

TESIS DOCTORAL

ENSEÑAR A ENSEÑAR

el tiempo histórico

¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria?

Carmen Escribano Muñoz

Dirección:

DR. JOAN PAGÈS BLANCH

Codirección:

DR. ENRIQUE GUDIN DE LA LAMA

unir
UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

ENSEÑAR A ENSEÑAR EL TIEMPO HISTÓRICO

¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria?

Carmen Escribano Muñoz

Dirección:

Dr. Joan Pagès Blanch

Codirección:

Dr. Enrique Gudín de la Lama

Enero 2019

La historia, en último término, existe para posibilitar la comprensión del origen del presente, para comprender las posibilidades que se manifiestan en la historia del *genus humanum* y, por tanto, también las posibilidades imaginables ahora y en el futuro, para orientar al hombre en el tiempo.

Sin la esperanza de que la historia tenga algo que decirnos en nuestro presente actual, que signifique algo para nosotros, sin esa esperanza, no habría ni historia. Pero ese «algo para nosotros» señala ya su función didáctica fundamental.

Jeismann, K.E. (1977, p.11).

*A mi padre
por transmitirme su pasión por la historia.*

*A mis hijas, Andrea y Judit
por dejarme transmitirles mi pasión por la historia.*

AGRADECIMIENTOS

Estas páginas son fruto del camino que emprendí, hace ya algunos años, para perseguir un sueño que no hubiera sido posible sin el apoyo de todas las personas que han contribuido a que se cumpliera.

En primer lugar, dar las gracias a la Universidad Internacional de la Rioja, institución que me ha acompañado desde los estudios del Grado y, ahora, a través del Programa del Doctorado que me ha permitido iniciarme en la labor de investigación y desarrollar la tesis doctoral que presento. En especial, a Elena Martínez a quien estaré eternamente agradecida por confiar en mí y en mi labor, desde que comencé mi andadura en la UNIR ¡mil gracias, Elena!

Sin duda, un agradecimiento especial es para mi director de tesis Joan Pagès, por haber depositado su confianza en mi trabajo y abrirme sus puertas. Muchas gracias por tu dedicación. He aprendido muchísimo de ti durante todo el tiempo que hemos compartido juntos.

Otro agradecimiento muy, muy especial es para Enrique Gudín, codirector de la tesis. Mil gracias por tu dedicación, entusiasmo y disponibilidad las veinticuatro horas al día, los siete días a la semana. Muchas gracias por acompañarme durante todo este camino, por tu apoyo, por tu empuje y tus mensajes de aliento. Ha sido un placer trabajar a tu lado y espero que sigamos de la mano en este nuevo camino que emprendo.

También quiero dar las gracias a todos los futuros docentes que han colaborado en mi investigación, sin ellos, este trabajo no hubiera sido posible.

A mis padres, José y Carmela, gracias por confiar siempre en mí, por dedicar vuestro tiempo a cuidarme y cuidar de mis hijas en todos mis momentos de ausencia.

A mis hijas, Andrea y Judit, gracias por vuestro amor y cariño incondicional, por acompañarme a lo largo de estos años, por esperarme, por respetarme. Me habéis dado la tranquilidad que necesitaba y me habéis hecho muy feliz ayudándome a cumplir este sueño ¿os he dicho alguna vez que os quiero?

A mi hermana Ana, mi alma gemela, mi compañera, mi guía... gracias por creer en mí, en mi trabajo y animarme a superarme. Y a Sandra, quien me alentó para seguir escribiendo bajo el sol de la Toscana.

Durante este tiempo ha habido tantas personas que me han acompañado, pues a pesar de que el trayecto no fue fácil, nunca me dejaron sola.

¡Gracias a todos!

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

PARTE 1. Estructura de la investigación

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, LAS PREGUNTAS Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	13
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	18
1.2. OBJETIVOS.....	21

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. TEORÍA CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	25
2.2. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE HISTORIA.....	27
2.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES.....	32
2.3.1. ANÁLISIS Y VALORACIONES SOBRE EL CAP	32
2.3.2. LA ANDADURA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	35
2.3.3. LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN OTROS PAÍSES	38
2.3.4. CONCEPTUALIZACIONES DEL TIEMPO HISTÓRICO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	40
2.3.5. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO.....	46
2.4. UNA PERSPECTIVA QUE COMPLETAR: LAS PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS PROFESORES RESPECTO AL TIEMPO HISTÓRICO.....	50

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. LA TEORÍA FUNDAMENTADA: UNA HERRAMIENTA ADECUADA PARA NUESTRO ESTUDIO 53	
3.1.1. PRINCIPIOS Y PROCEDIMIENTOS DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA	55
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
3.2.1. ETAPA 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
3.2.2. ETAPA 2: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISEÑO INSTRUMENTOS	58
3.2.3. ETAPA 3: CONFRONTACIÓN DE LA LITERATURA Y CONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA	59
3.3. OBJETIVOS Y CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	60
3.4. SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	63
3.5. CRITERIOS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS.....	63
3.5.1. CUESTIONARIO	64
3.5.2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	68
3.5.3. SECUENCIAS DIDÁCTICAS	69
3.5.4. OBSERVACIÓN EN EL AULA.....	70
3.6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	71
3.6.1. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS	75
3.6.2. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA	77
3.7. ASPECTOS ÉTICOS Y DE CALIDAD	77
3.7.1. PROTOCOLO ÉTICO DEL ESTUDIO PLANTEADO.....	78

PARTE 2. Análisis de los resultados

¿Qué saben los estudiantes de profesor acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia y del tiempo histórico

Capítulo IV ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

4.1. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MÁSTER DE SECUNDARIA.....	83
4.2. CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE LA MATERIA DE HISTORIA EN EL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA	94
4.2.1. LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN DIVERSOS DECRETOS.....	95
4.2.2. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA MATERIA DE HISTORIA.....	97
4.2.3. EL CASO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE CATALUÑA Y EL PAÍS VASCO.....	99
4.2.4. EL TIEMPO HISTÓRICO EN LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	102

Capítulo V LAS CONCEPTUALIZACIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO

5.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO.....	108
5.1.1. MUESTRA.....	108
5.1.2. RESPUESTAS RELATIVAS A SU EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTES.....	109
5.1.3. PERSPECTIVA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO COMO FUTURO PROFESOR.....	116
5.1.4. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR EL TIEMPO HISTÓRICO	123
5.2. SÍNTESIS DE LOS PRIMEROS RESULTADOS.....	139

Capítulo VI REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y DEL TIEMPO HISTÓRICO

6.1. MUESTRA PARTICIPANTE.....	142
6.2. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS IDENTIFICADAS Y ELABORACIÓN DE TEORÍAS SUSTANTIVAS.....	142
6.3. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.....	143
6.3.1. LA VISIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LA “ENSEÑANZA TRADICIONAL”.....	148
6.3.2. LOS RECUERDOS DE UNA “ENSEÑANZA CONCEPTUAL”.....	150
6.4. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA RELEVANCIA DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA PARA LAS PERSONAS	152
6.4.1. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON LA “CIUDADANÍA”	154
6.4.2. EL VALOR DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO PARA EL DESARROLLO DEL “PENSAMIENTO CRÍTICO”	155
6.4.3. ADQUISICIÓN DE LA “CONCIENCIA TEMPORAL HISTÓRICA” EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	156
6.5. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL TÉRMINO “CONCIENCIA HISTÓRICA”.....	157
6.5.1. CONCIENCIA HISTÓRICA COMO “CONCIENCIA CIUDADANA”	158
6.5.2. EL “PENSAMIENTO TEMPORAL” PARA RAZONAR SOBRE LA HISTORIA	159

6.6. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL TÉRMINO “TIEMPO HISTÓRICO” ELEMENTOS QUE LO CONFORMAN.....	160
6.6.1. LA “CATEGORÍA TEMPORAL” PARA EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO	161
6.6.2. EL TIEMPO HISTÓRICO COMO “CONSTRUCTO”	162
6.7. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER.....	163

Capítulo VII EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

7.1. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO EN EL MÁSTER.....	168
7.2. USOS COTIDIANOS DE CONCEPTOS TEMPORALES EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	168
7.2.1. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS IDENTIFICADAS Y ELABORACIÓN MICRO TEORÍAS SUSTANTIVAS ...	169
7.2.2. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE “CONTENIDOS CONCEPTUALES”	173
7.2.3. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE “CONTENIDOS PROCEDIMENTALES”	174
7.3. PERSPECTIVAS COMO FUTURO PROFESOR: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO.....	175
7.3.1. “MICROHISTORIA” COMO FORMA DE HACER HISTORIA PERSONAL.....	177
7.3.2. “PERSPECTIVA DIACRÓNICA”: LA FORMA EN QUE LOS HECHOS HISTÓRICOS OCURREN A LO LARGO DEL TIEMPO	179
7.3.3. PARTIR DEL PRESENTE A TRAVÉS DEL “MÉTODO RETROSPECTIVO”.....	180
7.4. TEORÍA SUSTANTIVA SOBRE EL TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO EN EL MÁSTER Y LA REPRESENTACIÓN DIDÁCTICA DE LAS Y DE LOS FUTUROS PROFESORES.....	181
7.5. ANÁLISIS DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS.....	183

Capítulo VIII LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PRÁCTICO

8.1. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL PRÁCTICUM.....	191
8.1.1. LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA.....	192
8.1.2. PROGRAMACIONES ADAPTADAS “AL CONTEXTO DEL CENTRO”	194
8.1.3. “VINCULAR EL ARTE A LA HISTORIA”: EL USO DE AMBOS CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA	195
8.2. METODOLOGÍA DE LOS TUTORES DE CENTRO	195
8.2.1. USO CONVENCIONAL DEL “MÉTODO EXPOSITIVO”	196
8.3. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA	198
8.3.1. TEORÍA SUSTANTIVA SOBRE LAS OBSERVACIONES DE AULA.....	204
8.4. AUTORREFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN SU EXPERIENCIA PRÁCTICA	208
8.4.1. “TIEMPO LIMITADO EN FORMACIÓN”	209
8.4.2. “ADAPTACIÓN AL CURRÍCULUM”.....	210
8.5. LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL PRÁCTICUM.....	210

PARTE 3 Discusión, aportaciones y conclusiones

Capítulo IX APORTACIONES, VALORACIONES Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

9.1. EL REFLEJO DE UNA REALIDAD REPRESENTATIVA	218
9.1.1. LO QUE RECUERDAN LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR SOBRE LAS CLASES DE HISTORIA DE LA SECUNDARIA Y EL BACHILLERATO	219
9.1.2. LO QUE LES HAN ENSEÑADO Y HAN APRENDIDO SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EN LA UNIVERSIDAD.....	220
9.1.3. LO QUE HAN PROGRAMADO.....	222
9.1.4. LO QUE HAN REALIZADO EN SUS INTERVENCIONES DE AULA	224
9.2. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.....	230
9.2.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	237
9.2.2. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.....	238
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	240
ANEXOS	261
ANEXO I. PLAN DE ESTUDIOS DEL MÁSTER FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. UNIVERSIDAD DE LA RIOJA.....	261
ANEXO II. PLAN DE ESTUDIOS DEL MÁSTER FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.....	266
ANEXO III. PLAN DE ESTUDIOS DEL MÁSTER FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HIS UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA	269
ANEXO IV. PLAN DE ESTUDIOS DEL MÁSTER FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSIDAD NACIONAL EDUCACIÓN DISTANCIA	271
ANEXO V. CONTENIDOS Y CRITERIOS EVALUACIÓN CURRÍCULUM SECUNDARIA MADRID	272
ANEXO VI. CONTENIDOS Y CRITERIOS EVALUACIÓN CURRÍCULUM DE SECUNDARIA PAÍS VASCO.....	273
ANEXO VII. EVALUACIÓN CUESTIONARIO PILOTO POR ALUMNOS DEL MÁSTER DEL CURSO 2016/2017.....	275
ANEXO VIII. PREGUNTAS CUESTIONARIO.....	276
ANEXO IX. INTERFAZ CUESTIONARIO ON LINE A TRAVÉS DE APLICACIÓN GOOGLE FORMS.	278
ANEXO X: GUION ENTREVISTA.....	281
ANEXO XI. FICHA DE OBSERVACIÓN.....	282
ANEXO XII. RESULTADOS ANÁLISIS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS.....	284
ANEXO XIII. FICHA DE OBSERVACIÓN. ESTUDIANTE 25.....	284
ANEXO XIV. FICHA DE OBSERVACIÓN. ESTUDIANTE 33.....	290
ANEXO XV. FICHA DE OBSERVACIÓN. ESTUDIANTE 34.....	292
ANEXO XVI. ACTIVIDAD PROPUESTA POR ESTUDIANTE 34.....	297
ANEXO XVII. RESUMEN CAUSAS II GUERRA MUNDIAL REALIZADO POR ESTUDIANTE 33.	298
ANEXO XVIII. EXPLICACIÓN MAGISTRAL ESTUDIANTE 34.....	300

ÍNDICE DE TABLA DE ILUSTRACIONES

ESQUEMA 1. CRITERIOS EVALUACIÓN CURRÍCULUM ESO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	105
ESQUEMA 2. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO.....	229
FIGURA 1 COMPETENCIAS PROFESOR	31
FIGURA 2. MARCO ESTRUCTURAL TIEMPO HISTÓRICO	41
FIGURA 3. ESPIRAL ANALÍTICA.....	58
FIGURA 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	60
FIGURA 5. DELIMITACIÓN DE LA POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA.	62
FIGURA 6. DISEÑO PREGUNTAS CUESTIONARIO	66
FIGURA 7. FUNDAMENTACIÓN Y PROCESO TEORÍA FUNDAMENTADA	74
FIGURA 8. PERFIL PROFESOR DE HISTORIA.....	76
FIGURA 9. TIPOS DE INTERCAMBIO EN EL AULA.....	77
FIGURA 10. CATEGORIZACIÓN GENERAL EXPERIENCIAS ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	145
FIGURA 11 CARACTERÍSTICAS DE UNA CLASE TRADICIONAL DE HISTORIA.	226
GRÁFICO 1. PROCEDENCIA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER.....	109
GRÁFICO 2. EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTES EN SECUNDARIA/BACHILLERATO.	111
GRÁFICO 3. ACTIVIDADES QUE REALIZABAN COMO ESTUDIANTES	112
GRÁFICO 4. EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTES EN UNIVERSIDAD CON LA ASIGNATURA DE HISTORIA.....	113
GRÁFICO 5. PERSPECTIVA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	114
GRÁFICO 6. VALORACIÓN, COMO ALUMNO, EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.	115
GRÁFICO 7. RELEVANCIA PARA EL ESTUDIANTE DE PROFESOR EL APRENDIZAJE DE HISTORIA.	117
GRÁFICO 8. CONCEPTOS TEMPORALES RELEVANTES PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO.	120
GRÁFICO 9. RELEVANCIA DEL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO.....	122
GRÁFICO 10. RELEVANCIA DE LOS PRINCIPIOS QUE SUBYACEN AL TIEMPO HISTÓRICO.....	123
GRÁFICO 11. SELECCIÓN ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO.....	136
GRÁFICO 12. RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO.....	139
GRÁFICO 13 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO	172
GRÁFICO 14 CATEGORIZACIÓN EN BASE AL PERFIL PROFESOR DE HISTORIA.	176
GRÁFICO 15 CATEGORÍAS GENERALES DETERMINADAS EN EL ESTUDIO.....	214
GRÁFICO 16 CATEGORÍAS PRINCIPALES DE CADA ÁMBITO DE ANÁLISIS.....	218
ILUSTRACIÓN 1 LIBRO DE TEXTO UTILIZADO POR ESTUDIANTE 25.	212
ILUSTRACIÓN 2 FRAGMENTO ACTIVIDAD ELABORADA POR ESTUDIANTE 33.....	213
TABLA 1 CATEGORIZACIÓN CRITERIOS PARA EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO	64
TABLA 2 ÁMBITOS DE ANÁLISIS PARA EL DISEÑO DE LA ENTREVISTA	69
TABLA 3 LISTA DE CONTROL CON LOS CRITERIOS OBSERVACIÓN	71
TABLA 4 MÓDULOS, MATERIAS Y CRÉDITOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL MÁSTER	83
TABLA 5 ASIGNATURAS, CRÉDITOS Y BLOQUES TEMÁTICOS	85
TABLA 6 CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	98
TABLA 7 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS SECUENCIAS DE ACTIVIDADES DISEÑADAS.....	125
TABLA 8 ÁMBITOS DE ANÁLISIS PARA LAS ENTREVISTAS.....	143

TABLA 9 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: EXPERIENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.....	146
TABLA 10 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: TRATAMIENTO TIEMPO HISTÓRICO.....	147
TABLA 11 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: RECURSOS DEL PROFESOR DE HISTORIA	148
TABLA 12 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: RELEVANCIA DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA	153
TABLA 13 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: “CONCIENCIA HISTÓRICA”.....	158
TABLA 14 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: SIGNIFICADO DE TIEMPO HISTÓRICO Y ELEMENTOS.....	161
TABLA 15. CONTENIDOS DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL MÁSTER.....	170
TABLA 16 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO EN DIDÁCTICA.....	171
TABLA 17 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: EXPERIENCIAS APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO ...	171
TABLA 18 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: ESTRATEGIAS PARA ENSEÑANZA TIEMPO HISTÓRICO	177
TABLA 19 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS. OBJETIVOS EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS.....	184
TABLA 20 CONCEPTOS TEMPORALES MENCIONADOS EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS	187
TABLA 21 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: ESTRATEGIAS DURANTE INTERVENCIÓN EN AULA	191
TABLA 22 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: EXPERIENCIA DE SUS INTERVENCIONES EN EL AULA.....	193
TABLA 23 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: METODOLOGÍA TUTOR DE CENTRO	196
TABLA 24 FICHA DE OBSERVACIÓN ESTUDIANTE 33.....	200
TABLA 25 ANÁLISIS OBSERVACIONES DE AULA.....	203
TABLA 26 CONTENIDOS, CURSO DESTINATARIOS Y USOS COTIDIANOS DE ELEMENTOS TEMPORALES	204
TABLA 27 CODIFICACIÓN CÓDIGOS Y CATEGORÍAS: EXPERIENCIAS DEL PRÁCTICUM	208

Parte 1

Estructura de la investigación

Introducción

La relación entre sociedad y tiempo histórico es interpretada generalmente como un constructo lineal y objetivo. Se trata de una visión reduccionista y errónea de la historia -del devenir histórico- que sigue apareciendo reflejada en la práctica docente y que repercute en la concepción que los futuros docentes asumen de la enseñanza y del aprendizaje del tiempo histórico y de la historia.

Por lo general, las competencias que ha ido adquiriendo el profesorado a lo largo de su carrera docente, derivan de una concepción «tradicional» de la enseñanza de la historia que ha pensado en la conveniencia de transmitir una visión sobre la historia con una clara intencionalidad política (Pagès, 2001).

Lo que importa es garantizar el control social del currículo con la idea de imponer una determinada visión de quienes son buenos ciudadanos y ciudadanas españoles conforme a un modelo construido de un pasado y de un presente sin fisuras ni conflictos (p.271).

En este contexto, la mayoría de las propuestas didácticas para enseñar el tiempo histórico se han visto reducidas al estudio del tiempo cronológico y periodización. Sin embargo, coincidimos con Pagès (1999) en que estas propuestas deberían basarse en los problemas que se presentan en la práctica real y en los resultados de las investigaciones educativas.

En la actualidad existen trabajos y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico que van más allá de su identificación con la cronología y la periodización. Son trabajos que relacionan los métodos de enseñanza, el rol del profesor y el currículo, proponiendo, en algunos casos, alternativas a la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico desde una perspectiva focalizada en el cambio, la continuidad y en sus duraciones (Pagès, 1999; Santisteban, 2005; Feliu y Hernández, 2011; Mora y Ortiz, 2013; Kitson, Steward y Husband, 2015; Domínguez Castillo, 2016; Van Straaten, Wilschut y Oostdam, 2016; Llusà, 2016 y Levi, 2018). Pero se sigue sabiendo poco sobre la influencia de los aprendizajes de los estudiantes de profesor en la construcción del concepto de tiempo histórico y su enseñanza en la práctica escolar.

El estudio que aquí presentamos tiene como propósito continuar el trabajo iniciado en el año 1997 por el profesor Joan Pagès y continuado por el profesor Antoni Santisteban (2005) y el profesor Llusà (2016) sobre «¿qué saben y qué deberían saber los estudiantes de profesor sobre el tiempo histórico y su enseñanza?».

La naturaleza propia del concepto, la relevancia que adquiere su aprendizaje, junto a las relaciones que se establecen entre todos los elementos temporales que lo estructuran, son algunas de las claves que tratan Pagès, Santisteban y Llusà. Coinciden los tres investigadores en la conveniencia de que se aborde el tema en los planes de formación de los estudiantes de profesor y también en la necesidad de que se transforme un modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia que continúa enquistado en una metodología tradicional.

Nuestra investigación se ubica en el campo de la teoría crítica, en la de la formación inicial del profesorado para la práctica reflexiva y en la formación para aprender a aprender historia, empezando por indagar qué concepción del tiempo histórico predomina en las aulas.

El punto de partida de la presente tesis doctoral: “enseñar a enseñar el tiempo histórico” será, por tanto, investigar cuál es la formación que reciben los y las futuras docentes sobre el tiempo histórico y la enseñanza de la temporalidad para, en función de los resultados, proponer o sugerir cambios en dicha formación que redunden en una enseñanza cualitativamente distinta de la tradicional.

Como es sabido, las decisiones que toma el profesorado obedecen a las representaciones que ha madurado durante su formación y durante su vida profesional. Por esta razón se considera fundamental, en cualquier investigación didáctica centrada en los y las docentes y en su práctica, averiguar qué representaciones tienen del objeto de enseñanza. En este caso, del tiempo histórico y de la enseñanza de la temporalidad. Por esta razón, también, creemos que en una investigación centrada en la formación del futuro profesorado de historia y de ciencias sociales hemos de indagar qué representaciones han construido de la temporalidad, cómo las han construido y dónde las han construido. Estos conocimientos deberían ser fundamentales para trazar planes de formación inicial donde estuviese presente el tiempo histórico para garantizar su adecuada enseñanza por parte del futuro profesorado.

La herramienta que nos parecía más apropiada para llevar a cabo esta investigación era la «Teoría Fundamentada» tal como la describen Strauss y Corbin (2002). No se ha partido de ningún supuesto ni hipótesis. Se ha utilizado este método inductivo que permite descubrir conceptos, hipótesis y proposiciones como resultados directos de los datos recogidos. Como propone Sandoval, pretendíamos “desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptuar” (Sandoval 2007, p.71) de tal forma que pudiésemos progresar y profundizar en la realidad de manera científica.

Mediante la metodología cualitativa de la «Teoría Fundamentada» se ha ido explorando la realidad de los estudiantes de profesor y cómo perciben la relevancia, la utilidad y la propia evidencia del concepto de tiempo histórico en sus prácticas de enseñanza.

Para analizar la información obtenida hemos procedido mediante la triangulación hermenéutica de los datos obtenidos a través de técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos: cuestionarios, entrevistas, programaciones didácticas y observaciones de aula.

El proceso de análisis e interpretación de los datos se ha apoyado en la idea de «tabula rasa», de forma que, conscientemente, se ha procurado «desaprender todo lo aprendido» para centrarse en la información que proporcionaban los participantes y así construir y reconstruir conocimientos en torno a la realidad estudiada.

La prospección realizada se ha orientado hacia dos grandes direcciones. Una, el pasado: la percepción que los estudiantes de profesor tienen sobre el tiempo histórico en base a lo que se les ha enseñado. En ese contexto, se analiza la perspectiva desde la cual han aprendido contenidos relacionados con el tiempo histórico. Y otra, el futuro: cómo aplicarán las ideas que tienen sobre el tiempo histórico en su tarea docente.

La experiencia vivida por los alumnos del máster y la percepción de su formación académica permiten detectar de dónde provienen sus conocimientos sobre el tiempo histórico y también conocer qué papel juega el contexto -centro educativo, programa, pensamiento del profesor tutor del centro en el que realizan sus prácticas- en el resultado final.

El trabajo está estructurado prosiguiendo un esquema clásico, de forma que pueda seguirse con facilidad el desarrollo de este estudio.

La primera parte del trabajo desarrolla los fundamentos de la investigación, su planteamiento, así como el marco teórico y el diseño metodológico.

- En el capítulo I se justifica la elección del tema, los objetivos propuestos, la hipótesis de trabajo y su viabilidad.
- El capítulo II está destinado al estado actual de la cuestión. Se ha realizado una revisión bibliográfica para enmarcar adecuadamente las investigaciones realizadas y las propuestas que consideran los expertos referentes sobre lo que deberían saber los estudiantes de profesor acerca de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.
- La metodología de investigación se aborda en el capítulo III, tanto en lo que se refiere las bases teóricas de la misma -Teoría Fundamentada- como a los materiales que se

han elaborado para llevar a cabo el trabajo de campo, el análisis y la interpretación de la información.

La segunda parte del trabajo se centra en el análisis e interpretación de los resultados, siguiendo la estrategia propuesta desde la Teoría Fundamentada, respondiendo a la cuestión global de lo que saben los estudiantes de profesor acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia y del tiempo histórico. Esta parte está estructurada en 3 capítulos.

- En el capítulo IV se presenta un análisis y valoración del tratamiento del tiempo histórico en los programas del Máster de Formación del Profesorado, especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de diversas universidades españolas, tomando como referencia los estándares de aprendizaje que se concretan en el currículum de secundaria.
- En el capítulo V se presenta el análisis e interpretación realizado sobre la información recogida mediante el cuestionario. Los resultados obtenidos nos conducen a una primera aproximación sobre las conceptualizaciones de los estudiantes del máster, respecto a sus experiencias de aprendizaje de la historia, a sus conocimientos acerca del tiempo histórico, los elementos que lo estructuran y cómo concretan estas ideas desde su perspectiva de futuros docentes.
- En el capítulo VI se aborda el análisis e interpretación de los recuerdos que tienen sobre el aprendizaje de la historia y del tiempo histórico: Las ideas que han construido a lo largo de su formación académica, la relevancia que adquiere el aprendizaje de la historia y la concepción que tienen sobre el tiempo histórico y la conciencia histórica.
- El capítulo VII trata las experiencias de aprendizaje en el máster sobre el concepto de tiempo histórico y su representación didáctica. La información se ha obtenido a través de entrevistas a una muestra significativa de futuros docentes.
- En el capítulo VIII se parte de sus experiencias de aprendizaje práctico, y se analiza cómo han llevado a cabo su aplicación didáctica en un aula de secundaria.

En la tercera parte, se presenta la discusión, los aportes y las conclusiones de nuestra investigación.

- En el capítulo IX y X se presentan las conclusiones finales a partir de la triangulación de los resultados obtenidos y la literatura referenciada en el marco teórico. Finalmente se exponen las limitaciones que nos hemos encontrado durante el estudio y la proyectiva que nos planteamos para abrir futuras líneas de investigación.

Capítulo I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, LAS PREGUNTAS Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este primer capítulo se centra en presentar el contexto en el que se desarrolla la tesis. En primer lugar, se expone el problema de investigación desde el cual parte nuestra investigación, la justificación del proyecto y, en segundo lugar, se definen los propósitos de nuestra investigación a través de los cuales se plantean los objetivos de este estudio.

1.1. Justificación

«Historia vero testis temporum, lux veritatis,
vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis»
Marco Tulio Cicerón, De oratore II, 9, p.36

Afin a las ideas que proponía su antecesor Heródoto, el pensador y político romano Cicerón argumentaba que la historia constituía una parte fundamental de la persona y su conocimiento era esencial para que se desarrollase de forma acabada, pues ignorar lo que acontecía antes de nuestro propio nacimiento, sentenciaba al ser humano a vivir sumido en la ignorancia.

Mantengo todavía muy presente el recuerdo de mi padre cuando nos hablaba de la importancia que atribuía a poseer un buen conocimiento de la historia y de la cultura del país donde habías nacido. Sostenía que las personas que carecían de interés por conocer su pasado estaban predestinadas a repetirlo, y si la humanidad no conocía su pasado, no aprendía de sus errores, no progresaba y, en consecuencia, involucionaba. Se trataba de la misma idea que ya habían expresado eminentes historiadores y que él habría asimilado en sus múltiples lecturas.

Con el paso del tiempo, comprendí el sentido de sus palabras. Había sido uno de los muchos niños nacidos a finales de la Guerra Civil española. Lamentablemente, le tocó vivir ese «momento particular del tiempo» y su creciente interés por conocer su pasado le permitió encajar las piezas de lo sucedido, darles significado y entender su presente.

La historia, como reconstrucción e interpretación de lo que pasó, nos informa sobre lo que fue y sobre las decisiones que tomaron otros por nosotros. Decisiones que, en gran medida, han marcado nuestro presente. Y es en esta actividad de análisis del pasado, cuando instintivamente desarrollamos nuestra propia conciencia histórica, en base a nuestras experiencias y a las creencias e ideales que nos han sido transmitidos.

En el pasado, los hombres tuvieron distintas posibilidades de escoger entre diversos futuros, ninguno de los cuales era el único posible; y el futuro, en gran medida, depende de cuales sean los elegidos en el presente. Por tanto, el pasado debe ser entendido como la encrucijada en la elección de varios futuros posibles [...] evitando admitir sin discusión, que la fórmula que se impuso era la única posible -o la mejor- (Fontana, 1992, p.142).

Mi pasión por la historia, en gran parte transmitida por mi padre, ha sido una de las principales razones que me impulsaron a llevar a cabo este proyecto de investigación. Mi interés por la Didáctica de esta disciplina surgió hace ya algunos años, a través de mi Trabajo Final de Grado y, aunque provengo de un ámbito de la docencia sin relación directa con la Didáctica de las Ciencias Sociales me cuento entre los que creemos en «esto de la educación», y asumo que me concierne el reto de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en concreto, en el trabajo que afronto en las páginas que vienen a continuación, el de la enseñanza de la historia.

Observo los problemas del mundo y de nuestra sociedad, percibo que los adolescentes no conocen la historia que les ha precedido, no entienden qué está pasando en el mundo, se limitan a opinar, a emitir juicios que recogen a través de los medios de comunicación y de las redes sociales. No contrastan ni confirman esta información, confunden hechos con opiniones. Aunque manejan múltiples fuentes de información, son incapaces de saber quién dice qué y, sobre todo, por qué.

La inmediatez de sus actos les lleva a desorientar sus verdaderos conocimientos sobre el mundo que, en cierto modo, condicionan su proceso de aprendizaje (Montalbá, 2011).

Formamos parte de la historia presente y somos los artífices de la historia futura. Por tanto, debemos saber de dónde venimos, qué queremos y a dónde nos dirigimos. Hacerles entender a los adolescentes esta relación dialéctica entre pasado, presente y futuro, a través de la enseñanza de la historia es fundamental para comprender que el conocimiento del pasado nos permite vivir un tiempo significativo que alimenta las bases que forman nuestra propia identidad personal y social, la cual responde a quiénes somos y qué queremos ser en el futuro. Sin embargo, la historia tradicional no ha tenido la finalidad de situarnos en el presente, ni tampoco que participáramos en su construcción; más bien ha ocultado determinadas realidades históricas, exaltando otros hechos que no son tan esenciales para comprender la realidad actual y sus problemas.

El alumnado de nuestras escuelas no se educa solo para responder a las preguntas del pasado, sino para responder a las cuestiones que le plantea el futuro. Ya no se trata de ofrecer al alumnado un conocimiento detallado del pasado, sino desarrollar su conciencia histórica (Santisteban y Anguera, 2014, p. 254).

Pensar la historia nos ayuda a reflexionar sobre las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales que se han ido produciendo en las sociedades anteriores, y sobre aquellos aspectos que continúan formando parte de nuestro presente. Desde esta perspectiva, la percepción

del tiempo histórico, es decir, del cambio y la continuidad, es una de las claves para abordar el análisis y la comprensión de la historia.

La temporalidad y el tiempo histórico tienen un gran valor formativo para interpretar el pasado, los hechos históricos y comprender los cambios sociales y las permanencias. Nos facilita entender el mundo en el que vivimos y las decisiones que se toman en cada momento. Ahora bien, me pregunto si los estudiantes de profesor han recibido una formación teórica que contemple la relevancia del aprendizaje del tiempo histórico y, paralelamente, desarrolle un aprendizaje reflexivo que permita ir reconstruyendo sus conocimientos e ideas, a la hora de enseñar el tiempo histórico durante su aprendizaje práctico.

Durante estos cuatro últimos años, he sido profesora de prácticas en la Universidad Internacional de la Rioja, en la titulación del Grado de Maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria y he tenido la oportunidad de poder hacer un seguimiento presencial de los alumnos que se encuentran realizando sus prácticas en diversos educativos. Dicha tarea me ha permitido reflexionar sobre la responsabilidad que adquiere la Universidad en la construcción de la identidad profesional del futuro profesor. En especial, cuando los estudiantes realizan su inmersión en la realidad educativa, pues es entonces cuando advierten que su identidad profesional no solo es fruto de su formación teórica, sino también de un proceso de socialización y de experiencias profesionales que se inician durante el ejercicio de sus prácticas.

El período de prácticas juega un papel fundamental en el proceso formativo. La combinación entre la formación académica y la formación práctica requiere de un trabajo cooperativo y reflexivo que lleve a contrastar las reflexiones realizadas durante su propia formación académica, y su posible concreción en la práctica educativa (González Sanmamed y Fuentes, 2011). La formación del docente se entiende así como un proceso de reconstrucción constante de su pensamiento que debe conjugar el pensamiento teórico con el práctico para que le permita descubrir, a través de sus prácticas profesionales, el sentido de enseñar.

La tarea de formar profesores es compleja. La didáctica necesita de saberes disciplinares de referencia pero, fundamentalmente, de saberes que emerjan de la práctica de enseñar y de las propias reflexiones suscitadas por la práctica de enseñar a enseñar.

Al respecto, la Formación Inicial del profesorado sobre la enseñanza de la historia en la etapa de Educación Secundaria, ofrece un campo abierto muy atractivo.

La intención del presente trabajo es conocer qué piensan los futuros profesores sobre la historia y el tiempo histórico, cómo entienden que se ha de llevar a la práctica su enseñanza y, cómo concretan sus ideas durante sus intervenciones didácticas en el aula.

Para ello, se procurará identificar los enfoques teóricos, culturales y sociales sobre los cuales se ha basado dicha enseñanza. Y, en segundo lugar, se llevará a cabo un estudio que permita reconocer la eficacia que tiene la formación inicial del profesorado y qué obstáculos o situaciones impiden que la enseñanza del tiempo histórico y de la historia responda a las necesidades e intereses que, en la actualidad, reclaman las nuevas generaciones.

1.2. Objetivos

Las cuestiones que se acaban de plantear conducen a unos cuantos interrogantes cuya resolución permitiría entender, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, qué se está haciendo en la actualidad y qué mejoras se pueden aportar para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Se parte, para ello, de las reflexiones que hace ya algunas décadas proponía Pagès en sus trabajos. Pueden servir de referencia para centrar el estudio y, a su vez, ofrecer respuestas a esta línea de investigación.

El propósito de la investigación se centra en los siguientes ámbitos: cómo se está llevando a cabo la formación inicial del profesorado para enseñar el tiempo histórico, cuáles son las perspectivas y representaciones de los estudiantes de profesor, cómo son las prácticas de la enseñanza y los contextos educativos donde se realizan dichas prácticas.

En cuanto al primer ámbito, la formación inicial del futuro profesor de secundaria, se advierte en los diversos programas de máster una formación didáctica específica. No obstante, es necesario profundizar en cómo se prepara a los profesores y profesoras para enseñar la historia y qué tipo de tratamiento se realiza sobre la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. También habrá que desentrañar qué tipo de conocimientos didácticos acaban adquiriendo los estudiantes del máster en referencia a este concepto.

También habrá que indagar sobre el fundamento de sus conocimientos sobre el tiempo histórico y qué impacto tiene la formación del estudiante de profesor en los programas educativos de secundaria y universidad, así como las metodologías utilizadas para enseñar la historia.

Durante el máster los estudiantes adquieren los conocimientos didácticos para enseñar la historia. Dichos conocimientos se engarzan con sus experiencias de aprendizaje durante su

formación académica en secundaria y en la licenciatura/grado, y es necesario comprobar cómo influyen en la concepción que tienen sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico.

Respecto a las prácticas profesionales de los estudiantes, es importante saber qué tipo de prácticas de enseñanza llevan a cabo y si contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. Asimismo, se hacía necesario no perder de vista el contexto educativo en el que realizan sus prácticas, ya que puede llegar a ser un factor influyente en su experiencia práctica: qué papel juega el contexto educativo y el tutor del centro, y de qué manera ese contexto institucional puede influir significativamente en la formación de la identidad profesional del estudiante.

Todas estas cuestiones permiten encuadrar las dudas que planteábamos al principio y concretar los propósitos de la investigación.

El objetivo general, de acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, será analizar e interpretar las ideas y conocimientos que tienen los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria, especialidad Geografía e Historia, sobre el tiempo histórico, y las relaciones que establecen entre la teoría aprendida y la práctica que empiezan a llevar a cabo durante su formación en el máster.

Para alcanzar ese objetivo general será preciso conseguir puntualizar una serie de aspectos relacionados con él:

- Establecer el propio concepto de tiempo histórico a partir de las aportaciones que se han recogido de la literatura especializada.
- Indagar cómo se aborda este concepto en los planes de estudio de formación en el Máster de la especialidad.
- Describir, analizar y valorar las representaciones del tiempo histórico y su enseñanza de los estudiantes de profesor de secundaria a lo largo de su formación profesional.
- Describir y analizar cómo programan los estudiantes de profesor la enseñanza del tiempo histórico en sus unidades didácticas, y cómo las llevan a la práctica.
- Analizar e interpretar las prácticas docentes de los estudiantes de profesor para conocer qué tipo de estrategias didácticas aplican en la enseñanza del tiempo histórico.
- Analizar el contexto educativo en el que realizan las prácticas profesionales nuestros participantes.

- Sugerir, a la luz de los resultados obtenidos, algunas ideas y algunas propuestas para el tratamiento del tiempo histórico en la formación inicial del futuro profesorado de historia de secundaria. Estas sugerencias incluirán aspectos como:
 - Las representaciones que construye el futuro profesor de secundaria sobre tiempo histórico y su aproximación conceptual.
 - El grado de relevancia que adquiere para el futuro profesor de secundaria la enseñanza de la historia como impulsora de conciencia histórica y ciudadana.
 - El conocimiento de los elementos temporales y constructos cognitivos que subyacen en el concepto de tiempo histórico.
 - La relación que se establece entre el cuerpo de conocimientos teóricos que aprende el futuro profesor de secundaria sobre el tiempo histórico y la práctica real de enseñarlo.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

El presente trabajo se ha planteado desde la perspectiva de la teoría crítica y el socioconstructivismo que constituyen dos bases sólidas sobre las que asentar el estudio sobre la formación inicial del docente de Ciencias Sociales.

Por otra parte, resultaba imprescindible para centrar el estudio que pretendíamos llevar a cabo, realizar el «dibujo» de la situación actual de la formación inicial del profesorado. El análisis se ha trazado atendiendo fundamentalmente a si se daba una práctica educativa reflexiva y si existía una auténtica relación entre la teoría impartida y las prácticas realizadas en las aulas.

Por último, en este marco teórico se aborda la correspondiente revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas en este campo desde los años 90 junto con los antecedentes más inmediatos de esta línea de trabajo. Lógicamente, prestando una especial atención a las aportaciones específicas relativas al tiempo histórico y su enseñanza.

2.1. Teoría crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Nuestra investigación se sitúa en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, como tal, pretende responder a qué, para qué y cómo enseñar el tiempo histórico y la historia, y averiguar cómo se forma al profesorado para ello.

Al efecto se abordan las representaciones sociales que construyen los estudiantes de profesor durante su proceso de aprendizaje. Al tratarse de conceptualizaciones socialmente construidas, sus vínculos con procesos psicológicos y de interacción social son sustanciales, dando lugar a un proceso dinámico y complejo de construcción de conocimiento. Coexisten en ese proceso de aprendizaje múltiples fundamentaciones teóricas que hay que tener en cuenta (Camilloni, et. al., 2007) y que será posible manejar desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones Sociales, propuesta por Moscovici (1961), partiendo de «explicaciones de sentido común», que permitan dar significado e interpretar la realidad social.

La complejidad de tales construcciones hace tiempo que ha sido abordada por los expertos. Moscovici (1961) considera que la manera en la que se construye el conocimiento proviene de la forma en la que se aprende de los acontecimientos de la vida diaria y del entorno social. Esta interacción recíproca entre la persona y los mecanismos que se utilizan para la construcción de la realidad, se relaciona también con teorías como el constructivismo de la escuela de Vygotsky (1977) -el aprendizaje se da en dos niveles: en el contexto social y en el interior del alumno-, el interaccionismo simbólico de Blumer (1969) -el significado de una conducta se forma en la interacción social- y la teoría crítica social de Habermas (1971) -una educación basada en la discusión racional, desarrolla un conocimiento crítico sobre la realidad-.

Nos encontramos, por tanto, con que la realidad no es aprehensible de forma objetiva, sino que se enmarca en un contexto de transformación, que se sustenta en las relaciones sociales basadas en una participación activa de la persona con la sociedad, con la finalidad de proyectar un mundo más accesible y justo para todos (Benejam, 1997).

La Didáctica de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva socio-crítica, se caracteriza por aplicar la información y la comprensión, a la valoración dialéctica de las situaciones, de los fenómenos y de los hechos, para descubrir su intencionalidad, y para llegar a formular políticas y acciones alternativas [...] que consiste en la confrontación de las interpretaciones de la realidad. (Benejam 1997, p. 44).

La teoría crítica y el socio-constructivismo permiten un análisis de la enseñanza y aprendizaje orientado hacia la construcción de un conocimiento crítico, ya que en la base del proceso didáctico se encontraría la interacción social entre profesores, alumnos y la comunidad educativa.

A partir del momento en que el modelo socio-crítico propone la resolución de problemas reales en las aulas, se puede decir que concibe la escolaridad como un todo educativo. Freire (1980) afirma que la práctica educativa no es neutral, que no debe reducirse a una transmisión unidireccional del conocimiento, sino que se trata más bien de una transformación dialéctica que debe involucrar tanto al profesor como al alumno. En consecuencia, es necesario que los profesores reten a sus alumnos a pensar el contenido de la materia, más allá de sus creencias y suposiciones racionales.

El reto consistirá, por tanto, en enseñar a observar la realidad desde una mirada crítica. El profesor no será únicamente transmisor de conocimientos, sino que guiará al alumno durante su proceso de aprendizaje, concediéndole mayor valor didáctico al desarrollo de habilidades personales y prácticas para la resolución de problemas, que a los contenidos académicos.

Como señalan Carr y Kemmis (1988) la ciencia educativa crítica se orienta hacia la transformación educativa y debe ofrecer instrumentos para el análisis reflexivo sobre la práctica educativa. Compromete a los profesores, a los estudiantes y a la comunidad educativa para que analicen críticamente los problemas que surgen en sus contextos y reflexionen sobre ellos, busquen soluciones y mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mirada siempre puesta en cómo solucionarlos [...] tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educacional. Objetivos como el de explicar o el de entender son meros momentos del proceso de transformación, antes que finalidades suficientes en sí mismas. (Carr y Kemmis, 1988, p. 168-169).

El profesorado debe facilitar contenidos que permitan que los alumnos construyan y validen la evidencia de los hechos, formular preguntas, realizar deducciones y emitir sus propios juicios con conocimiento de causa. La educación se transforma en un proceso de construcción consciente del conocimiento, como producto de la propia reflexión crítica. El aprendizaje se orienta a ayudar a la persona a ser consciente de lo que piensa y de que su pensamiento está condicionado por sus experiencias anteriores, producidas en un “contexto cultural, social y afectivo e influidas por sus propias capacidades y estructuras mentales” (Benejam, 1997, p. 43).

La teoría crítica y socioconstructivista parte de la idea de establecer una relación dinámica de la persona con la realidad histórica. Como un proceso de apropiación activa en el que, la realidad histórica se hace accesible, comprensible, criticable y modificable para el hombre y, al mismo tiempo, el sujeto se abre a la realidad histórica y desarrolla posibilidades de comprensión, acción y responsabilidad (Klafki, 1986).

Desde esta perspectiva, resulta esencial la comprensión del tiempo histórico para saber interpretar la realidad social, nuestro presente, y las cuestiones y problemas socialmente relevantes que nos preocupan. No es suficiente saber cómo son las cosas, cómo ocurrieron los hechos en el tiempo “se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones” (Benejam, 1997, p. 41). Los profesores deberán reforzar su preparación planteando métodos que escapen del enfoque tradicional y que fomenten el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje para la reflexión crítica, la solución de problemas y la participación social y ciudadana. Habrá que procurar que el futuro docente adopte múltiples perspectivas metodológicas, metodológicas y axiológicas durante su proceso de formación teórico-práctica (Virta, 2008).

2.2. Formación inicial del profesorado de historia

La formación inicial del profesorado debería caracterizarse por un conocimiento profesional que integre la teoría y la experiencia práctica en contacto directo con el aula.

El modo de aquel saber teórico, interpretado desde los intereses educativos, se transforma en saber teórico-práctico que, en el contexto escolar, debe convertirse en un saber práctico en función de quienes aprenden (Álvarez Méndez, 2001, p. 163).

La tarea de enseñar requiere la intencionalidad del profesor de hacer posible el aprendizaje, lo que implica la puesta en marcha de propuestas didácticas concretas basadas en visiones teóricas determinadas que estarán condicionadas por las correspondientes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y por el currículum.

Pagès (2012) considera que los métodos y estrategias que han mejorado significativamente la calidad docente son aquellos que han permitido que el estudiante de profesor desarrolle sus propios conocimientos y competencias profesionales, gracias a una práctica reflexiva y comprometida desde el comienzo de su formación. Estamos, por tanto, ante una visión que considera que los esfuerzos en la formación del profesorado deberían dirigirse hacia una formación didáctica específica que superase la visión predominante de una metodología

tradicional, y orientase la labor del profesorado hacia la reflexión crítica sobre su propia práctica docente.

A ello habría que añadir el desarrollo -por parte de los futuros profesores- de unas determinadas competencias que les permitan tomar decisiones en y para la práctica educativa. Sin embargo, para formarse críticamente, no basta con poseer conocimiento académico de una disciplina concreta, sino que también resulta fundamental reflexionar sobre el conocimiento que se tiene de la realidad educativa, y ese conocimiento se va generando durante la actividad práctica que desarrolla a lo largo de sus intervenciones en el aula (Rozada, 2001).

Benejam (2001) propone que los planes de formación inicial contemplen un aprendizaje reflexivo a través de la práctica. De esta forma, los estudiantes de profesor, a medida que se van enfrentando a la realidad de los contextos educativos, puedan ir descubriendo el sentido que adquieren las teorías aprendidas durante su formación académica, sus propias expectativas y motivaciones, y así poder reflexionar sobre la relevancia de las decisiones que van tomando en el aula.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado deberá proporcionar a los estudiantes de profesor situaciones para que tomen conciencia de cómo sus objetivos han podido estar condicionados por sus propias representaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de una determinada asignatura. Entonces, mediante la reflexión crítica y el autoconocimiento, podrán responder a cómo mejorar su práctica y pensar en posibles estrategias que ayuden a superar sus limitaciones (Carr y Kemmis, 1988).

En el ámbito concreto de la didáctica de la historia y de las Ciencias Sociales, Pagès (1998, 2004) señala que el profesorado, además de poseer el conocimiento que ha de enseñar, ha de tener una adecuada competencia didáctica que provenga de su formación académica, pero también de sus experiencias prácticas. Estas competencias didácticas habrán de promover la reflexión y el análisis de su propia praxis educativa, para que logre transformar sus conocimientos en objeto de aprendizaje para sus alumnos.

La naturaleza del conocimiento didáctico surge, en consecuencia, de una práctica- la de enseñar historia y ciencias sociales en las escuelas y en los institutos- y genera otra práctica- la de enseñar a los profesores o a los estudiantes de profesor a intervenir en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. (Pagès, 1998, p.608).

Se ha escrito bastante sobre cuál debería ser el catálogo de esas competencias. Básicamente se referirían a dos grandes ámbitos: por un lado, los conocimientos que deben estar implícitos en el contexto de la formación académica del profesorado (Veeman, 1988; Armas, 2001;

Pagès, 1998, 2004; Santisteban y Pagès, 2011); por otro lado estaría su propia experiencia práctica, desde la que el estudiante de profesor debería adquirir una actitud reflexiva, crítica e investigadora en su propia práctica diaria (Pérez Gómez, 1988; Schön, 1992; Benejam, 2001; Maestro, 2001; Rozada, 2001; Perrenoud, 2004; Pagès, 1998, 2012; Santisteban y Pagès, 2011).

A continuación, ofrecemos una síntesis de las competencias que dichos autores consideran esenciales y la relación que se podría establecer entre ellas -véase figura nº1-.

- Conocimiento experto de la asignatura: conocimiento en profundidad del contenido de una materia determinada.
- Competencia didáctica: conocimiento didáctico en el que se integran teorías, métodos procedentes de otros campos -como las ciencias de la educación y la psicología-, la investigación sobre el profesorado y el alumnado, y las concepciones curriculares.
- Conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos: la base de la educación se ha centrado en enseñar al profesorado el qué del aprendizaje - es decir, lo que queremos que aprendan los alumnos- y, en menor medida, cómo aprenden los alumnos.

La formación del profesorado debe ir encaminada a desarrollar estrategias para tomar conciencia sobre las necesidades y procesos de aprendizaje del alumnado, teniendo en cuenta el estadio de desarrollo cognitivo en el que se encuentra.

- Conocimiento sobre la educación: relativo al conocimiento del espacio institucional donde se desarrolla la actividad docente, los elementos organizativos de los centros escolares, así como la estructura del sistema educativo actual.
- Actitud reflexiva: la reflexión no es meramente un proceso psicológico que se da de forma aislada, sino que implica la inmersión consciente de la persona en el mundo de su experiencia. Supone un proceso cognitivo de análisis que orienta la acción del profesor, partiendo de sus conocimientos académicos y relacionándolo con los esquemas del pensamiento que activa, cuando interpreta la realidad y actúa sobre ella, durante su práctica docente.
- Actitud crítica: para solucionar problemas y situaciones concretas que se dan en el contexto de las aulas, dar respuesta a los interrogantes que plantea la práctica de enseñar y contemplar la valoración crítica sobre lo que ocurre en la enseñanza - metodologías, materiales, actividades- comparándolas con las situaciones reales y poder elaborar alternativas para su aplicación práctica.

- Actitud investigadora: existe cierta dificultad para transformar el pensamiento teórico-práctico del profesor, pero es necesario que le situemos como el protagonista de su cambio y que participe en líneas de investigación-acción.

En la última década, el concepto de competencia ha ido adquiriendo mayor presencia en los programas de formación inicial del profesorado, sin embargo, como apuntan Domingo y Gómez Serés (2014) este término se utiliza sin prestar demasiada atención a los atributos que realmente lo caracterizan. No solo se reducen al «saber» y «saber hacer», también reside en la adecuación que haga el profesor de los recursos. “Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, no es poseer, es utilizar” (p. 26).

No es difícil constatar que el modelo que impera en la enseñanza de las didácticas específicas otorga más importancia a la teoría, la selección de métodos didácticos y modelos de evaluación, que a su aplicación práctica (Benejam, 1999), es decir el desarrollo de competencias.

Por otra parte, van surgiendo nuevos dilemas, cambian las condiciones de trabajo en las escuelas, y los docentes se cuestionan cuáles deben ser los contenidos y estrategias metodológicas que deben operar en el contexto del aula, y si están en condiciones para afrontar los nuevos desafíos educativos y las nuevas condiciones sociales y culturales. Evidentemente, son aspectos que incitan a pensar que es preciso intensificar la preparación del profesorado para una práctica reflexiva y una implicación social-crítica, como orientaciones prioritarias en su formación. Además de reforzar la idea de que el profesor ha de seguir formándose a lo largo de toda su carrera profesional docente, para poder seguir dando respuesta a la idiosincrasia que van generando los nuevos contextos educativos.

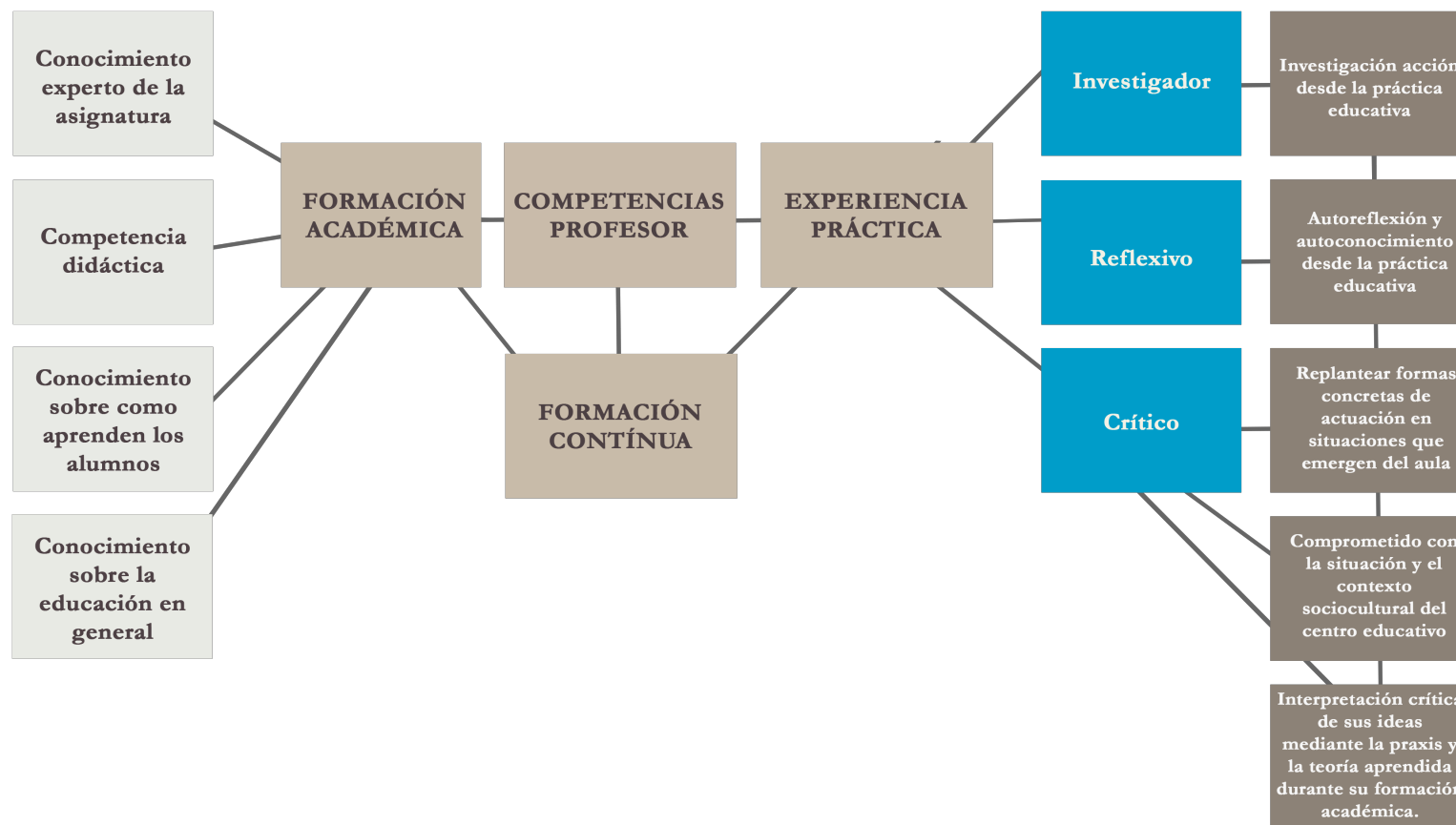


Figura 1 Competencias profesor (Schön, 1992; Pérez Gómez, 1988; Veenman, 1988; Armento, 2000; Pagès, 2000, 2012, 2016; Armas, 2001; Benejam, 2001; Maestro, 2001; Rozada, 2001; Perrenoud, 2004; Santisteban y Pagès, 2011)

2.3. La investigación sobre la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales

A lo largo de las décadas finales del siglo pasado se produjo un avance importante en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por un lado, la consolidación de las Didácticas de las Ciencias Sociales como campo específico de conocimiento y, por otro, el auge de la investigación en esta área (Benejam y Pagès, 1987) centrado en el estudio del perfil docente, las metodologías y estrategias que lleva a cabo, así como el impacto que produce en el aprendizaje del alumnado.

En cuanto a la formación inicial del profesorado, hay que distinguir dos momentos relativos a los dos modelos que se han seguido desde las últimas décadas del siglo XX hasta hoy: el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) vigente hasta 2009, y el Máster de Formación del Profesorado, que empezó ese año.

2.3.1. Análisis y valoraciones sobre el CAP

Los Cursos de Aptitud Pedagógica tomaron carta de naturaleza en la “Orden sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios” (BOE 192/1971). Eran cursos de 300 horas divididos en un ciclo teórico en el que se repasaban los fundamentos psicológicos de la educación y se transmitían nociones de didáctica y un ciclo práctico. En la práctica -a pesar de se consideraba requisito imprescindible para ejercer la docencia en la enseñanza secundaria- su impartición se reducía a una mera formalidad para la que bastaba en muchas ocasiones la sola presencia del estudiante en el aula.

Según Gutiérrez González (2011) “la falta de un adecuado marco legal, el escaso interés de las instituciones administrativas y universitarias, las limitaciones financieras, el profesorado inestable y la masificación hicieron del CAP el curso de la eterna provisionalidad” (p.98).

No es de extrañar, por tanto, que las investigaciones realizadas en torno al modelo formativo del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) -vigente durante más de tres décadas- mostrasen profesores carentes de recursos y de ideas poco fundamentadas, con dificultades para intervenir en contextos educativos reales y contrastar sus ideas con la práctica educativa.

La iniciación a la profesión docente como tal, se reducía a un breve periodo de prácticas que comportaba, en la mayoría de los casos, que los futuros profesores acabasen reproduciendo patrones metodológicos de los profesores tutores.

Desde otra perspectiva habría que añadir que “demasiado a menudo se olvida que estos estudiantes han sido formados por licenciados salidos de la propia universidad que, sin duda, son buenos matemáticos, historiadores, químicos o lingüistas pero que han recibido escasa formación para ejercer de profesores” (García Santa-María y Pagès, 1999, p. 67).

En este contexto resulta lógico que buena parte de los estudios que se realizaron en torno a la eficacia de esa formación planteasen la necesidad de renovar tanto el formato como los contenidos y el planteamiento de esos cursos. Muchas de esas propuestas tomaban como base los principios del pensamiento constructivista y crítico, orientándose hacia el desarrollo de una práctica docente de carácter reflexivo y socializador (Armento, 1991; Benejam, 1999, 2001; García Santa-María y Pagès, 1999; Pagès, 1994, 1997a ; Torres, 1997; Estepa y Domínguez, 1999). En otras ocasiones se proponía una reforma en los planes de estudio del futuro profesor que facilitase “desarrollar y concretar el currículum en la práctica” (Pagès, 1997a, p. 49) puesto que no había un modelo formativo docente de carácter “multidimensional” (Pagès, 1997a, p. 51) que fomentase el desarrollo de habilidades y conocimientos para la toma de decisiones respecto a los contenidos, objetivos y metodologías para enseñar Ciencias Sociales.

A pesar de estas incursiones de los expertos en este campo, el cómputo global de investigaciones y tesis doctorales publicadas es escaso, si se compara con las realizadas en otras áreas disciplinares y con las que se venían realizando en el mundo anglosajón (Pagès, 1997a), algunas de las cuales anotaremos más adelante.

En todo caso, las investigaciones realizadas coincidían, por una parte, en que el modelo de formación del docente se realizaba desde la perspectiva de un modelo transmisivo. Que ese modelo era el que configuraba los modos de hacer habituales del profesorado sin que hubiese distanciamiento crítico respecto a la propia tarea educadora. Y, finalmente, también se constataba la brecha existente entre teoría y práctica, cuyo origen parecía estar en que cada ámbito de formación -teoría y práctica- se trabaja de forma aislada. Probablemente la razón de fondo de todas esas carencias habría que buscarla en que:

El papel y la formación del profesor de Ciencias Sociales está mucho más sujeto a los intereses políticos e ideológicos, que a los resultados de la investigación educativa o a las necesidades de su función (Pagès, 1997a, p.53).

Había, por tanto, una distorsión -aceptada tácitamente en la práctica por un amplio colectivo implicado en las tareas educativas- de la función del docente. Sin embargo, eso no podía ser obstáculo para plantear lo que Benejam (1999) y Pagès (1997a) consideraban necesario: orientar la investigación hacia los problemas que emergían de la práctica educativa.

Desde esa perspectiva, uno de los aspectos que convenía desentrañar era el de las representaciones de los estudiantes de profesor respecto a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Era un aspecto que interesaba considerar desde el punto de vista de la didáctica, pues las representaciones o concepciones que connotasen los futuros profesores serían el marco en el que -como profesores- concretarían el diseño y las prácticas de la enseñanza y aprendizaje a los que aspiraban (Pagès, 2002).

Bravo Pemjean (2002) abordó esa perspectiva en un estudio de caso -en el marco del programa del CAP y de un proyecto experimental alternativo al mismo desarrollado en la UAB para la formación del profesorado de secundaria - sobre las ideas previas que tenían respecto a la enseñanza los futuros profesores de Ciencias Sociales. La autora concluía que los estudiantes de profesor consideraban que la enseñanza de las Ciencias Sociales debía dirigirse “hacia la comprensión del mundo y la participación responsable en él” (p.435), desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo que iría más allá del simple conocimiento o del aprobado.

Por otra parte, cuando los alumnos recordaban su etapa escolar, sus experiencias eran las de una enseñanza tradicional, manifestando incluso desacuerdo con esta metodología, pero cuando programaban una clase, los estudiantes de profesor seguían esquemas tradicionales, centrándose en el contenido y en su trasmisión.

Esto nos demuestra el peso que tiene la experiencia en la formación de los futuros profesores; pueden ser críticos con respecto a la enseñanza recibida y tener una concepción educativa más renovada que la de sus profesores, pero frente a la tarea de presentar una propuesta, lo hacen de acuerdo a las representaciones surgidas de su experiencia (Bravo Penjeam, 2000).

Armento (2000) llevó a cabo una revisión sobre diferentes estudios que trataban las creencias, concepciones erróneas y esperanzas que poseían los profesores en formación sobre la educación de las Ciencias Sociales. Según esta autora, se producían pocos cambios en las concepciones de los y de las futuras docentes durante el periodo de formación, debido a que se veían muy influidos por el tipo de metodología que se desarrolló durante su periodo de prácticas en las instituciones educativas.

A pesar de que las percepciones sobre la eficacia del CAP empezaban a cambiar, el modelo de enseñanza seguía estando lastrado por limitaciones y carencias que podríamos definir como «estructurales», puesto que los planes seguían manteniendo un enfoque del conocimiento profesional docente centrado en una perspectiva académica tradicional, que no concedía demasiada importancia al conocimiento pedagógico o didáctico. Además, tampoco se ofrecían posibilidades a los estudiantes de profesor para participar en

experiencias educativas diferentes al modelo tradicional (Bravo Pemjean, 2002), generando dificultades para el desarrollo de una actitud reflexiva -como hábito profesional- en la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar.

De alguna manera nos encontrábamos ante la confirmación de las ideas de Pagès (1994) al respecto de que la formación del profesorado, que emana de un currículum técnico, no contempla la preparación del profesor para una reflexión teórica sobre la práctica.

En la medida en que los profesores analicen y expliquen su propia práctica, pueden descubrir la necesidad y las razones de cambiar algunas cosas y pueden tomar decisiones realistas sobre los contenidos del currículum (Pagès 1994, p. 46).

Herrero y Martínez (2000), por su parte, señalaban la necesidad de introducir modificaciones en el CAP, para ampliar la formación del profesorado en cuestiones relativas a las didácticas específicas.

Por otra parte, el impacto de la formación inicial en las ideas previas del estudiante de profesor, continuaba siendo muy resistente al cambio y dificultaba la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica (Pagès, 2000; Bravo Penjeam, 2002).

Los estudiantes de profesor tienen ideas sobre su profesión y estas ideas se han originado en sus experiencias escolares anteriores [...] un aprendizaje que se inicia desde el momento que un estudiante entra en la escuela y prosigue a lo largo de sus estudios. Durante esa larga etapa, los estudiantes de profesor han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza y su propio pensamiento como futuros profesores (Pagès, 2000, p. 43).

Fruto de los estudios sobre el CAP y también de evidencias patentes, se produjeron algunas propuestas alternativas como la del Grupo XV (1988) -cuya puesta en marcha fue rechazada- o el Proyecto Formación Inicial del Profesorado de Secundaria que buscaba dar un salto de calidad en el CAP fundamentado en un cambio conceptual de la propia disciplina (Brincones, Aparicio y Rodríguez, 1991), que tampoco llegó a fraguar.

Por último, tanto la LOGSE (1990) como la LOCE (2002) proponían cambios en la formación inicial de los profesores, que no pasaron de la letra impresa.

2.3.2. La andadura del Máster de Formación del Profesorado

El informe publicado por la OCDE en el año 2005 puede ser considerado como un punto de inflexión de los planteamientos políticos -en lo relativo a cómo debería configurarse la profesión docente- sobre la base de que los docentes son la clave fundamental para mejorar la calidad educativa (Loewenberg y Forzani, 2009).

Paralelamente, la integración de España en el proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior, exigió necesariamente homogeneizar los planes de estudio a este nuevo marco general, lo que requería introducir cambios sustanciales en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado (Manso y Valle, 2013).

Finalmente fue la LOE (2006), adaptándose al Espacio Europeo de Educación Superior, la ley que estableció la necesidad de cursar un Máster profesionalizador para poder ejercer la docencia en educación secundaria.

A partir de 2009 desaparece el CAP y se configura el nuevo título universitario: el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria.

El plan de estudios se diseña para atender a los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, y a las nuevas exigencias del modelo de planes de estudio de formación del profesorado que asigna Bolonia (Lastra, 2015).

Estas políticas europeas hacen hincapié a la necesidad de una adecuada profesionalización docente, en el contexto del “aprendizaje a lo largo de la vida” -como ya apuntaban en los años setenta, Illich y Freire, entre otros-, desde las que se trata de ofrecer, a los futuros docentes, “unos conocimientos pedagógicos y didácticos suficientes, en todo caso más profundos que los que aportaba el CAP, reforzando también el período de prácticas docentes en centros de secundaria (González Faraco, et. al. 2011, p. 75).

La especialidad de Geografía e Historia se imparte en 36 universidades españolas. En el módulo específico de cada especialidad se contemplan tres tipos de materias: complementos disciplinares, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e innovación docente e introducción a la investigación educativa (Orden Ministerial, 2007).

Sobre estos planteamientos se han llevado a cabo diversos análisis (Gutiérrez González, 2011; Estepa, 2000; Pagès, 2012; Rivero y Molina, 2018). Lógicamente, en cada universidad la configuración, peso y nomenclatura de las asignaturas es diferente, aunque la mitad de la carga lectiva se le suele asignar a materias relativas al aprendizaje y enseñanza de la materia (Rivero y Molina, 2018). Una vez en marcha el nuevo diseño, comenzaron las valoraciones sobre él. De Miguel González (2010) llevo a cabo un primer análisis que se centraba en los aspectos novedosos del nuevo plan; Gutiérrez González (2011) consideraba que era un avance respecto al CAP, pero aún lejos de ser la solución, seguía sin obtenerse un engranaje adecuado de todos los estamentos que habían de participar en el proceso de formación del profesorado; López Facal (2012) ponía el acento en la operatividad que debería tener el nuevo planteamiento; por su parte Moner y Oller (2014) analizaron las expectativas que albergaban los estudiantes en relación con el Máster.

De alguna manera, las investigaciones publicadas en revistas científicas o llevadas a congresos (Armento, 2000; Avery, 2010; Benejam, 2002; Bravo Pemjean, 2002; González Valencia, 2013; Gutiérrez González, 2011; Jara, 2012; Pagès, 2000, 2016; Santisteban, 2008, 2010) coincidían y siguen coincidiendo -una vez puesto en marcha el Master de Formación del Profesorado- en la necesidad de «recrear» el modelo formativo de esa formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Los motivos que unos y otros señalan podrían sintetizarse en los siguientes:

- La necesidad de fomentar el conocimiento profesional como un saber que se nutre de la teoría y de la experiencia.
- El poco tiempo destinado para la reflexión y la relación de la teoría con la práctica, por tanto, el prácticum tiene que ocupar más tiempo en la formación del estudiante.

En cuanto a las orientaciones que unos y otros anotan en este replanteamiento de los planes de formación inicial, incluyen los siguientes aspectos:

- La didáctica de las Ciencias Sociales debe construir un modelo de formación docente basado en el razonamiento y la acción.
- La investigación no puede separarse de la práctica: Los profesores deben investigar sobre su propia enseñanza y sobre los problemas de aprendizaje del alumnado.
- La práctica debe adquirir un papel central a lo largo de todo el currículum formativo y se concibe para aprender y construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones, estimulando el desarrollo de todas sus capacidades, competencias y actitudes implícitas en el conocimiento propio de la actividad profesional, las cuales no solo provienen del conocimiento académico, sino que también emergen del contacto permanente con situaciones reales.
- Contemplar una nueva valoración de los contenidos vertebrados, en torno a la didáctica.
- Otorgar la relevancia de la función social que tiene la didáctica de las Ciencias Sociales.
- La innovación requiere de investigación: La necesidad de aumentar el volumen de investigación en la didáctica específica sobre lo que ocurre cuando se enseñan y aprenden Ciencias Sociales y cuando se forma al profesorado para su enseñanza.
- La investigación debe proporcionar resultados útiles que tengan un impacto en la realidad educativa y en los agentes educativos.
- La importancia de formar al profesorado para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado de secundaria desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Unos años después de la implantación del Máster, Pagès (2016) sostiene que el profesorado de Enseñanza Secundaria sigue sin tener una preparación adecuada ya que, tras finalizar un grado en Historia o Geografía, que le ocupa cuatro años de formación, se le prepara durante solo un año para poder ser docente, lo que implica que el profesorado, formado desde esta perspectiva, tiene algunas competencias para decir sobre el cómo enseñar, pero no sobre el qué y, mucho menos, el para qué (Pagès, 2016).

2.3.3. Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia en otros países

Una vez expuesto el panorama de la formación del profesorado de historia en nuestro país, conviene no perder de vista los estudios realizados por expertos de otros países sobre este ámbito.

En la bibliografía anglosajona las investigaciones se centraron en las prácticas de los estudiantes de profesor, los problemas que encontraban durante sus prácticas y qué metodología y recursos se usaban (Armento, 1991; 2000; Shaver, 2001).

En el trabajo realizado por Stearns, Seixas, y Wineburg (2000) se recoge un amplio panorama - que ya se planteaba a principios del milenio y que continúa siendo actual- que abarca desde los problemas que planteaba la enseñanza de la historia, hasta el modelo de enseñanza de la historia que se utiliza en América y en Europa, el cual se centra en el desarrollo de habilidades de pensar, leer, escribir y en la alfabetización histórica a través de actividades de análisis, evaluación y contextualización de fuentes primarias, para comprender los acontecimientos históricos.

Brophy y VandSeiddrignt (1997) ya se habían ocupado de algunos de estos aspectos en su libro. Husbands, Kitson, y Pendry (2003) ahondaron en las representaciones que tienen los profesores sobre la historia y el trabajo real que realizan en clase. Grant (2003) realizó varios estudios en los que confrontó la literatura existente en Estados Unidos durante ese tiempo. Guimarães (2003) realiza un análisis sobre los temas centrales en los cursos de formación inicial del profesorado de historia en Brasil, en el que la autora señala que ha existido un modelo de formación “regido pela lógica disciplinar e aplicacionista e que, historicamente, cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais precisas na organização e na manutenção do status quo¹” (p.63).

¹ Traducción: Regido por la lógica disciplinaria y aplicacionista y que, históricamente, cumple funciones ideológicas, epistemológicas e institucionales precisas en la organización y en el mantenimiento del status quo.

Barton y Levstik (2004) se centran sobre todo en el conflicto de ideas entre educadores, historiadores, políticos y la sociedad respecto a la naturaleza y el propósito de la enseñanza de la historia, en los que aparecen desacuerdos sobre lo que se debe enseñar. Los autores revisan la investigación sobre el pensamiento histórico de los alumnos y señalan que la enseñanza de esta disciplina debe dirigirse hacia la educación social y el compromiso cívico. Por su parte, Moisan (2011) ha investigado las representaciones sociales del profesorado de secundaria canadiense sobre la historia, los cuales están marcados por tres elementos principales: el marco democrático, el individualismo y la moralidad. En ese contexto, la esfera del conocimiento previo de los docentes está determinada por sus experiencias prácticas e identidad profesional.

Ces éléments offrent les critères normatifs et culturels nécessaires à l'élaboration de la représentation. C'est à partir de ces savoirs que les enseignants donnent sens aux objets de représentations- objectivation-² (p. 190).

Bouhon (2009) también ha realizado una investigación sobre las representaciones sociales de los profesores de historia en los que observa desplazamientos significativos dentro de la representación social a medida que los maestros pasan del ideal a la realidad. Los profesores aluden a la «falta de tiempo» y a la aparición de nuevos elementos como la falta de motivación de los estudiantes y la dificultad de la enseñanza dados los medios con los que cuentan. Otro estudio relevante es el realizado por Elbaz (2018) en el que concluye que buena parte de la dificultad que encuentran los futuros profesores en su formación, es la distancia que existe entre lo que conciben «teóricamente» y lo que después son capaces de llevar a la práctica.

Por su parte, Carretero y López (2009) realizan un estado de la cuestión sobre las investigaciones realizadas los últimos años desde la perspectiva de la psicología cognitiva con relación a las habilidades que caracterizan a los expertos de historia, consideran que en la Didáctica de la Historia habría que reforzar tres grandes capacidades: la evaluación de evidencias en la obtención de información, el razonamiento y la solución de problemas, y el análisis y la construcción de narrativas históricas.

Pla y Pagès (2014) recopilan diferentes investigaciones que se han realizado en la década de los 80 y 90 en diferentes países latinoamericanos, España y Portugal, donde, con mayor frecuencia, se indagaba en el modo en que los profesores ejercen las docencia en las aulas, y los contenidos de los textos escolares. Lo que permitió identificar la carencia de estudios en

² Traducción: Estos elementos proporcionan los criterios normativos y culturales necesarios para el desarrollo de la representación. Es a partir de este conocimiento que los maestros dan sentido a los objetos de representación (objetivación).

aspectos tales como las representaciones sociales de los profesores de historia o las apropiaciones que realizan los profesores con estos materiales didácticos.

Los estudios revisados nos muestran que sigue habiendo poca investigación en el ámbito de la formación inicial del profesorado de secundaria, pues gran parte de la bibliografía acerca de la enseñanza de la misma aborda descripciones sobre prácticas para enseñarla, pero rara vez se apoya en la evidencia de qué o cuánto aprendieron los estudiantes a lo largo de su formación.

2.3.4. Conceptualizaciones del tiempo histórico y enseñanza de la historia

Las aportaciones de la historiografía y la investigación en la didáctica de la historia, permiten que nos detengamos sobre determinados aspectos de la estructura interna del tiempo histórico y de su complejidad.

La primera tarea, antes de investigar el estado de la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, consiste en definirlo y caracterizarlo, así como explicitar su estructura -véase figura nº 2-, con el propósito de poder dar cuenta de las diversas variables que influyen en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, hemos iniciado nuestra investigación construyendo un marco referencial sobre el tiempo histórico basándonos en el trabajo de Pagès (1999) y Pagès y Santisteban (2010).

- a. El carácter múltiple del tiempo.
- b. La adquisición y asimilación de la cronología como categoría temporal necesaria.
- c. Los cambios y las continuidades.
- d. La duración, los ritmos y la simultaneidad de los hechos históricos.
- e. El desarrollo de la conciencia histórica: Parte de nuestra temporalidad se construye a través de la interrelación entre el pasado, el presente y el futuro.
- f. La comparación, el análisis causal y la interpretación de hechos y procesos históricos.
- g. El tiempo histórico se contempla como un aprendizaje procedimental para el desarrollo de la conciencia histórica.

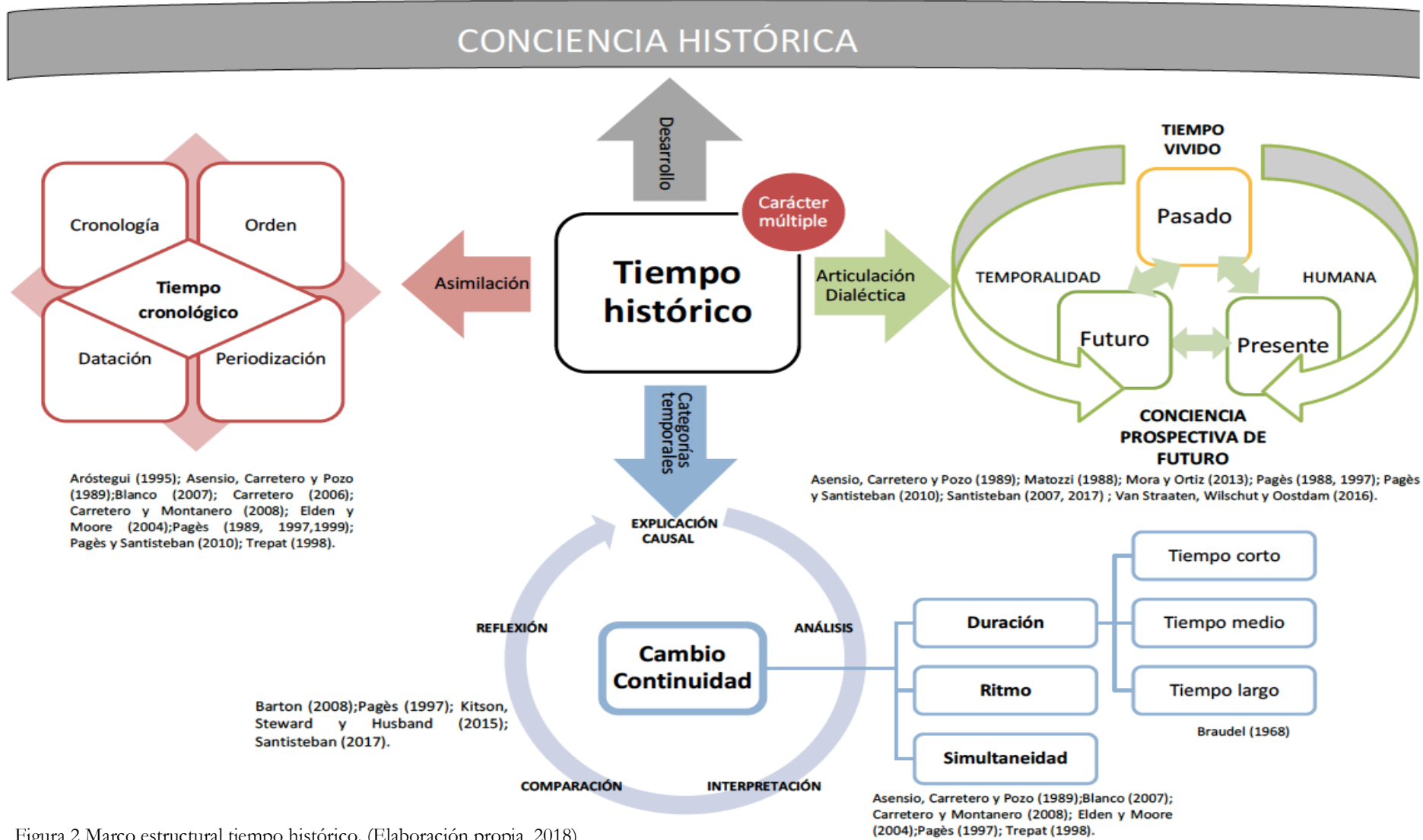


Figura 2 Marco estructural tiempo histórico. (Elaboración propia, 2018)

Existen teorías implícitas sobre el tiempo histórico y sobre la historia, como forma de conocimiento, que proceden de diferentes posiciones epistemológicas y corrientes historiográficas aceptadas por la comunidad científica. A modo de introducción, se podría decir que la conceptualización genérica del tiempo histórico (Maestro, 2001) tendría que estar relacionada con la observación de los cambios y las permanencias que se producen en el devenir de las distintas sociedades y culturas en el tiempo. Trepát (2002) define el tiempo histórico como “la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad a lo largo de un periodo determinado” (p.42). Sin embargo, esta conceptualización es actual. En el contexto de la historiografía positivista del siglo XIX, el tratamiento del tiempo se planteaba como una concepción única y progresiva de la historia (Trepát, 2002). Hablamos de “un tiempo externo a los hechos, objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa [...] es el tiempo de la medida, de la cronología” (Pagès, 1997, p.191).

Se trata de una concepción derivada de la ciencia newtoniana, que parte de un tiempo que se percibe como absoluto, “el tiempo civil del calendario” (Aróstegui, 2004, p.242). Ahora bien, el sentido del tiempo histórico es mucho más complejo. Engloba diversidad de elementos temporales y actúan para la comprensión e interpretación de los hechos históricos. Este enfoque cualitativo del tiempo histórico se vincula al origen de una renovada concepción de la historia que comenzó a emerger a principios del siglo XX, la cual trataba de estudiar los grandes cambios, conflictos y movimientos sociales que acontecieron a lo largo de los siglos XIX y XX.

Desde la escuela de los *Annales*, que tiene sus orígenes en la obra de Marc Bloch y de Lucien Febvre, el tiempo histórico cobra un nuevo enfoque que toma como protagonista al propio ser humano e intenta comprender las transformaciones sociales que fue estableciendo a lo largo del tiempo. Frente a la cronología de los acontecimientos históricos, este movimiento historiográfico se propuso estudiar los procesos históricos. Su finalidad era crear una historia de carácter holístico donde los aspectos sociales y económicos formaban parte de la misma (Bourdé y Martín, 1992).

El historiador francés Fernand Braudel, vinculado a la escuela de los *Annales*, genera nuevas propuestas que llevan a contar una historia que ya no sólo recurre a los testimonios, sino que ahora se hace una nueva historia que se reconoce en nuevas disciplinas de las Ciencias Sociales como la geografía, la economía, la antropología, la sociología.

La historia cronológica, la erudición, los nombres, fechas y batallas se sustituyen por contenidos donde se prima el análisis social y el económico, lo que consiguió que su modo de entender la práctica de la historia se generalizara en un muchos países europeos y latinoamericanos.

Esta ruptura de la historia social con la idea de un pasado que tiene distintos ritmos históricos, hizo considerar a la historiografía la existencia de multiplicidad de tiempos que conviven inmersos en el tiempo del calendario (Sánchez Prieto, 2012). A partir del estudio de las duraciones de los fenómenos, Braudel desarrollaría la teoría de los tiempos diferenciados -tiempo corto, tiempo medio y tiempo largo- con el propósito de comprender los hechos históricos desde una perspectiva que distingue la pluralidad de los tiempos sociales.

Las aportaciones de Koselleck (1993) completaron esta multidimensionalidad y complejidad del tiempo histórico propuesta por Braudel. Hablar del tiempo histórico supone tener en cuenta tres nociones temporales que se interrelacionan entre sí: Cambio, continuidad y simultaneidad que, a su vez, coexisten entre dos conceptos metahistóricos que se repiten en cada acontecimiento: el espacio de experiencia y el horizonte de la expectativa (p. 335). Igualmente, considera que el tiempo histórico no solo es una “determinación vacía de contenido”, sino también “una magnitud que va cambiando” en el trascurso de la historia, cuyo cambio es fruto de la relación entre la experiencia y la expectativa que posee cada individuo (Koselleck 1993).

El surgimiento en la España de los años 80-90 de grupos de innovación en la enseñanza de la historia -Grupo 13-16, Germanía o Kairos, Rosa Sensat- y la consecuente evolución de la didáctica de la historia, son una constatación del interés real que se ha despertado en la comunidad académica por el conocimiento y la enseñanza del tiempo histórico. Se ha tratado en numerosas investigaciones (Adler, 2008; Aróstegui, 2004; Asensio, Carretero y Pozo, 1989; Barrado, 2002; Blanco, 2007; Carretero, 1997; Llusà, 2016; Maestro, 2001; Pagès 1988,1989, 1997, 1999a, 1999, 2010; Pagès y Santisteban, 1999, 2010; Santisteban 2005, 2007, 2017; Torres, 2001; Trepal, 2002). Las aportaciones más relevantes han sido las dirigidas al análisis del concepto de tiempo histórico y su transposición al ámbito de la enseñanza.

Por una parte, se han ido estableciendo diversas categorías temporales -cronología, periodización, cambio, continuidad, simultaneidad, duración, ritmo- que están implicadas en una visión historiográfica actualizada del tiempo histórico (Pagès, 1999; Pagès y Santisteban, 2010; Santisteban, 2005; Torres, 2001).

Por otra parte, Asensio et. al. (1989) consideran que “el tiempo histórico es la culminación de un proceso de desarrollo que comienza con la adquisición de las nociones del tiempo personal, continua con el tiempo físico, y a través del tiempo social se llega al tiempo histórico” (p.133).

Pagès (1997) plantea la representación del tiempo histórico a partir del análisis y estudio de dos ejes temporales: el cambio y la continuidad.

El tiempo histórico ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad, y la modificaron, la hicieron evolucionar. Pero también da sentido a las permanencias, a aquellos fenómenos más irreductibles al cambio, que actúan como constantes inalterables a las transformaciones que se producen a su alrededor (p.201).

Desde este punto de vista, la historia debe poder explicar la relación de las sociedades con su duración temporal y con la transformación social, los cambios y las permanencias que se han producido en el pasado, las que han creado el presente. En función de los ritmos y duraciones propios de cada sociedad (Pagès, 1997).

El tiempo social, el tiempo histórico es, por tanto, el resultado del cambio social que, a su vez, es la consecuencia de la evolución de una pluralidad de fenómenos que en el interior de cada sociedad conviven simultáneamente, interactúan o se ignoran momentáneamente, se transforman o permanecen, se aceleran o se estancan (p.201).

Santisteban (2005) argumenta que el dominio y gestión del tiempo parte de la adquisición y asimilación de ciertas nociones temporales que permiten medir el tiempo. Un tiempo que actúa como eje de la historia, donde se sitúan de forma cronológica los hechos históricos.

La ordenación y clasificación de los hechos históricos, a través de la periodización, permite realizar una interpretación de los cambios históricos y analizar sus causas, ofreciéndonos así una explicación histórica. Para ello, el tiempo histórico debe contemplar las relaciones entre las categorías temporales que actúan como organizadores cognitivos pero, a su vez, se debe contemplar la dialéctica entre las tres categorías de la temporalidad humana: pasado, presente y futuro, entendiendo el pasado como la memoria y el recuerdo, el presente como el instante y la historia próxima, y el futuro como prospectiva.

Otros aspectos clave son el concepto de cambio, que resulta inseparable del de continuidad o permanencia. Son elementos que forman parte del devenir humano, pues el análisis de los cambios y permanencias hace posible la construcción y comprensión del pasado.

Les persones, les societats o les cultures canvien però sempre existeixen elements de continuïtat que ens permeten enllaçar i relacionar fets, els personatges i les interpretacions. El binomi canvi- continuïtat inclou a la vegada altres conceptes, que de vegades s'utilitzen com a sinònims de canvi, però que en realitat els matisen o els complementen, com són : evolució i revolució, creixement i desenvolupament, transició i transformació, progrés, modernitat i decadència³ (Santisteban, 2005, p.209).

³ Traducción: Las personas, las sociedades o las culturas cambian pero siempre existen elementos de continuidad que nos permiten enlazar y relacionar hechos, los personajes y las interpretaciones. El binomio cambio-continuidad incluye a la vez otros conceptos que a veces se utilizan como sinónimos de cambio, pero que en realidad los matizan o los complementan, como son la evolución y revolución, crecimiento y desarrollo, transición y transformación, progreso, modernidad y decadencia.

En un artículo posterior, Santisteban (2007) realizaba una propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico que consideraba que permitiría acometer de manera más eficaz la comprensión de la temporalidad. En ella se establecían los siguientes bloques de conceptos temporales: 1- las cualidades del tiempo; 2-Las delimitaciones del tiempo; 3-La temporalidad humana; 4-El cambio y la continuidad y 5-El dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder. Sobre esta conceptualización añadía Santisteban que la propuesta se utilizaría para “indagar en las representaciones de los estudiantes de maestro sobre el tiempo y analizar el tratamiento del tiempo histórico en la práctica” (Santisteban, 2007, p. 24).

En su aproximación a las representaciones que los estudiantes de profesor tenían sobre el tiempo y su traslado al aula, comenta que estaban condicionadas por las propias experiencias escolares de los estudiantes, su reflexión crítica sobre la práctica educativa y el papel que los profesores tutores ejercían sobre ellos durante sus prácticas.

Llusà (2016) considera que el tiempo histórico pretende ser un tiempo explicativo, un tiempo social que tiene como finalidad adivinar el entramado de las diversas relaciones que se establecen entre los fenómenos a lo largo del tiempo: “El temps històric és, doncs, el pal de paller de la Història⁴” (p. 38). Y propone el tratamiento del tiempo histórico a partir del análisis de la contemporaneidad, es decir, del establecimiento de relaciones de simultaneidad entre acontecimientos que han sucedido en la misma unidad temporal, de manera que aparecen múltiples relaciones entre ellas y, de esta manera, poder darle sentido al pasado que tradicionalmente se presentaba de forma fragmentada.

Torres (2001) señala que el tiempo histórico es una relación entre procesos personales, sociales e históricos que no suceden en el tiempo, sino que estos procesos crean el tiempo. “El tiempo histórico es el resultado del cambio social, y varía según se enfoque la realidad” (p.50). La concepción del tiempo debe apreciarse como algo múltiple y diferenciado según su ritmo de cambio y su duración.

La cronología, y su referente conceptual, el tiempo cronológico, es un utensilio esencial en el trabajo del historiador y del profesor, ya que, como por ejemplo la rueda, se adapta a múltiples usos y es susceptible de mejora. En la actual concepción del tiempo histórico la imagen de esta no debe ser la de una línea del tiempo, sino la de un entramado temporal dinámico, un tejido o malla temporal, más orgánico, donde se aprecie la concepción del tiempo como algo múltiple y diferenciado según su ritmo de cambio y duración (Torres, 2001, p.51).

⁴ Traducción: El tiempo histórico es, pues, el eje de la Historia

En síntesis, el tiempo histórico se configura como un metaconcepto que integra diversos elementos temporales que se relacionan entre sí, para llegar a la comprensión del fenómeno histórico estudiado (Asensio et .al., 1989, Santisteban, 2005).

2.3.5. La enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico

Una primera investigación que cabe reseñar de la percepción de esta conceptualización, es la realizada por Torres (1997), en la que se estudian las creencias y teorías implícitas de los profesores de historia de Secundaria y se apunta un panorama que permite situar cómo afrontan los profesores de historia la enseñanza del tiempo y como el proceso de enseñanza se ve condicionado por las propias concepciones temporales, las concepciones sobre la enseñanza de la historia y las relaciones que los profesores establecen entre ideología y enseñanza de la historia, el papel del currículo, etc. En *El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje?* Pagès (1999) realiza un análisis y valoración de los resultados de algunas de las investigaciones que se efectuaron durante esa década. En el estudio, Pagès destaca la importancia que otorga el profesorado a la cronología. Los profesores manifiestan que el conocimiento histórico esencial reside en que los alumnos sepan cuando sucedieron los hechos históricos y no por qué, y cuáles fueron sus consecuencias.

En este mismo trabajo se realizaba un análisis sobre el conocimiento que el alumnado de secundaria tenía sobre el tiempo histórico. En los resultados obtenidos, no se observaban aspectos relacionados con el análisis de los cambios. Aunque los alumnos recordaban algunos hechos históricos relevantes, no llegaban a manifestar una comprensión adecuada del fenómeno histórico abordado.

Sigue dándose prioridad a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos factuales por encima de los conceptuales y de los procedimentales. Y asimismo, sigue sin enseñarse al alumnado a situarse correctamente en el tiempo y a dominar los conocimientos que les permitirán adquirir una conciencia histórica de la temporalidad. [...] la evaluación se centra más en los resultados finales que en el proceso (Pagès, 1999, p. 252).

En su aproximación a las representaciones que los estudiantes de profesor tenían sobre el tiempo y su traslado al aula, Santisteban(2005) concluye que estaban condicionadas por las propias experiencias escolares de los estudiantes, su reflexión crítica sobre la práctica educativa y el papel que los profesores tutores ejercían sobre ellos durante sus prácticas.

En su análisis de la representación del tiempo histórico en los libros de texto de 1º y 2º de ESO, Blanco (2007) constataba que en los libros no existían modelos de representación del tiempo histórico ni una equilibrada selección de contenidos y recursos para abordar con garantías el estudio

del tiempo histórico. Es decir, desde el punto de vista de los materiales didácticos, tampoco se acaba de acometer de manera rigurosa este aspecto del aprendizaje de la historia.

En un estudio más reciente realizado por Gómez Carrasco, et. al. (2014) se observa que más del 97% de las actividades que se llevan a cabo -todas ellas extraídas de los libros de texto - responden al desarrollo de contenidos conceptuales y factuales, y solo el 3% se destina al desarrollo de contenidos procedimentales, en los que la presencia del uso de fuentes históricas como recurso didáctico prácticamente es escaso.

Por su parte, Pons (2007) -en su tesis doctoral sobre los conceptos de cambio y continuidad en alumnos de secundaria- consideraba que era perfectamente posible trabajarlos con los alumnos de esas edades y añadía algunas estrategias adecuadas para introducirlos en el aula.

Carretero y Montanero (2008) consideran que la enseñanza de la historia no solo deberá atender a contenidos sobre personajes históricos, fechas y acontecimientos del pasado. Habrá que ir más allá: que el alumnado comprenda los procesos de cambio y su influencia en el presente.

El tiempo histórico escolar sigue aludiendo al tiempo de la cronología, que se aprende de forma repetitiva. Pagès (1997) considera que el aprendizaje de la historia debe consistir en poder explicar la relación de las sociedades con sus cambios en el tiempo. Analizar los motivos, las situaciones y los hechos vinculados al cambio y a la continuidad, clarificar las causas y las consecuencias que lo han promovido que contribuyen a definir con claridad los tiempos pasados y su vínculo con el tiempo presente.

El análisis del cambio hace posible una construcción de una racionalidad en el estudio del pasado, que no sería posible sin una diferenciación de las sociedades en el tiempo. Sin cambio no habría tiempo. [...] la interpretación, la explicación histórica, la causalidad y la intencionalidad de los argumentos (Santisteban, 2017, p. 91)

Desde los planes de formación del docente se han intentado introducir cambios en la enseñanza del tiempo histórico considerándose fundamental el análisis e interpretación de elementos temporales como el cambio, la continuidad, la duración y los ritmos. Sin embargo, vuelven a imperar nociones temporales relacionadas únicamente con la cronología (Asensio et. al. 1989).

El problema es que este cambio sigue siendo insuficiente [...] parece que el tiempo dedicado a estas nociones sigue siendo escaso. En segundo lugar, las nociones trabajadas suelen ser siempre las mismas, es decir, las cronologías, olvidándose de la existencia de otros aspectos y nociones temporales igualmente importantes [...] los procedimientos didácticos no parecen ser los adecuados. La exposición de los contenidos temporales y algunos ejercicios más o menos ingeniosos, no garantizan el acceso a estas complejas abstracciones (p. 109).

Los profesores, en su práctica docente, interpretan que el aprendizaje de fechas y acontecimientos es más que suficiente para la enseñanza de la historia, ya que parten de la idea de que los fenómenos históricos son realidades objetivas que el alumnado debe aprender por sí mismo, a medida que vayan adquiriendo su propia temporalidad, sin tener en cuenta que los fenómenos históricos son constructos que pueden ser analizados, valorados y reconstruidos (Pagès, 1999a).

Desde esta perspectiva, la conciencia de la temporalidad, tan necesaria para la comprensión de la historia, no se concibe como un elemento fundamental.

En la medida que la concepción del tiempo, la conciencia de temporalidad, se forme de manera espontánea e intuitiva, sobre bases cuantitativas, como al parecer ocurre en la mayoría de las personas, es difícil que éstas posean los requisitos intelectuales pertinentes para analizar, comprender e intentar explicar el tiempo social, cualitativo, que da sentido a su propia existencia (Pagès, 1988, p.107).

Se confirma pues el predominio de una concepción del saber histórico escolar basado en la racionalidad positivista que se preocupa más de la cantidad de conocimientos de tipo factual, que de la calidad de ellos. Desde esta perspectiva, el profesorado es el protagonista en el aula y basa más la enseñanza de la historia en la transmisión y memorización de conocimientos que en la construcción de estos por el alumnado.

El enfoque cronológico obedece a la construcción occidental de la temporalidad y a su periodización, no apareciendo enfoques alternativos, ni siquiera los que emanan de otras construcciones también occidentales -tiempos braudelianos o los modos de producción, por ejemplo-. La cronología no solo preside la enseñanza de los hechos históricos, sino que es su núcleo vertebrador [...] permite establecer un continuo temporal que va desde los orígenes hasta la actualidad con el que se pretende que el alumnado adquiera el sentido de la evolución de nuestra sociedad, dentro de un modelo básicamente eurocéntrico. (Pagès, 1999a, p. 258).

Aunque se cuenta con una propuesta conceptual para la enseñanza del tiempo histórico (Pagès, 1989,1999; Santisteban, 2005; Pagès y Santisteban, 2010) que sirve como marco referencial didáctico, todavía se mantiene un modelo obsoleto que representa la temporalidad basada en la cronología y la sucesión de los hechos históricos.

En la práctica no se contempla el aprendizaje del tiempo histórico como un aprendizaje procedimental, a través del cual los alumnos de secundaria “expliquen o analicen las causas de los cambios y las transformaciones, si no que únicamente los reconocen” (Pagès, 1999a, p. 247). De alguna manera, las competencias del profesorado acaban reduciéndose al «cómo enseñar», obviando el «qué enseñar» y «para qué enseñar».

Sin embargo, los profesores ya sea por las exigencias del currículo o por sus propias representaciones, en torno a la enseñanza de la historia y su concepción sobre el tiempo histórico, acaban enseñando conocimientos conceptuales, ya que son las pruebas evaluativas las que determinan el rendimiento académico del alumno, y es este tipo de conocimiento el que predomina en los currículos por encima del resto.

Santisteban (2005) señala que la percepción y representación que realiza el profesor sobre el tiempo histórico es un reflejo de sus competencias y capacidades prácticas para abordar la enseñanza de este en las aulas. Las experiencias del profesor en su proceso de formación se toman como patrón didáctico que incorpora a sus prácticas educativas. Un modelo que sigue contemplando el tiempo histórico basándose únicamente en la cronología.

Maestro (2001) apunta que los profesores consideran que el tiempo histórico es un elemento fundamental en la comprensión de la historia, pero, a su vez, señalan que su enseñanza les genera cierta dificultad. La autora manifiesta que este hándicap es fruto de la confusión teórica que posee el profesorado pues identifica tiempo histórico únicamente con la medición cronológica.

Una identificación confusa que tiene su origen básicamente en la concepción positivista de la historia fraguada en el siglo XIX y heredada de otras corrientes, en la que la malla cronológica, como una medición externa y acordada del tiempo histórico [...] es clave para definir la explicación histórica (Maestro, 2001, p.83).

Henríquez y Pagès (2004) señalan que las prácticas de enseñanza de la historia, en su mayoría, tiende a ofrecer a los estudiantes explicaciones basadas en contenidos disciplinares y dependen de los marcos de referencia que los profesores tengan de la historia y de la historiografía que no ofrecen respuestas a los problemas de la práctica real de enseñar, ni son las más idóneas para ayudar a nuestros alumnos a que comprendan el mundo en el que viven.

El aprendizaje del tiempo histórico requiere que el profesorado haga reflexionar al alumnado sobre las propias características del tiempo, como medida y como narración histórica, como cronología objetiva y como periodización arbitraria de la historia, como temporalidad humana que va de un tiempo personal o particular a un tiempo más general, como cambio y continuidad, un tiempo relacionado también con el poder sobre las decisiones sobre el propio tiempo, el tiempo social y el tiempo histórico (Pagès, 2010, p. 230).

La distinción entre presente, pasado y futuro, las relaciones entre cambio y continuidad, el uso de la cronología- entendida como la orientación espacial de los hechos en el tiempo-, las relaciones causales, así como tomar conciencia de los ritmos y la duración de los hechos históricos, son aspectos complejos que requieren de estrategias cognitivas que, a medida que vamos

experimentando nuestro tiempo vivido, se van incorporando a nuestra capacidad de razonamiento y análisis (Santisteban, 2007).

Por su parte Llusà (2016) considera necesario que -en el trabajo en el aula de secundaria sobre la contemporaneidad- se apliquen de forma continua los diversos operadores temporales para la adquisición de una historia más comprensiva, funcional y competencial.

2.4. Una perspectiva que completar: las percepciones de los futuros profesores respecto al tiempo histórico

Hasta aquí se han expuesto diversos elementos que enmarcan la propuesta que pretendemos llevar a cabo. Por una parte, el análisis de la literatura revisada constata que todavía es insuficiente la investigación acerca del pensamiento, representaciones e interpretaciones del profesor y de los estudiantes de profesor máxime, si se tiene en cuenta la incidencia de estos pensamientos en su labor de enseñar.

Por otro lado, la mayor parte de los estudios que se han referenciado, no han seguido a los estudiantes de profesor en sus experiencias prácticas de aprendizaje, ni tampoco han indagado sobre el posible impacto de los programas de educación del Máster de Secundaria, en la especialidad de Geografía e historia, en sus primeros años de funcionamiento. Estamos, por tanto, ante un vacío que conviene completar y conocer mejor.

Santisteban (2007) coincide con Laville y Wilson, respecto a que las investigaciones sobre didáctica de la historia de los años 90 tuvieron poca repercusión en la práctica a pesar de los esfuerzos que supuso llevarlas a cabo.

Conocer el proceso formativo vivido por los estudiantes de profesor, y los posibles cambios que han podido experimentar a lo largo de su formación en el máster, desde un paradigma interpretativo que busque una comprensión más profunda, nos permitirá conocer si los planes de formación del profesorado han mejorado en este aspecto o continúan manteniéndose los mismos patrones que interiorizaron los profesores durante su formación práctica.

El conocimiento del pensamiento del futuro docente es un punto de partida para la innovación educativa, en el sentido de poder hacer posible un perfil docente reflexivo capaz de proponer soluciones ante los problemas que surgen en las aulas. En este sentido, indagar sobre la figura del tutor de centro puede ser relevante pues se trata de un eslabón fundamental en el proceso de aprendizaje práctico de los estudiantes de profesor, ya que influye en las representaciones que van

construyendo los estudiantes sobre cómo debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una materia concreta.

Ante el panorama que hemos descrito en estas líneas, consideramos que nuestra investigación puede aportar resultados que, sin ser generalizables, nos ofrezca un retrato sobre el estado actual de estas cuestiones, y contrastar los resultados obtenidos, con las investigaciones que se han realizado con anterioridad.

CAPITULO III

Metodología de la investigación

Una vez analizado el estado de la cuestión en el marco teórico, y después de diseñar los objetivos que nos planteamos en la presente investigación, dedicamos este capítulo a la metodología.

Describimos en él la muestra de universidades y participantes, las técnicas e instrumentos de recogida de información que hemos elaborado, así como el diseño y las fases de las que se compone. Finalizaremos con la descripción de las técnicas de análisis de datos utilizadas y el tratamiento que hemos realizado sobre la información obtenida, así como los procedimientos éticos, metodológicos y de calidad, que hemos seguido, para llevar a cabo este estudio.

3.1. La Teoría Fundamentada: Una herramienta adecuada para nuestro estudio

Desde los orígenes de la humanidad, el hombre se ha interesado por entender el mundo que le rodea. El afán por dar respuesta a sus problemas despierta su curiosidad, su reflexión, el cuestionamiento, la duda, que le llevan a ir descubriendo el sentido de la realidad y de las cosas que coexisten a su alrededor y así poder orientar su vida (Latorre et. al., 2005). Como actividad humana, la búsqueda de respuestas ejerce una función transcendental en la sociedad, pues provee de conocimientos para su avance y trata de solucionar problemas.

En el contexto educativo, la actividad científica ocupa un papel fundamental como herramienta de cambio y mejora. Incrementa el cuerpo de conocimientos, desarrolla nuevas formas de entender los fenómenos educativos y, en su orientación práctica, ofrece posibilidades para su mejora (Arnal, 1997; Latorre et. al. 2005; Sandín, 2003).

En nuestro afán por hallar respuestas y comprender la realidad educativa más allá de lo evidente, iniciamos esta investigación educativa, con la finalidad de conocer, con mayor profundidad, la repercusión de la formación inicial del profesorado, así como su actitud y las concepciones didácticas que subyacen en sus representaciones mentales cuando ponen en práctica los conocimientos adquiridos en algo tan específico de la enseñanza de la historia como es la conceptualización del tiempo histórico.

Basada en los principios del paradigma sociocrítico, nuestra investigación se ha orientado hacia la reflexión desde la praxis para ofrecer respuestas que promuevan cambios en la formación inicial del profesor y mejorar sus competencias profesionales.

Orientada hacia la resolución de problemas, más allá de la validez de una hipótesis, esta investigación ha tratado de entender la realidad social, es decir “se interesa por la comprensión personal, los motivos, valores y circunstancias que subyacen en las acciones humanas” (Pérez Serrano, 2000, p. 28).

De acuerdo con Sánchez Santamaría (2011) y Bisquerra (2009) el paradigma sociocrítico pretende superar el reduccionismo de la perspectiva positivista. Recoge la idea de que los estudios de investigación no son puramente empíricos ni interpretativos, sino que contribuyen a la transformación social de las prácticas educativas en las que todos los miembros son partícipes y se concibe al profesor como investigador y generador de cambio (Sthenhouse,1985; Shön,1992). En este sentido, como proyectan Carr y Kemmis, (1988) no se desarrollan investigaciones sobre la educación, sino “en y para la educación” (p. 168) y máxime, si se tiene en cuenta que “la realidad educativa no es algo objetivo que pueda ser

aprehendido a través de un conocimiento al margen del sujeto” (Sánchez Santamaría, 2011, p. 10). Por tanto, esta debe revertir sobre la práctica, de manera que el profesorado adquiera hábitos de reflexión para que contribuya en la construcción de una realidad educativa dinámica y en continua evolución.

Situado en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, nuestro estudio se centra en la formación inicial del profesorado de secundaria y en las relaciones que el futuro docente establece, en esta etapa educativa, entre la teoría asimilada durante su formación académica y la práctica de enseñar el tiempo histórico. En particular, analizamos:

- a) Las ideas previas de las que parte el y la estudiante sobre el concepto de tiempo histórico, cómo las recogen en el diseño de las programaciones didácticas
- b) Cómo las implementan en el aula durante su proceso formativo en las prácticas profesionales externas.
- c) Las representaciones del tiempo histórico que se van construyendo a partir de sus experiencias personales, de la temporalidad que adquieren a través de sus vivencias y de los aprendizajes que obtienen durante su formación académica.

La indagación de los procesos cognitivos es siempre compleja. En este caso, las representaciones de la temporalidad están configuradas por el pensamiento humano: valores, cultura, ideologías, motivaciones que no siempre tienen una evidencia objetiva y externa.

Por ese motivo, las bases metodológicas de nuestro trabajo se sustentan en un modelo de investigación de índole cualitativa, lo que nos va a permitir descubrir “hallazgos a los que no se llega por procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002, p. 12) orientados hacia la comprensión de la realidad educativa y no solo a su descripción (Latorre, et. al. 2005).

El enfoque cualitativo trabaja con un modelo de conocimiento holístico, inductivo e idiográfico [...] que estudia la realidad desde su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola (Arnal, et. al. 1992, p. 193).

En este modelo, la relación entre el investigador y el sujeto investigado se concibe como una relación sujeto-sujeto, pensando la investigación como una práctica social (Flick, 2004). No obstante, para la recogida de datos, utilizamos un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo que nos ofrecerá una visión más profunda del fenómeno estudiado, buscando la convergencia entre “múltiples y diferentes fuentes de información” (Creswell y Miller, 2000, p.126). Esta perspectiva nos permite examinar el mismo fenómeno mediante la interpretación y análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos. También nos conduce

a utilizar procesos dialógicos para comprender los significados de los estudiantes de profesor desde cada situación particular.

Utilizamos como base la perspectiva de la Teoría Fundamentada, pues el propósito del estudio es descubrir y desarrollar teoría que emerge de los significados y experiencias de los estudiantes de profesor, así como del contexto donde los y las futuras docentes desarrollan sus prácticas profesionales durante su formación en el Máster de Educación del Profesorado. Al basarnos en datos y no en hipótesis o supuestos concebidos previamente, se aumenta la comprensión de la realidad estudiada (Corbin y Strauss, 2002) lo que nos permitiría proporcionar una proposición teórica que sirva como guía significativa para la acción.

3.1.1. Principios y procedimientos de la Teoría Fundamentada

El origen metodológico de la Teoría Fundamentada (en adelante TF) proviene del trabajo que publicaron conjuntamente los sociólogos estadounidenses Glaser y Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* centrado en construir teoría a partir de un análisis detallado de los resultados empíricos que se obtienen de la información recogida en una investigación (Trinidad et. al., 2006).

Este enfoque metodológico tuvo un gran impacto en la investigación de las ciencias sociales ya que surge como alternativa a los enfoques tradicionales positivistas de corte cuantitativo que predominaban en la mayor parte de la investigación social.

La TF utiliza unos procedimientos que, mediante la inducción, permiten al investigador construir, en forma de teoría, las explicaciones que ayudan a comprender y actuar ante la realidad estudiada “usando con fidelidad lo expresado por los informantes, buscando mantener la significación que estas palabras tenían para sus protagonistas” (Campo Redondo y Labarca, 2009, p.47). En este sentido, los conceptos y las relaciones entre los datos recogidos son producidos y analizados continuamente hasta la finalización del estudio.

Es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio (Glaser, 1992, p.30).

De acuerdo con Glaser (1978), el principio básico de la TF es generar proposiciones teóricas que describan un patrón de conducta relevante sobre la situación estudiada. La construcción teórica que se genera, se apoya en los procesos sociales básicos, los cuales recogen los

diferentes patrones de conductas identificados en diferentes situaciones estudiadas a lo largo del tiempo (Trinidad et. al. 2006).

Trinidad et. al. (2006) señalan que la propuesta teórica emerge de forma inductiva durante el trabajo de campo, y se fundamenta en los datos provenientes del estudio. En el proceso de análisis de los datos recogidos se va construyendo información que explica cuestiones reales, prácticas y particulares. En forma de teoría, se propone confeccionar la explicación de ideas clave unificadas e interrelacionadas entre sí, que surgen del análisis de los datos. Creswell (2012) apunta que “la idea clave es que este desarrollo teórico no viene salido del estante *-off the shelf-*, sino más bien generado o fundamentado en datos de los participantes que han experimentado el proceso” (p.83).

Marcados por las diferencias que surgieron entre sus autores originales, se promovieron diferentes enfoques cuyos matices provienen de la manera de abordar la realidad estudiada. En un primer estadio, Glasser y Strauss (1967) sostienen que la generación de teoría parte de los datos producidos por la propia investigación. Asociada al interaccionismo simbólico, genera sistemáticamente teoría desde una base empírica. Más tarde, Strauss y Corbin (1990) ponen el énfasis en proporcionar un conjunto de guías y habilidades técnicas al investigador desarrollando técnicas como la codificación axial o los programas informáticos que realizan automáticamente el análisis, reconociendo como método primordial la fundamentación de conceptos en los datos. En el trabajo de Charmaz (2000) surge la TF de carácter constructivista, donde se retoman las ideas originales de la propuesta de Glasser y Strauss, centrándose en los significados y los procesos, que contemplan las explicaciones y los sentimientos del sujeto, así como las creencias y valores del investigador. Para la autora, el hecho de que las personas se impliquen en el estudio permite realizar explicaciones del comportamiento humano. El enfoque más reciente, propone la TF en el Postmodernismo (Clarke, 2005) basado en el análisis situacional que tiene en cuenta varios niveles de la realidad social. La autora propone la creación de tres mapas diferentes de la realidad: mapa situacional, mapa del mundo/arenas sociales y mapa de posición, de manera que se triangulen entre sí para representar en profundidad un problema desde una visión más compleja.

En base a la naturaleza de nuestra investigación, la cuestión principal es conocer cómo los estudiantes interpretan su realidad. Se ha optado por seguir los pasos de la TF, con el propósito de generar construcción de nuevos referentes teóricos que nos permitan revisar los patrones conceptuales del pensamiento de nuestros estudiantes de profesor, más allá de lo puramente descriptivo.

Con respecto a los procedimientos de desarrollo, se presentan tres de ellos que consideramos fundamentales, los cuales han sido utilizados en nuestro estudio (Glasser y Strauss, 1967; Trinidad, et. al. 2006; Rekalde, et. al. 2014):

- Muestreo teórico como guía para la selección de una muestra que teóricamente es relevante y, por esa razón, se ha incluido en el análisis, lo que nos brinda realizar comparaciones entre incidentes.
- Método Comparativo Constante-MCC- por el cual, simultáneamente, se codifican y analizan los datos mediante la comparación continua de incidentes encontrados, con los extraídos de la experiencia o tomado de la literatura especializada.
- Escritura de «memos», donde el investigador va anotando sus impresiones a medida que realiza el análisis de los datos. Se concibe como un instrumento clave para el proceso de comprensión e interpretación de la información.

Pensamos que la aplicación de la TF podría dar respuesta a las cuestiones planteadas y, a su vez, ofrecer un aporte para la mejora de los planes de estudio, desde la realidad concreta que se estudiaba. Un planteamiento metodológico que pretendía vincular aspectos que, hasta hace poco tiempo, estaban desconectados en el seno de la investigación social.

Teoría y práctica; investigadores e investigados, construcción de la teoría y aplicación de la teoría [...] esta perspectiva dialógica nos aporta un marco teórico de interpretación que nos conduce a utilizar procesos dialógicos para comprender las interpretaciones de los otros y buscar argumentos para construir conocimiento y acción (Rekalde et. al. 2014, p. 203).

3.2. Diseño de la investigación

Dada la particularidad de nuestro estudio, las decisiones sobre el diseño han tenido que ser reformuladas a medida que se ha ido llevando a cabo el análisis de los datos. Sobre el diseño inicial fueron emergiendo otros criterios que considerábamos necesarios para establecer el itinerario a seguir, por lo que fuimos seleccionando aquellas ideas y estrategias de la TF, a partir de las demandas que se iban generando durante el transcurso de la investigación.

Para la construcción de la propuesta teórica se han llevado a cabo las siguientes etapas: Diseño de la investigación, análisis de los datos, confrontación de la literatura y construcción de la teoría. Debemos aclarar que estas etapas abarcan 8 fases, pero no se ha definido un inicio y fin de las mismas, ya que se entremezclan continuamente en forma de espiral auto-reflexiva para hacer más eficaz la organización, interpretación y teorización de los datos recogidos (Creswell, 1998) -Véase figura n° 3-.

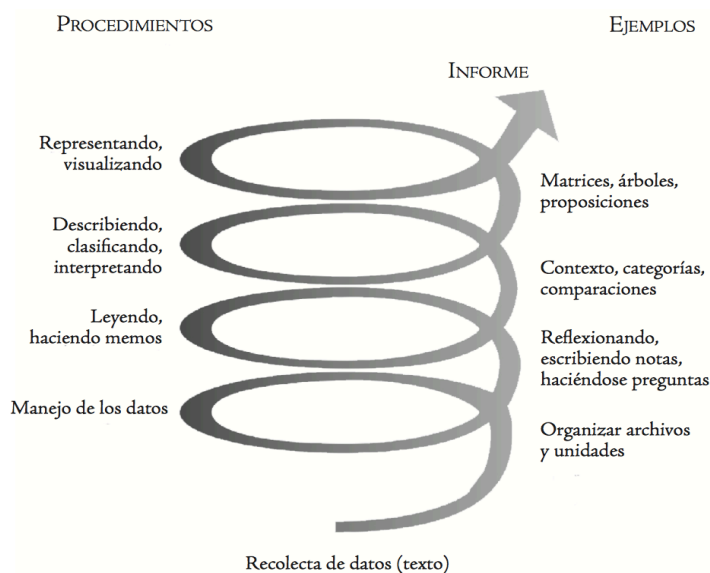


Figura 3. Espiral analítica donde se muestra la interacción entre los datos y la reflexión que se hace sobre ellos. (Creswell 1998, p.193)

3.2.1. Etapa 1: Diseño de la investigación

Una vez elaborado el marco teórico que viene a justificar y fundamentar nuestro estudio, se procede a definir los objetivos del mismo y diseñar el procedimiento a seguir, el cual clasificamos en dos fases: En la fase 1 se formularon los supuestos de nuestra investigación, delimitando el objeto de estudio. Se elaboró un marco teórico referencial a partir del análisis de la literatura especializada, lo que nos permitió señalar las cuestiones que pretendíamos abordar en la investigación e identificar los elementos y categorías que se proponían analizar. Paralelamente se seleccionó la muestra para la recogida de datos.

En la fase 2 se elaboran los criterios para la selección de la metodología y técnicas de recogida de datos en base a la naturaleza de nuestro estudio. Asimismo, se diseñaron los instrumentos y técnicas que se aplicarían para la obtención de los datos.

3.2.2. Etapa 2: Análisis de los datos y diseño instrumentos

En la fase 3 se elaboró el cuestionario y a partir de la información recibida, se llevó a cabo un primer análisis en el que se comenzaba la codificación de la información que emergía de los datos, utilizándose como base para la elaboración de las entrevistas, que nos habría de proporcionar información más detallada y, de ella, emerger nuevas categorías.

En la fase 4 se elabora la entrevista y se registran para su posterior transcripción. En este paso se lleva a cabo el proceso de análisis de las mismas, se codifican los datos mediante el «Método Comparativo Constante», hasta llegar a la saturación teórica.

En este análisis se refleja la codificación abierta de la información relacionada con los cuestionarios y las entrevistas. “Es completamente opuesta a una codificación preconcebida, independientemente del grado de relevancia que representen en un primer momento los datos empíricos” (Trinidad et. al. 2006, p.47). Ambos instrumentos nos proporcionaran información sobre las representaciones y valores en torno al tiempo histórico y la historia, que ha ido construyendo el y la estudiante de profesor a través de sus estudios, experiencias y vivencias.

A partir del análisis de los discursos, en la fase 6 comienza el proceso de análisis del uso del Tiempo Histórico en las programaciones didácticas, se identifican conceptos y elementos que ayudan a ordenar las ideas en forma de teoría sustancial. El proceso de codificación es cuando comienza a ser selectivo.

En la fase 7 se realizan las observaciones de aula. La información recogida a través de las fichas de observación se contrasta con el proceso de análisis del uso del TH en las programaciones didácticas realizadas por los estudiantes. Se detecta la categoría central y comienza a integrarse la teoría sustantiva, en base a todos los datos recogidos y las notas que se han ido escribiendo a lo largo del proceso de análisis y codificación.

3.2.3. Etapa 3: Confrontación de la literatura y construcción de la teoría

En la fase 8 se realiza un nuevo proceso de análisis de la teoría que ha ido generándose a lo largo del estudio y se confronta con el marco teórico referencial. Es en esta etapa cuando se construye la teoría formal.

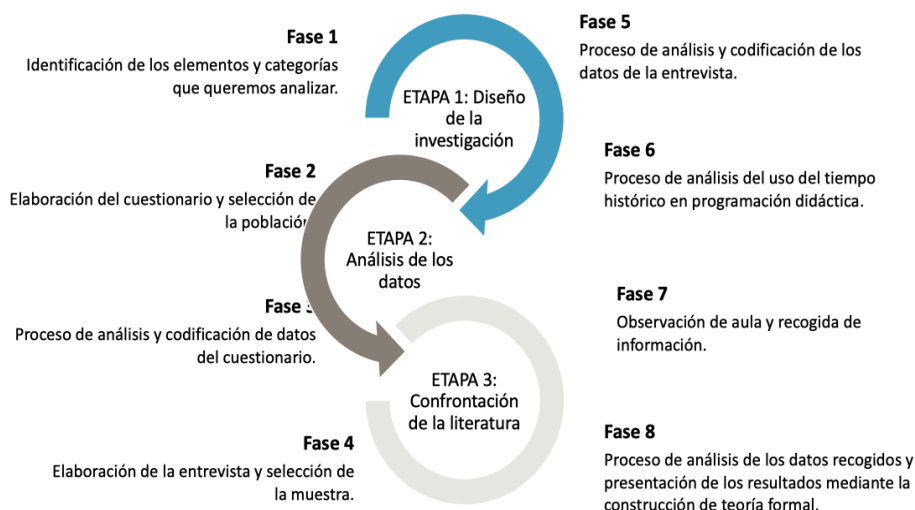


Figura 4 Diseño de la investigación. (Elaboración propia, 2018)

3.3. Objetivos y criterios para la selección de la muestra

El objetivo de nuestro trabajo era llevar a cabo una investigación de corte cualitativo que recogiese las aportaciones de estudiantes de profesor que se encontraban cursando el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, en la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, durante el curso 2017-2018.

Dadas las características de la investigación, se decidió elegir el muestreo no probabilístico determinístico (Rodríguez Osuna, 1993), ya que la muestra se obtenía atendiendo a una serie de criterios: Universidades que ofertaban dicho Máster que se encontrasen ubicadas geográficamente en Comunidad Autónoma catalana, concretamente en la provincia de Barcelona, y universidades con las que manteníamos contacto profesional que impartían dicha especialidad: Universidad Internacional de la Rioja, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valladolid. Estas últimas se encuentran fuera de la zona de Barcelona, pero nos proporcionan la posibilidad de ampliar la población.

Se realiza un análisis de las universidades y detectamos que durante el curso académico 2017-2018 de las ocho universidades que tienen sus sedes en Barcelona, solo hay 3 de ellas que ofertan la especialidad de Geografía e Historia en el MAES, lo que redujo significativamente la población posible para nuestro estudio: Universitat Abat Oliba, Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Barcelona.

De estas tres solo disponíamos de contactos con la UAB; no obstante, a fin de poder contar con una muestra más extensa, presentamos nuestra propuesta a la Universitat Abat Oliba y a la Universitat de Barcelona, a través de un email, solicitando su colaboración.

Nuestro director de tesis, el Dr. D. Joan Pagès, Catedrático Emérito de la Universidad Autónoma de Barcelona, nos facilitó el contacto con la Dra. D^a. Montserrat Oller, directora del Máster de la especialidad, que nos ofreció la posibilidad de asistir a una clase presencial que impartía en la asignatura de Didáctica de la Especialidad y contactar personalmente con los estudiantes, explicarles la finalidad del estudio y solicitarles su participación en el mismo. Como formamos parte del claustro de profesores en la Universidad Internacional de la Rioja, nos pusimos en contacto con la directora del máster la Dra. D^a. Victoria Iñigo, la cual nos autorizó poder llevar a cabo la investigación. Contactamos con la coordinadora de la especialidad de Geografía e Historia, la Dra. D^a. Alicia León y los profesores que se encuentran impartiendo la asignatura de Didáctica de la Especialidad, el Dr. D. Enrique Gudín de la Lama y la Dra. D^a. Raquel Gil, los cuales, en una clase presencial virtual, comentaron a sus alumnos el propósito de nuestro estudio y solicitaron colaboración.

Por otro lado, en las diversas asistencias a congresos específicos en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, hemos tenido la oportunidad de establecer contacto con universidades que estaban impartiendo la especialidad.

En el congreso celebrado en la Universidad Autónoma de Barcelona, pudimos contactar con la profesora D^a Irene La Villa, que imparte la asignatura de Didáctica de la Historia del Arte en la Universidad Autónoma de Madrid, que nos ofreció la posibilidad de que sus alumnos del máster pudieran colaborar en nuestro estudio. Asimismo, durante la asistencia al Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en la Universidad de Valladolid, establecimos contacto con el estudiante D. Rafael Cañas, que se ofreció voluntario para colaborar en nuestra investigación y, a su vez, solicitó permiso a la Universidad de Valladolid para poder ofrecer el cuestionario a otros estudiantes.

Por tanto, la población objeto de nuestro estudio está formada por todos los alumnos matriculados en el Máster de Formación del Profesorado, especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, durante el curso 2017-2018, en las universidades: Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valladolid y Universidad Internacional de la Rioja. Contamos pues con una población de aproximadamente 100 alumnos.

En referencia a la muestra objeto de investigación, en base a las características de nuestra población y siguiendo a Pérez Serrano (2000), diferenciamos las fases de muestreo:

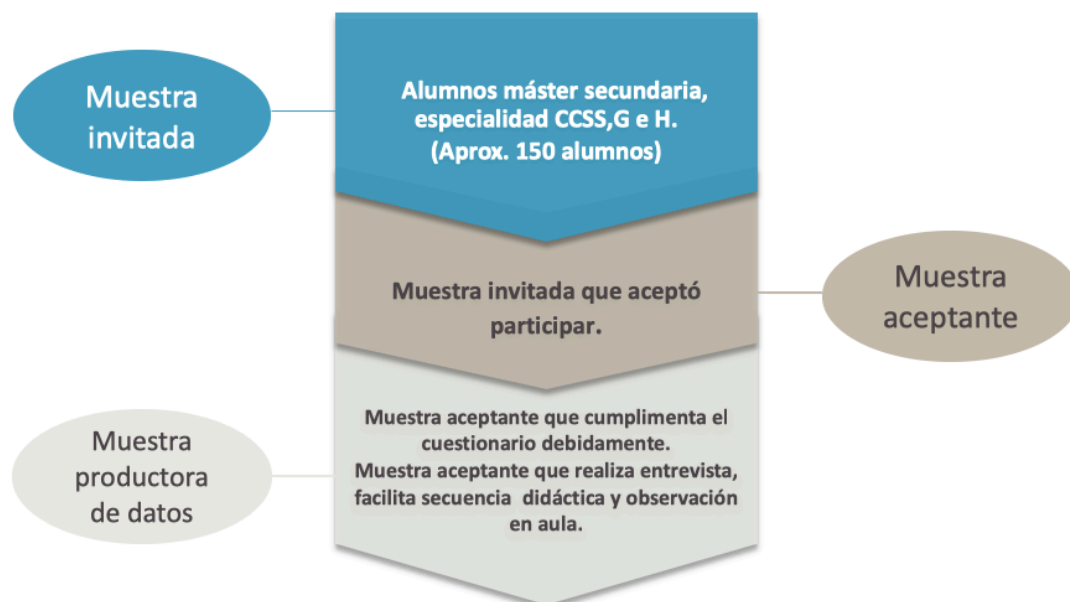


Figura 5 Delimitación de la población y selección de la muestra. (Pérez Serrano, 2000)

Dicha muestra se caracteriza por ser una muestra invitada “Subconjunto de la población a la que se les pide que participen en la investigación” (Martínez y Galán, 2014, p.402).

Las características de la misma se enmarcan en una tipología de muestreo no probabilístico, ya que será definida dependiendo de la muestra aceptante que participe en el estudio.

Entendemos que este método de muestreo no ofrecía resultados generalizables respecto de toda la población, pero esperábamos que los resultados fuesen representativos y así poder “proporcionar la base de una buena conjetura” (Martínez y Galán, 2014, p.406).

Para la realización de las entrevistas y análisis de las secuencias didácticas, el tamaño de la muestra se determinó en base a la muestra aceptante que accedió continuar participando en el estudio.

Sobre la muestra aceptante con la que llevamos a cabo las observaciones de aula, se establecieron los siguientes criterios:

- La voluntad del estudiante por participar en nuestra observación no participante durante su intervención en el aula.
- La proximidad geográfica del centro donde se encuentra el o la estudiante realizando sus prácticas, ya que nuestro criterio principal es que se encontraran en Barcelona.
- El calendario establecido por las universidades para el período de prácticas que nos coincidiera con el período establecido para las observaciones.

- La autorización de los Centros Escolares en los que los estudiantes realizan sus prácticas externas para que se pueda realizar las observaciones de la implementación de las programaciones didácticas.

3.4. Selección de instrumentos para la recogida de datos

Como hemos comentado anteriormente, para la recogida de información optamos por una estrategia mixta: cuantitativa y cualitativa. Utilizamos el cuestionario, la entrevista semiestructurada, la observación no participante y en una fase pre activa, el acompañamiento del estudiante en su trabajo de programación de la secuencia didáctica.

Para cada instrumento, determinamos un plan de acción y unos objetivos para la recogida de información. En el cuestionario -véase anexo nº II- nos planteamos preguntas para detectar las representaciones y conocimientos de los estudiantes sobre el tiempo histórico. Sin embargo, como señala Flick (2004) “La explicación adicional de por qué ciertos patrones de respuestas se pueden encontrar ampliamente en cuestionarios requiere la recogida y la implicación de nuevas clases de datos -entrevistas, observaciones de campo-” (p.282). Por tanto, a través de la entrevista, - véase anexo nº IV- se elaboraron las preguntas en base a las respuestas obtenidas del cuestionario, con la finalidad de profundizar y obtener información más detallada, de manera que se estableciesen subcategorías procedentes de las categorías detectadas en los datos recogidos del cuestionario.

Durante la fase de acompañamiento del estudiante fuimos analizando sus programaciones didácticas mediante el Método de Comparación Constante, comparando y analizando las categorías detectadas en el cuestionario y en las entrevistas, relacionando la concepción que había ido construyendo el y la estudiante sobre cómo enseñar el tiempo histórico y la práctica real de enseñarlo.

Finalmente, en la fase de observación no participante recogimos información relativa a cómo se desarrollaba el trabajo del alumnado en prácticas en el aula y confrontamos la información recogida para conocer si lo que concebía sobre el tiempo histórico y su enseñanza, estaba siendo aplicado a su «práctica profesional» -Véase Anexo nº V-

3.5. Criterios e instrumentos para la recogida de datos

Una vez establecidos los instrumentos seleccionados para nuestro estudio, detallamos cómo se ha llevado a cabo el proceso de diseño e utilización de los mismos. Las preguntas planteadas, tanto en el cuestionario como en la entrevista, giran en torno a dos ámbitos de

estudio: conocer las experiencias que han vivido como estudiantes, en referencia al aprendizaje de la historia y el tiempo histórico y, conocer sus perspectivas sobre el tiempo histórico como futuros profesores.

Los criterios que hemos establecido para el diseño y construcción de los instrumentos de recogida de la información se sustentan en:

- La experiencia como alumno durante su formación secundaria y universitaria en referencia a la asignatura de historia.
- El grado de relevancia que adquiere el conocimiento de la historia.
- La concepción que ha construido el o la estudiante sobre el término de conciencia histórica.
- El conocimiento de las categorías temporales que subyacen en el concepto de tiempo histórico.
- La relación que establece la teoría que adquiere como futuro profesor de secundaria sobre el tiempo histórico y la práctica de enseñarlo.

3.5.1. Cuestionario

El cuestionario, como técnica de recogida de información, se ha utilizado en numerosas investigaciones educativas ya que permite abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos (Bisquerra,2004). Se caracteriza por ser un instrumento viable para consultar a una población amplia, de una manera rápida, sistemática y ordenada. Se elaboró un guion para el diseño de cuestionario que se dividió en dos fases: En la primera fase, se determinaron tres dimensiones interrelacionadas entre sí, referidas a conocimientos previos y formación, experiencias como alumno sobre la historia y el tiempo histórico y las perspectivas sobre la enseñanza del TH como futuro profesor -véase Tabla 1-.

Tabla 1 Categorización criterios para el diseño del cuestionario

Datos de identificación	Experiencia como alumno	Perspectiva sobre la enseñanza del TH como futuro profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Lugar residencia. • Grado/licenciatura. • Ámbito profesional. • Universidad donde cursa el máster. 	El tiempo histórico en la formación académica. Dinámica de las clases de historia. Tiempo y cronología en el aula. Las clases de historia en la universidad. Valoraciones sobre el aprendizaje de la historia.	Relevancia del aprendizaje de la historia para las personas. Conceptos temporales clave en la historia. ¿Qué permite conocer el tiempo histórico? programación didáctica para enseñar el TH. Actividades apropiadas para enseñar el TH. Conceptualizaciones sobre el TH.

Elaboración propia, 2018

En base a estos tres ámbitos de estudio, en la segunda fase se planificó el contenido de las preguntas, dividiéndolas por categorías, para así obtener la información deseada. Para ello, recurrimos al diseño y estructura de un cuestionario mixto: cualitativo y cuantitativo que, en función de la información que se pretendía recoger, incluyó preguntas cerradas de opción múltiple, dicotómicas y de escala; preguntas semiabiertas que, además de presentar diferentes opciones, ofrecían la posibilidad de incluir una alternativa abierta; y preguntas abiertas en las que el o la estudiante respondía libremente -Véase Figura n° 6-.

Diseño preguntas cuestionario

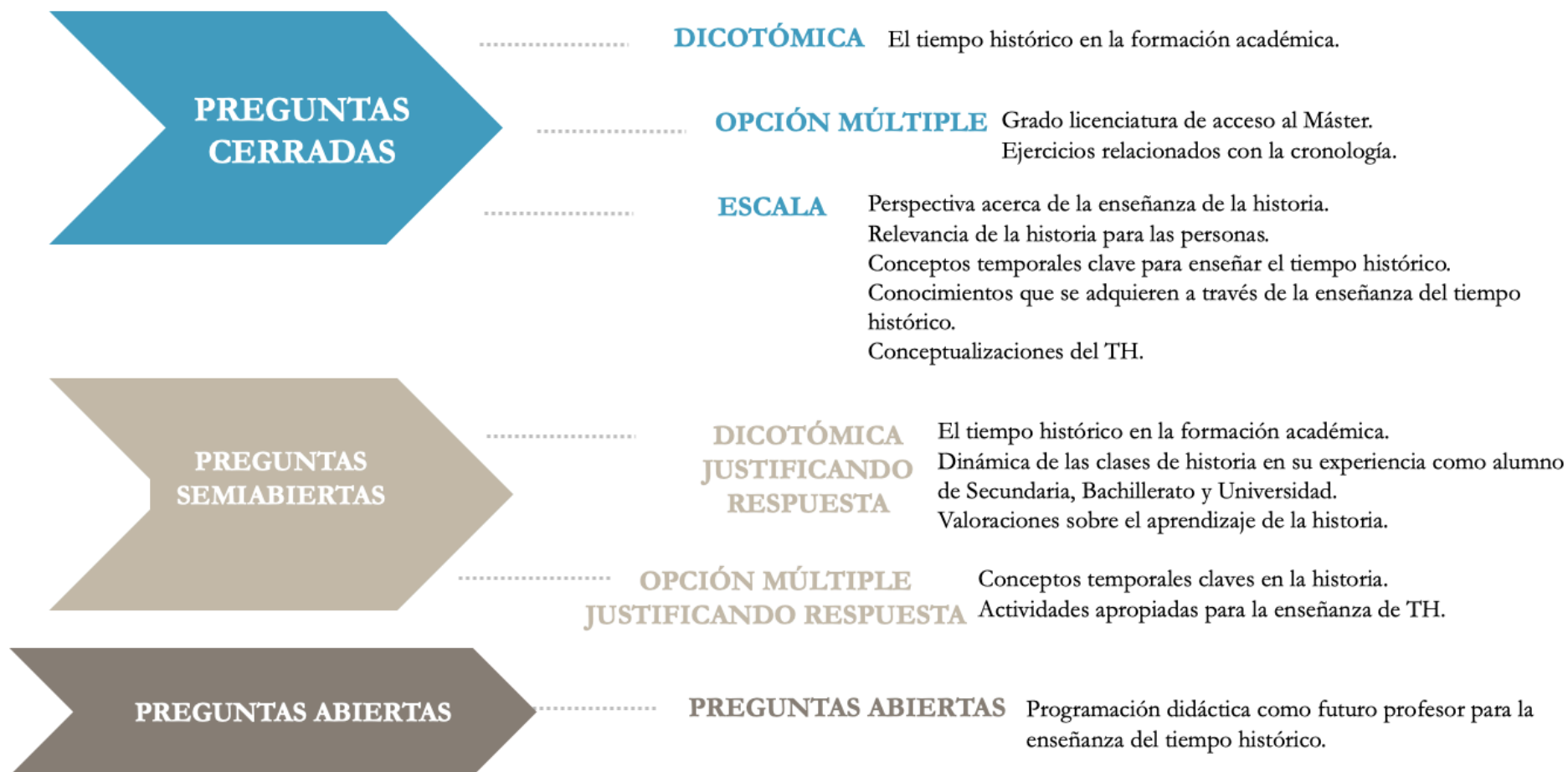


Figura 6 Diseño preguntas cuestionario. (Elaboración propia, 2018)

Una vez creado el primer borrador del cuestionario con los ítems definidos, para determinar su fiabilidad⁵ y validez⁶, fue revisado por evaluadores expertos, quienes indicaron sus observaciones. La revisión fue realizada por el Dr. D. Antoni Santisteban y el Dr. D. Joan Llusà, profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, expertos en didáctica de las Ciencias Sociales; a su vez, desde la Universidad Internacional de la Rioja, el cuestionario se revisó por el Dr. D. Enrique Gudín y el Dr. D. Juan Manuel Alonso, expertos en Ciencias Sociales.

Los profesores revisaron las preguntas del cuestionario en base a la naturaleza de la información que se pretendía recoger: la adecuación de las preguntas a los objetivos, la estructura formal, el grado de inteligibilidad, así como la extensión y profundidad informativa (Martínez y Galán, 2014) de manera que el cuestionario se fue rehaciendo hasta que cumplió con los requerimientos y observaciones realizadas.

Posteriormente, se aplicó un cuestionario piloto -Véase Anexo nº I- a antiguos alumnos del Máster que en la actualidad se encuentran ejerciendo como docentes en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En la evaluación les solicitamos su valoración sobre aspectos relacionados con el tiempo de realización, dificultad, interpretación, adecuación de las preguntas con el tema objeto de estudio, así como la extensión del mismo -Véase Anexo nº II-.

Tras este proceso, el cuestionario se modificó quedando un total de 20 preguntas, y un tiempo de realización de 45 minutos aproximadamente -Véase Anexo nº III-. El cuestionario se diseñó en formato online garantizando el anonimato de los participantes, de manera que pudieran emitir su respuesta cuando mejor les conviniese y con independencia de la zona geográfica donde se encontrasen.

Para seleccionar la plataforma donde se registraría el cuestionario, se llevó a cabo un análisis de diferentes aplicaciones online: *GoogleForms*, *Survey Monkey* y *Genial.ly*. Finalmente decidimos su diseño con la aplicación web *GoogleForms*⁷ que pertenece a la plataforma *Google*, pues a diferencia de *Survey Monkey* o *Genial.ly*, *GoogleForms* permite un número ilimitado, tanto de preguntas, como de entrevistados. El resto de plataformas analizadas, presentan sus límites en estos aspectos. Otro de los rangos distintivos de esta aplicación es que permite establecer una sucesión lógica de las preguntas y compendiar los resultados en hojas de cálculo y gráficos que se pueden exportar-Véase Anexo nº IV-.

⁵ “Congruencia entre las respuestas a preguntas complementarias” (Bisquerra, 1989, p. 102)

⁶ “Preguntas que midan lo que realmente se pretende medir” (Bisquerra, 1989, p. 103).

⁷ Enlace al cuestionario <https://goo.gl/forms/pwBnp6cTEBT06eIh2>

3.5.2. Entrevista semiestructurada

La técnica de la entrevista semiestructurada emplea una doble dimensión: el moderado grado de control que ejerce el investigador y el grado de libertad que se le ofrece al entrevistado (Del Rincón, et. al. 1995), un hecho que le permite responder desde su propia percepción. Optamos por este instrumento para recoger los datos pues, como señalan estos mismos autores:

Las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad (p.334).

La entrevista semiestructurada profundiza en los aspectos principales que emergen del análisis y descripción de los resultados del cuestionario. En base a las respuestas del cuestionario, establecemos un guion de preguntas para obtener información más detallada. Paralelamente, se añaden nuevas cuestiones relacionadas con el término conciencia histórica, importancia de la historia y experiencia en el prácticum, aspectos que requieren de una mayor concreción, considerando que no era factible abordarlas en el cuestionario. De esta manera, se genera la posibilidad de que los participantes, además de abordar los temas objeto de estudio, hablan de sus experiencias más significativas, así nos ofrecían más oportunidades de comparar las diferentes respuestas y emerger nuevos códigos “in vivo” que pueden ser utilizados para la categorización (Strauss y Corbin, 2002).

Hemos planteado un total de 13 preguntas- Véase Anexo nº IV- que se iban adecuando en función de las respuestas que fuese respondiendo el o la estudiante, “De esta forma, el sujeto entrevistado tiene mayor libertad y el entrevistado se limita a dirigir el discurso, aunque aparentemente sea el entrevistado el que conduzca la conversación” (Fernández Mayorga, 2004, p.25). Las preguntas se estructuraron sobre la base de los siguientes ámbitos de análisis – Véase Tabla nº 2-, de manera que el o la estudiante podía ir organizando el conocimiento sobre la cuestión planteada.

Tabla 2 Ámbitos de análisis para el diseño de la entrevista

Ámbitos de análisis					
Experiencias de aprendizaje de la historia.	Representación social sobre la historia, conciencia histórica y tiempo histórico.	Tratamiento del Tiempo histórico en el Máster.	Perspectivas como futuro profesor de secundaria.	Experiencias de aprendizaje en el prácticum.	Reflexiones en torno a la teoría adquirida y la práctica de enseñar

Elaboración propia, 2018

A partir de los resultados del cuestionario, identificamos una muestra aceptante de un total de 18 estudiantes que, previamente, habían accedido a seguir participando en el estudio. Las entrevistas se realizaron mediante la plataforma digital *Adobe Connect* ya que algunos de los participantes no cursan sus estudios en la ciudad de Barcelona. En el caso de alumnos que se encuentran en Barcelona, les ofrecimos la posibilidad de realizarlas presencialmente. Las entrevistas se grabaron, previa autorización de los participantes, para evitar la pérdida de información y conseguir una transcripción precisa de toda la información registrada. La plataforma *Adobe Connect* permite la grabación de la reunión y, en el caso de las entrevistas presenciales se recogieron con una grabadora digital de voz modelo *Dictaphone*.

3.5.3. Secuencias Didácticas

Teniendo en cuenta los supuestos comentados en nuestro marco teórico, nos hemos propuesto analizar la dinámica de reflexión que manifiestan los estudiantes durante el proceso de elaboración de la secuencias didácticas, ya que nuestra finalidad es poder descubrir aquellos principios y posicionamientos que subyacen en los contenidos y actividades que programan los estudiantes (Arancibia et. al., 2017). Al respecto, estos autores apuntan:

En esta coyuntura, el profesor de historia entra en un proceso, tal vez inconsciente, de reflexión y cuestionamiento de su quehacer y de su rol pedagógico y político, lo que configura un marco referencial que marca sus concepciones acerca de enseñar y aprender historia en la escuela [...] respecto de, por un lado, cómo se ha de realizar el estudio del pasado- cuestiones de orden metodológico-, y por otro lado, qué es el pasado y qué importancia tiene estudiarlo - cuestiones de orden epistemológicas- (p.101).

Para analizar las secuencias didácticas diseñadas por los estudiantes, prestamos atención a las actividades específicas que planteaban en referencia a la enseñanza del tiempo histórico y

cómo planificaban el proceso de enseñanza de la historia. Establecemos una serie de ítems que guiaran el análisis de las mismas:

- **Introducción y contextualización.**
 - ¿Para qué enseñar la historia?
 - Relevancia de la historia en la enseñanza.
- **Fundamentación teórico-normativa.**
 - Cuáles son los aspectos que tendrán en cuenta en el desarrollo del tema y cuál es su justificación teórica.
- **Contribución del área en el logro de las competencias básicas.**
 - Cómo piensan las competencias y las dotan de contenidos para ser puestas en práctica.
- **Objetivos y contenidos.**
 - ¿Qué enseñar de la historia?
 - En los objetivos plantean la enseñanza del tiempo histórico.
 - Los contenidos desarrollan la enseñanza del tiempo histórico.
- **Metodología.**
 - ¿Cómo enseñar la historia?
 - Análisis de los conocimientos previos del alumnado sobre los contenidos abordados.
 - Tratamiento del tiempo histórico en la programación didáctica.

3.5.4. Observación en el aula

De entre los distintos tipos de observación que establece Hernández Sampieri et. al. (2014), seleccionamos la observación sistemática no participativa ya que esta nos permitió recoger información relativa a estrategias, acciones, recursos, metodología, actividades, clima de relaciones que se establecen entre el o la estudiante de profesor y el grupo de alumnos, así como el comportamiento y respuestas de todos ellos a las preguntas que formula el futuro docente en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje. Una información que, contrastada con los cuestionarios, las entrevistas y las secuencias didácticas, nos permitiría triangular datos y efectuar una reconstrucción completa de la realidad observada para conocer cómo se implementa la programación didáctica en el aula y cómo responden los estudiantes de profesor en escenarios reales.

Para recoger los datos de la observación elaboramos una lista control (Del Rincón, et. al. 1995) con los aspectos que guiaran el proceso de observación. Su definición, siguiendo el principio de informatividad, recogía únicamente la información necesaria para los fines de nuestro estudio, respondiendo a los criterios que detallamos en la siguiente tabla:

Tabla 3 Lista de control con los criterios observación

TEMPORALIDAD	CONTEXTUALIZACIÓN	CAMBIO/CONTINUIDAD	OPERADORES TEMPORALES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
<p>Relaciona el contenido a abordar con el presente.</p> <p>Relaciona el contenido de manera que los alumnos reflexionen sobre la manera de construir posibles futuros.</p> <p>El estudiante parte del presente para abordar la enseñanza del hecho histórico.</p>	<p>Relaciona el contenido con los antecedentes y con los períodos posteriores o con las consecuencias.</p> <p>PERIODIZACIÓN</p> <p>Periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar la narración.</p>	<p>Explicación histórica partiendo de la comparación de los cambios y continuidades.</p> <p>CAUSALIDAD</p> <p>Explicación histórica abordando las causas y las consecuencias del hecho histórico.</p>	<p>Uso de operadores temporales para enseñar el contenido histórico</p> <p>ÉNFASIS EN EL APRENDIZAJE</p> <p>Contenidos relacionados con el Tiempo histórico.</p>	<p>Aprendizaje significativo</p> <p>Inductivo</p> <p>Explicación magistral</p> <p>Actividades de comunicación</p> <p>INTERACCIÓN PROFESOR/ALUMNO</p> <p>Expositivo</p> <p>coformado</p> <p>regulativo</p> <p>explicativo</p> <p>cooperativo</p> <p>colaborativo</p>

Elaboración propia, 2018

3.6. Análisis de la información

Sustentados por el enfoque que promueve la generación de teoría, a partir de los datos que se van produciendo a lo largo de la investigación, resumimos a continuación los procedimientos de la TF que se han llevado a cabo para establecer el marco metodológico que ha guiado el proceso de análisis de la información recogida, en base a los siguientes autores: Creswell, 2012; Domingo, 2014; Escalante, 2011; Glasser y Strauss, 1967; Glasser, 1978; Sandín, 2003; Strauss y Corbin 1990, 2002; Ritzer, 1996 ;Trinidad et. al. 2006.

- **Análisis descriptivo:** De forma simultánea se realiza la recogida de información y la clasificación de aquellos datos que poseen mayor relevancia para el campo que se estudia. Para ello, se realiza una codificación abierta, procedimiento por el cual se selecciona, analiza y codifica la información obtenida que consiste, básicamente, en separar la información relevante, mediante la técnica denominada rotulación. En este proceso, se descubren conceptos y supuestos teóricos que han emergido de los propios datos, son los «códigos in vivo» (Glasser y Strauss, 1967). Estos procesos deben quedar abiertos para poder regresar a los datos durante el análisis descriptivo, y también en las siguientes fases.

Durante este proceso, el investigador va creando «memos» donde anota, en forma de ideas o reflexiones, las relaciones que se van estableciendo entre los datos recogidos y la codificación de los mismos. Entendemos como codificación, el proceso analítico por el cual se descomponen, conceptualizan e integran los datos, para posteriormente formar una teoría (Trinidad, et. al. 2006).

Según Glasser (1978) la creación de «memos» es un proceso fundamental que proporciona significaciones que ayudan a confeccionar un mapa donde se recoge los conceptos clave y las interpretaciones que subyacen de ellos, siendo un buen recurso para la construcción de la teoría sustantiva que va emergiendo. Esta se relaciona con una situación o un contexto particular “Sus explicaciones se circunscriben a un ámbito determinado, pero poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un fenómeno” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p.687).

A través del Método de Comparación Constante (Glasser y Strauss, 1967; Trinidad, et. al. 2006) se va comparando la información obtenida para encontrar diferencias y similitudes entre los incidentes identificados, logrando un conocimiento más elevado de las propiedades de las categorías.

En este proceso de comparación constante se resalta las diferencias y las similitudes de los datos, lo que conduce a la irrupción de categorías teóricas que pueden ayudar a comprender el fenómeno que se está investigando. Es durante este proceso de comparación, cuando se da la saturación de los datos. Entonces el investigador decide no buscar más información relacionada con una determinada categoría ya que el hecho de seguir con el análisis no va a generar nuevas propiedades de la misma (Glasser y Strauss, 1967; Glasser, 1992; Trinidad et. al. 2006).

Cabe destacar que, durante el proceso de análisis, se lleva a cabo la triangulación de las informaciones que provienen del cuestionario, la entrevista, las secuencias didácticas y las observaciones del desarrollo de las clases.

- **Ordenación conceptual y creación de categorías:** Durante este procedimiento, los incidentes encontrados se agrupan en categorías descriptivas, con el propósito de establecer relaciones con el fenómeno a estudiar. En el proceso de análisis y ordenación de los códigos creados, a partir de los incidentes, se observa la emergencia de distintas familias de códigos. Según Trinidad et. al. (2006) “Algunas representan modos diferentes de decir lo mismo [...] son asociaciones de códigos que guardan relación entre sí, bien por el tema, el proceso, el tiempo, el grado de relación, las

causas, las consecuencias...” (p. 41-42). Ayudando al investigador en el proceso de síntesis y posibilitando la obtención de la categoría central.

De acuerdo con Glasser (1978), una categoría central representa un patrón de conducta o un fenómeno que se construye cuando los conceptos que se han ido comparando pertenecen a conductas o fenómenos similares.

Durante la categorización, es característico llevar a cabo el muestreo de incidentes que han ido emergiendo durante el análisis. Éstos pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, perspectivas, etc.. que se encuentren vinculadas con una misma categoría.

Con el final de este proceso concluye el trabajo de campo y la emergencia de la lista de códigos sustantivos con los que trabajar para provocar la emergencia de la generalización conceptual en una Teoría Formal Fundamentada (Trinidad, et. al. 2006, p. 92).

- **Formulación teórica:** En esta etapa, es necesario iniciar la escritura teórica sobre las ideas que provienen del trabajo de análisis descriptivo y de la ordenación conceptual. Se realiza un estudio amplio de los datos obtenidos triangulando reflexión, comprensión y dialéctica entre todos los elementos analizados, de forma que nos guie hacia una explicación teórica sustantiva (Trinidad, et. al. 2006). A medida que va avanzando el proceso se van retomando ideas e información alternativa para que la teoría sustantiva se transforme en teoría formal. En este proceso las informaciones “se someten a una confrontación entre la propia teoría fundamentada del relator y de los posicionamientos teóricos de partida del investigador” (Domingo, 2014, p. 111).

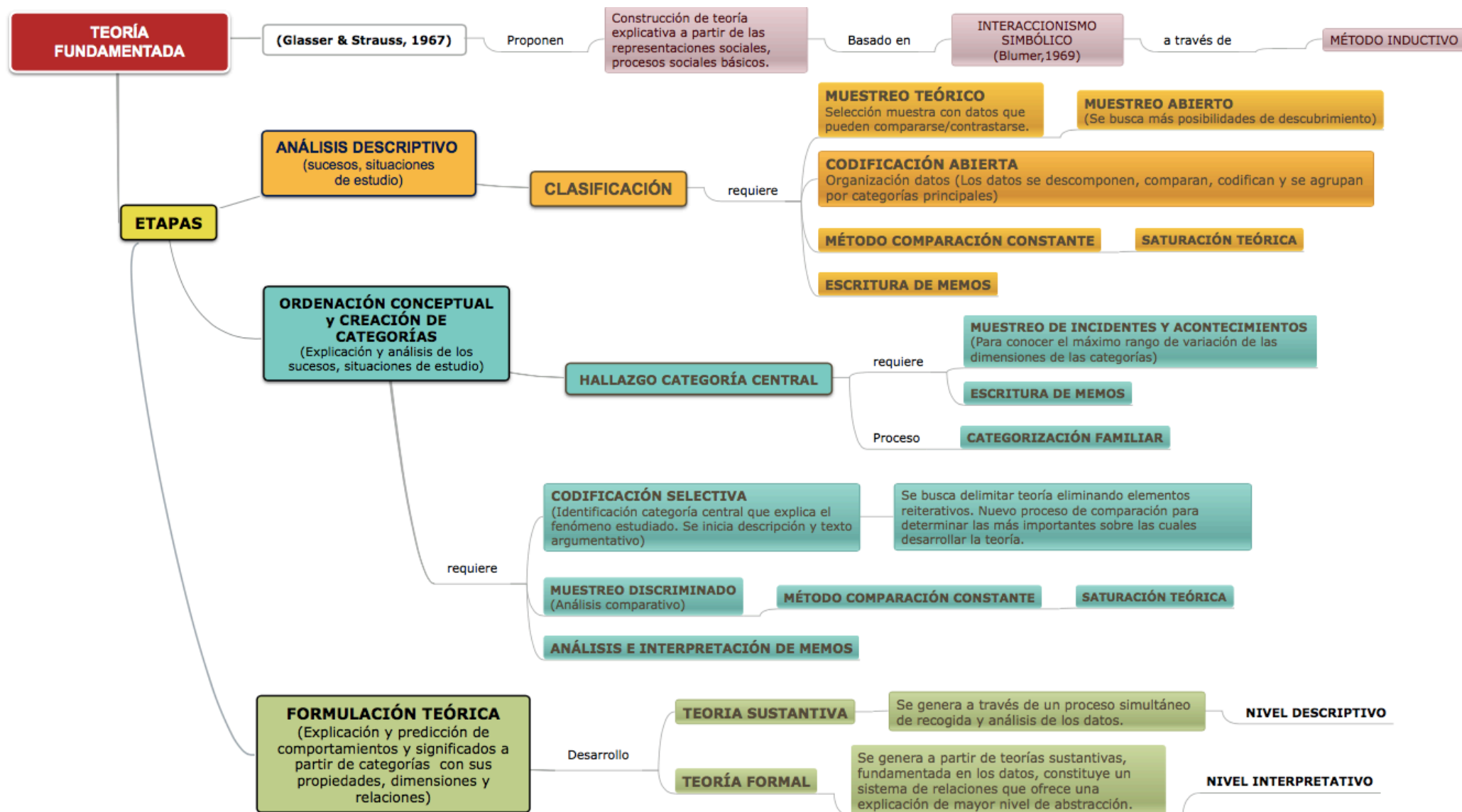


Figura 7. Fundamentación y proceso teoría fundamentada. (Creswell, 2012; Escalante, 2011; Domingo, 2014; Trinidad et .al. 2006 ; Glasser y Strauss, 1967; Glasser,1978; Strauss y Corbin, 2002; Ritzer, 1996)

3.6.1. Instrumentos de análisis

Como ya se indicó anteriormente, para la recogida de información optamos por una estrategia mixta: cuantitativa y cualitativa. De ahí que para el análisis de los datos se empleen ambas perspectivas. Así, para las preguntas cerradas del cuestionario llevamos a cabo un análisis estadístico descriptivo, empleando una base de datos Excel que se exportará de la plataforma *GoogleForms*. Los datos se organizarán mediante gráficos de barras horizontales que indican las categorías objeto de estudio. Esta organización nos permitirá detectar tanto las categorías sobresalientes como las inesperadas. Las respuestas a las preguntas semiabiertas se analizarán de manera interactiva hasta alcanzar el nivel de saturación.

La matriz que hemos diseñado para el análisis de las secuencias didácticas se ha organizado en base a las categorías determinadas para el análisis de las programaciones didácticas que se recogen a través del cuestionario. Las respuestas se codificaron en base a los indicadores que detallamos a continuación, lo que nos permitió establecer categorías y subcategorías para su análisis.

- **CURSO:** Curso en el que ha escogido realizar la unidad didáctica.
- **TEMA:** Tema.
- **CONTENIDOS:** Contenidos que aborda el o la estudiante en la unidad didáctica.
- **OBJETIVOS:** Revisión objetivos que se propone el o la estudiante.
- **CONTEXTUALIZACIÓN:** Realiza contextualización comentando hechos históricos anteriores y posteriores al hecho abordado.
- **PERIODIZACIÓN:** Previo al comenzar la clase, periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar los contenidos.
- **OPERADORES TEMPORALES:** ¿Qué operadores temporales aborda para trabajar el contenido de la unidad didáctica?
- **TEMPORALIDAD HUMANA:** Cómo relaciona el contenido a abordar, si parte del presente, lo relaciona con prospectiva de futuro o únicamente lo aborda desde el pasado.
- **CONCEPCIÓN DEL TIEMPO:** Lineal o cíclico.
- **EXPLICACIÓN HISTÓRICA DESDE:** Acontecimiento, coyuntura o estructura.
- **METODOLOGÍA:** ¿Qué tipo de metodología y estrategias? Aprendizaje significativo, inductivo, comunicativo, explicación magistral.
- **ÉNFASIS EN EL APRENDIZAJE:** contenidos históricos o tiempo histórico.

Tomamos como base los indicadores que guían el proceso de análisis de las secuencias didácticas registradas en las respuestas del cuestionario y tratamos de identificar tres tendencias, relacionadas con el «saber hacer» en la enseñanza del tiempo histórico.

- Estudiantes que no incorporan elementos temporales en la programación didáctica y en las estrategias que utilizaran.
- Estudiantes que sí que incorporan elementos temporales pero sin estrategias que permitan su desarrollo.
- Estudiantes que sí que incorporan elementos temporales y tienen estrategias que permitirán su desarrollo.

Para conceptualizar las categorías que emerjan en las programaciones didácticas, recogimos el trabajo de Grech (2000) donde el autor señala tres tipologías de profesor de historia que, pensamos contienen propiedades comunes:

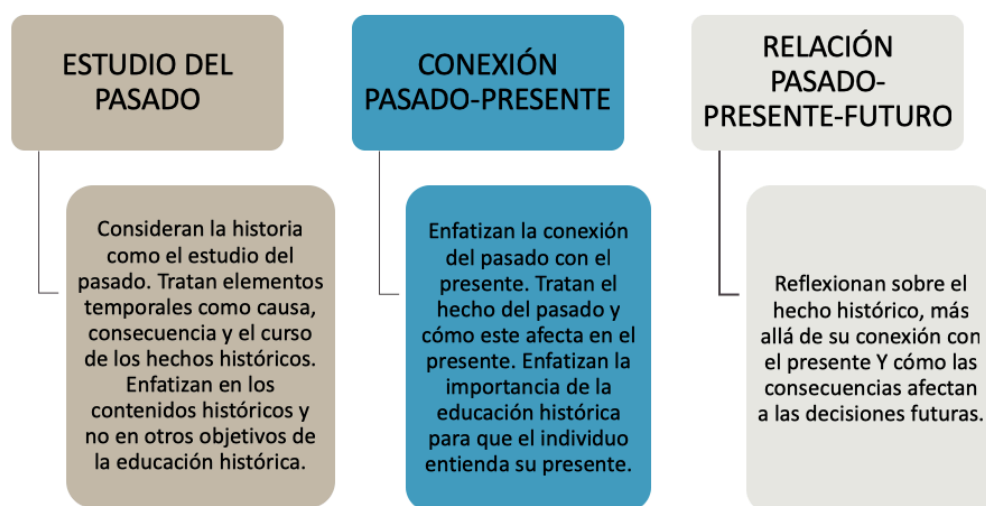


Figura 8 Perfil profesor de historia. (Grech, 2000, p.11)

Asimismo, vinculamos las observaciones de aula al análisis del uso del TH en la unidad didáctica implementada y recogimos la información mediante la ficha de observación -Véase Anexo nº V-. Por otro lado, basamos el análisis de la interacción del estudiante en prácticas con el alumno, partiendo del estudio realizado por Villalta (2017) donde el autor define seis tipos de intercambio que se dan en el aula, entre el profesor y el alumnado -Véase Figura nº 8-.

Intercambio	Definición
Expositivo	El eje temático es la transmisión del contenido curricular.
Co-formado	El eje temático es la evaluación de un contenido o procedimiento.
Regulativo	El eje temático es regulación del orden de participación de estudiantes en la clase (cuando este orden no es el objetivo curricular de la clase).
Explicativo	El eje temático es la comprensión de un contenido curricular.
Cooperativo	El eje temático es la generación de nueva información por parte del estudiante para completar una tarea previamente planteada (ejemplo: responder una guía, realizar una exposición).
Colaborativo	El eje es la reflexión o análisis que hace el estudiante de su propio actuar o intervención para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas.

Figura 9 Tipos de intercambio en el aula. (Villalta, 2017, p.84)

3.6.2. Tratamiento de la información recogida

Con los datos recogidos realizamos un análisis sobre las representaciones de los estudiantes de profesor en referencia al Tiempo Histórico a fin de averiguar qué representaciones ha ido construyendo el alumno a lo largo de su experiencia temporal y de su formación inicial, de dónde procede y de qué manera influyen en el momento de llevar a cabo el diseño de la programación didáctica. Finalmente, averiguamos qué habían aprendido los estudiantes de profesor en función de lo que habían programado y de la representación que expresan sobre el concepto de tiempo histórico.

Gran parte de la información obtenida es de carácter textual y se ha trabajado a partir de diferentes registros y soportes: videoconferencias, audios y cuestionarios online. El registro que se ha realizado de la información recogida se ha vinculado al proceso de análisis, de manera que se pudo establecer una relación dialéctica entre los datos y su conceptualización, un hecho que nos ha permitido ir generando teoría a lo largo del proceso de la investigación. Asimismo, se fueron triangulando los datos que provenían de los distintos instrumentos.

Tomamos la estructura del modelo conceptual del tiempo histórico presentado en el marco teórico como instrumento comparativo, ya que nuestro propósito era que los estudiantes de profesor reflexionasen sobre las representaciones que habían construido acerca del tiempo histórico a través de la teoría generada desde sus propias experiencias y reflexiones.

3.7. Aspectos éticos y de calidad

La investigación cualitativa indaga en las intenciones, creencias y motivaciones de la persona. Teniendo en cuenta que se tratan aspectos de carácter subjetivo, el valor que adquiera la

investigación reside en la manera en la que el investigador aborde dichas complejidades. Por tanto, toda investigación educativa debe estar sujeta a unas pautas de calidad que aseguren la fiabilidad y validez del estudio, así como mostrar respeto hacia cuestiones éticas esenciales.

3.7.1. Protocolo ético del estudio planteado

Esta investigación se acoge a la política de calidad de la Universidad Internacional de la Rioja y, en base, al manual de buenas prácticas en la investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona, en el que contemplamos el marco normativo y regulador para las actividades vinculadas a la investigación.

Asimismo, en base a la ley 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, se han atendido a las medidas necesarias para el cumplimiento de la normativa de protección de datos y confidencialidad.

a) Posición del investigador

El investigador durante todo el trabajo de campo lleva a cabo procesos de interacción con los participantes e informantes implicados. El trato debe ser de respeto hacia sus creencias, valores y representaciones sobre los temas tratados, así como de agradecimiento por colaborar de forma voluntaria en el estudio.

Sobre las cuestiones prácticas respecto a la relación con los participantes/informantes:

- Se informó de la naturaleza, objetivos y metodología de la investigación a los participantes de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de Valladolid de forma oral, previo consentimiento de la coordinadora del Máster y en la Universidad Internacional de la Rioja. Se realizó por escrito, previamente a su colaboración en este estudio.
- Se contó con la autorización de los participantes para grabar sus aportaciones, acceder a la documentación que nos facilitaron o identificarles, en caso de que se requiriera, así como para divulgar las conclusiones de la investigación como resultado de sus aportaciones.

Para garantizar la calidad de la interpretación de los resultados obtenidos, establecemos el criterio de neutralidad (Guba, 1981) de manera que la interpretación de las respuestas de los participantes no sean producto de sesgos, motivaciones y preconcepciones nuestras.

Respecto a la obtención y uso de la información, los criterios éticos que guiaron toda la investigación, fueron los siguientes:

- Con el fin de respetar el anonimato de los participantes, máxime siendo grabados en video se les pidió permiso para grabar las entrevistas. Ningún participante se mostró reacio a que se le grabara y se le identificara con su nombre. No obstante, se decidió mantener su anonimato, de manera que a lo largo del estudio los participantes se fueron identificando a través del número que se les asignó cuando respondieron al cuestionario.
- En referencia a los profesores que facilitaron las programaciones y contenidos de la asignatura de Didáctica de la Especialidad de las diferentes universidades, se les solicitó, previa autorización, identificarles con su nombre sin poner ningún tipo de objeción.
- Se solicitó a los centros educativos y tutores de los mismos autorización para asistir a las clases como observadores no participantes y accedieron sin ningún inconveniente. Previa autorización, solicitamos grabar y realizar fotografías pero no accedieron por protección de la identidad de los menores.
- Los tutores de los centros educativos, así como los participantes que aceptaron la observación en el aula durante sus intervenciones didácticas accedieron a que se identificaran sus nombres en los informes de este estudio. Sus nombres se han publicado en el apartado de Anexos - Véase Ficha de observación-.

b) Referencias APA

Los autores y fuentes bibliográficas consultadas y mencionadas en la investigación, han sido citados debidamente, tomando como referencia el código ético de la *American Psychological Association* (APA 6ª ed.).

c) Criterios de calidad de la investigación

El análisis se llevó a cabo mediante la triangulación de informaciones que provenían del cuestionario, la entrevista, las secuencias didácticas y las observaciones realizadas durante el desarrollo de sus intervenciones didácticas.

La triangulación de la información se realizó en base a las categorías que fueron emergiendo de la información, independientemente del participante, lo que nos ayudó a dar mayor solidez a los resultados.

Para determinar la fiabilidad y validez del cuestionario empleado para la recogida de información, este fue revisado por evaluadores expertos y también por estudiantes que ya habían finalizado el máster el curso anterior.

A los participantes se les facilitó la posibilidad de disponer del enlace de la grabación de las entrevistas y pudieron acceder a los resultados del cuestionario ya que se dejó el acceso abierto para que pudieran consultarlo.

En cuanto a la consistencia de la investigación, estimamos que los resultados de la investigación llevada a cabo pueden volver a repetirse con sujetos similares y en un contexto paralelo.

Parte 2 Análisis de los resultados

¿Qué saben los estudiantes de profesor acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia y del tiempo histórico?

Capítulo IV

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

En este capítulo se presenta un análisis y valoración del tratamiento del tiempo histórico en los programas del Máster de Formación del Profesorado, especialidad en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de diversas universidades españolas. Este análisis nos ha de servir de base para conocer qué incidencia tienen dichos programas en la labor de enseñar a enseñar el tiempo histórico, tomando como referencia los estándares de aprendizaje que se concretan en el currículum tanto el de la formación inicial del profesorado como el currículum de enseñanza secundaria.

La intención es comprobar el nivel de coherencia entre la formación inicial recibida para enseñar el tiempo histórico y el lugar que éste ocupa en el currículum de la ESO. La última parte de este capítulo la dedicaremos a la comparación entre los programas de formación de las Universidades estudiadas y el currículum de historia de la ESO de las Comunidades Autónomas donde están ubicadas. Y sacaremos unas primeras conclusiones.

4.1. Análisis y valoración del tratamiento del tiempo histórico en el currículo de formación del profesorado en el Máster de Secundaria

Centramos nuestra atención en los planes de estudio del Máster Oficial en Formación del Profesorado de Secundaria -especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia- en lo que concierne al tiempo histórico y su tratamiento didáctico.

Analizamos qué contenidos y estrategias se abordan y si estas se contemplan desde una perspectiva integradora de los aspectos principales que se han ido desgranando a lo largo de nuestro marco teórico.

Previamente, nos detenemos en la estructura del Plan de Estudios del Máster en Formación del Profesorado a efectos de lo dispuesto en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, -B.O.E. núm.312, de 19 de diciembre de 2007, p. 53751-53753- que organiza los contenidos, en base a la siguiente estructura:

- 1 módulo genérico relacionado con formación pedagógica y social.
- 1 módulo específico diferente por cada especialidad.
- 1 módulo de Prácticum, común para todos los estudiantes del Máster.
- 1 módulo de Trabajo Final de Máster, común para todos los estudiantes.

El currículum determina una serie de requisitos a los que deben adecuarse los planes de estudio de las universidades para garantizar una mejor profesionalización y formación docente.

Estos requisitos se integran en el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico específico y conocimientos generales vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el componente actitudinal.

Estas materias se enumeran en la siguiente tabla -Véase Tabla nº 4-.

Tabla 4 Módulos, materias y créditos del plan de estudios del Máster

MÓDULOS	Créditos ECTS	Materias (créditos ECTS asignados)
MÓDULO GENÉRICO	12	- Procesos y contextos educativos (4) - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad(4) - Sociedad, familia y educación (4)
MÓDULO ESPECÍFICO	24	- Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6) - Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12) - Innovación docente e Investigación educativa (6)
MÓDULO DE PRÁCTICUM	16	- Prácticas docentes en centros de secundaria (10) - Trabajo Fin de Máster (6)

LIBRE DESIGNACIÓN	8	Estos créditos se cursarán en materias/asignaturas de otros másteres oficiales o de otras especialidades de este máster
----------------------	---	---

ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, B.O.E. núm.312, p.53753

La muestra de universidades revisadas se obtuvo atendiendo a aquellas que ofertaban dicho Máster, durante el curso académico 2017-2018, ubicadas geográficamente en la Comunidad Autónoma de Cataluña y aquellas con las que mantenemos contacto profesional: La Universidad Internacional de la Rioja, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Valladolid. Asimismo, se ha completado la muestra seleccionando otras universidades que ofertaban la especialidad en otras Comunidades Autónomas. También incorporamos las que ofertaban dichos estudios en la modalidad virtual: La Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad a Distancia de Madrid.

En cuanto a la oferta formativa del Máster en la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se observa que es significativamente inferior a la de otras didácticas específicas, como las Ciencias Experimentales y Matemáticas, Tecnología e Informática, Lenguas Extranjeras, Economía y Empresa, Actividades Físicas, Deporte y Salud, debido a que la demanda de graduados interesados en la docencia en esta especialidad se ha visto considerablemente reducida. Este problema también se encuentra en los grados, debido a la baja matriculación.

El itinerario específico del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia define un programa general, para todas las universidades, con materias relacionadas con la formación general del docente en Ciencias de la Educación y la formación en didáctica específica: La primera de ellas aborda la asignatura “Complementos de Formación Específica” y, la segunda trata temas referentes a la “Didáctica de la Especialidad”. Se incluye también otra asignatura, con menor carga lectiva relacionada con la Investigación e Innovación educativa.

En la siguiente tabla -Véase tabla nº 5- se presentan los bloques temáticos diseñados por cada universidad y las asignaturas que se cursan con su correspondiente carga lectiva en número de créditos académicos.

La información sobre las materias y contenidos se ha extraído de los planes de estudio publicados en la página web oficial de cada institución universitaria -Véase Anexos I,II,III,IV-.

Cabe aclarar que, no se ha profundizado en aspectos específicos de los programas de formación docente, pero sí se ha pretendido poner de relieve el modelo formativo de cada universidad y las leyes educativas que lo regulan.

Capítulo IV Análisis y valoración del tratamiento del tiempo histórico en los currículos de formación del profesorado y de enseñanza secundaria

Tabla 5 Asignaturas, Créditos y Bloques temáticos. Universidades que ofertan el máster, especialidad Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Universidad	Asignaturas	Créditos	Bloques temáticos
Universitat Autònoma de Barcelona	Complementos de Formación de Geografía, Historia e Historia del Arte.	12 ect.	Bloque de Geohistoria: Contenidos históricos desde la Antigüedad hasta el Mundo Actual. Finalidades de las Ciencias Sociales. Formación pensamiento social. Literacidad Crítica en el contexto educativo. Problemas socialmente relevantes. Relatos históricos escolares.
	Iniciación a la Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Historia del Arte y Educación para la Ciudadanía).	11 ect.	¿Qué es enseñar y aprender Ciencias Sociales en la ESO? Relación teoría y práctica. El currículum de Ciencias Sociales en la ESO: conocimiento y reflexiones. La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Didáctica de la Geografía, Historia e Historia del Arte. Dinámicas, estrategias metodológicas y recursos para la E/A por competencias. Herramientas para mejorar el aprendizaje: la evaluación.
	Innovación docente e Investigación educativa.	4 ect.	La innovación en el aula en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
Universidad de Barcelona	Complementos de Geografía, Historia e Historia del Arte.	15 ect.	Complementos de Geografía e Historia del Arte. Complementos de Historia: Prehistoria Arqueología Historia medieval Historia moderna, Historia contemporánea universal. Mundo actual: España y Cataluña.
	Didáctica de la Historia y de la Historia del arte.	10 ect.	Elaboración de U.D: Modelos, recursos, y técnicas. Los contenidos de historia: dificultades en su enseñanza, finalidades, el currículum de historia. Metodologías. Didáctica de la Geografía, Historia e Historia del Arte. Taller de Historia e Historia del Arte.
	Innovación e Investigación Educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte.	2,5 ect.	Investigación e Innovación: Concepto y realidad en el ámbito de secundaria. Estado de la cuestión en investigación en Didáctica de la Historia, Geografía y otras CCSS. Ejemplos de investigación que aportan conocimiento relevante en la didáctica. Trabajos de innovación con más impacto.

UDIMA Universidad a Distancia de Madrid	Complementos para la formación disciplinar en la especialidad de Geografía e Historia.	15 ects.	¿Qué son las Ciencias Sociales? La Historia: ciencia humana y social. Métodos y técnicas de construcción del conocimiento histórico. Currículum en Ciencias Sociales. Análisis crítico opciones curriculares en la Enseñanza Secundaria y debates sobre la enseñanza de la Historia.
	Enseñanza y aprendizaje de la especialidad de Geografía e Historia.	6 ects.	La enseñanza de la Geografía y las otras Ciencias Sociales. La metodología didáctica y el aprendizaje del espacio geográfico y la Historia.
	Innovación docente e iniciación a la investigación en Geografía e Historia.	6 ects.	Técnicas de recogida de información social: encuestas y entrevistas. El trabajo de campo: investigar más allá del aula. La realización de un trabajo de "investigación" escolar en el ámbito histórico y social.
Universidad Autónoma de Madrid	Complementos para la formación disciplinar en Geografía e Historia.	10 ects.	Historia: una disciplina escolar. El Código Disciplinar de la historia. Competencias docentes del profesor de historia. El nacionalismo como objetivo de la historia escolar tradicional. El Valor Formativo de la historia en una escuela cívica.
	Aprendizaje y Enseñanza de Geografía, Historia e Historia del Arte.	12 ects.	Dificultades y modelos en el aprendizaje de la Historia. Concepciones sociales, ideas previas y cambio conceptual. La construcción de conocimientos sociales. El tiempo histórico y su tratamiento didáctico*. 8
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Geografía e Historia	4 ects.	Recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la Historia en ESO y Bachillerato. Manuales y libros de texto. Recursos en la red (cartografía, blogs de profesores, centros de documentación...) Museo y patrimonio histórico. Narrativa juvenil de ambientación histórica. Cine, Historia y educación. Salir del aula: el Recorrido Urbano.
Universidad Internacional de la Rioja	Complementos para la formación disciplinar de Geografía e Historia	6 ects.	¿Qué son las Ciencias Sociales? Construcción de la didáctica de la historia, la geografía y otras ciencias sociales. Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia como materia contemplada desde el currículo.

⁸ Se han marcado aquellos contenidos que hacen referencia explícita al tiempo histórico.

			<p>La historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional.</p> <p>Métodos y técnicas de construcción del conocimiento histórico.</p> <p>Manuales y didáctica de la historia en España: la historia enseñada.</p> <p>Europa y la dimensión europea en los actuales manuales escolares de Historia.</p> <p>Los manuales escolares de historia: cambios recientes, carencias presentes y retos de futuro.</p> <p>Por qué y para qué enseñar historia.</p> <p>Los contenidos en la enseñanza de la Historia.</p>
	Diseño curricular y Didáctica de la Geografía y de la Historia	12 ects.	<p>Didáctica general y teorías del aprendizaje.</p> <p>Motivación y metodología de la didáctica</p> <p>Técnicas y estrategias de aprendizaje</p> <p>Técnicas y estrategias de aprendizaje aplicadas a la especialidad.</p> <p>Métodos para la enseñanza de Historia.</p> <p>Dificultades de aprendizaje: Las dificultades en el aprendizaje de la Historia, el tiempo y la causalidad histórica.</p> <p>Actividades de aprendizaje de la Geografía y la Historia I,II.</p>
	Innovación docente e Iniciación a la Investigación Educativa	6 ects.	<p>La Innovación educativa y mejora de la escuela.</p> <p>Aprender para innovar: aprendizaje profesional.</p> <p>El diseño de una buena práctica docente.</p> <p>Diseños innovadores recursos y medios didácticos.</p> <p>Evaluación orientada al aprendizaje.</p>
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Complementos para la formación disciplinar en Historia e Historia del Arte.	10 ects.	<p>Prehistoria y Antigüedad.</p> <p>Mundo Medieval.</p> <p>Estado Moderno.</p> <p>Mundo Actual.</p>
	Estrategias de enseñanza y aprendizaje en Geografía, Historia e Historia del Arte.	12 ects.	<p>De la teoría a la práctica.</p> <p>Interacción en el aula: técnicas de exposición oral, juego y simulación.</p> <p>Datos, gráficos y mapas en Geografía e Historia.</p> <p>Como se investiga y explota las fuentes materiales y escritas.</p> <p>Análisis de una obra de arte.</p> <p>Medios audiovisuales y cine en el aula de CCSS.</p>
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	5 ects.	<p>Modelos de innovación docente.</p> <p>Funciones docentes e indicadores de calidad.</p> <p>Diseños de proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p> <p>El proceso de investigación educativa.</p>
Universidad de Valladolid	Contenidos curriculares específicos de	14 ects.	<p>Contenidos curriculares específicos de Geografía, Historia e Historia del Arte.</p>

Capítulo IV Análisis y valoración del tratamiento del tiempo histórico en los currículos de formación del profesorado y de enseñanza secundaria

	Geografía, Historia e Historia del Arte.		
	Didáctica de Geografía, Historia e Historia del Arte.	12 ect.s.	Diseño curricular en Geografía, Historia e Historia del Arte. Didáctica de Geografía, Historia e Historia del Arte. El conocimiento histórico. Tiempo histórico y categorías temporales. El historiador y las fuentes: Explicación y comprensión en historia. Grandes líneas de investigación histórica s. XIX y s. XX. Antropología histórica. Metodología y Evaluación en Geografía, Historia e Historia del Arte.
	Innovación e Investigación educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte	6 ect.s.	Innovación docente en Geografía, Historia e Historia del Arte. Iniciación a la investigación educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte.
Universidad de la Rioja	Complementos para la formación disciplinar: Geografía e Historia.	6 ect.s.	El papel de la Geografía y la Historia en la Educación Secundaria actual. El currículo actual de Ciencias Sociales. Metodología didáctica para la enseñanza de Ciencias Sociales en ESO y Bachillerato. El proceso de enseñanza-aprendizaje de Geografía e Historia en ESO y Bachillerato. La evaluación de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria y Bachillerato. Recursos didácticos para la enseñanza de Geografía e Historia.
	Aprendizaje y enseñanza de la Geografía y la Historia.	15 ect.s.	La Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina académica. El papel de la historia en la didáctica de las Ciencias Sociales. La Geografía y la Historia como disciplinas científicas y su papel en la comprensión del mundo actual. Epistemología: Historia. Cuestiones metodológicas e historiográficas. Últimas tendencias historiográficas. La enseñanza de la Historia en España.
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.	6 ect.s.	Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. La Historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales.

Capítulo IV Análisis y valoración del tratamiento del tiempo histórico en los currículos de formación del profesorado y de enseñanza secundaria

	Geografía e Historia.		Trabajo de campo. Investigar más allá del aula. La realización de un tema de investigación escolar histórico o social.
Universidad de Málaga	Complementos para la formación disciplinar de Geografía, Historia y Filosofía.	6 ect.	Perspectivas y enfoques actuales en Historia: sus aportaciones educativas. La historiadora / el historiador como docente. Usos sociales y educativos del conocimiento histórico. El conocimiento histórico en la Educación para la Ciudadanía Democrática.
	Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas	8 ect.	Contexto curricular: Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje. Diseño de Programaciones y Unidades Didácticas. Actividades de enseñanza-aprendizaje. Metodología y estrategias de intervención. La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. Relación con otras funciones docentes.
	El currículum de Geografía, Historia y Filosofía.	4 ect.	El currículum: definición y características. El currículum de ciencias sociales. El conocimiento profesional del profesorado y el currículum de Historia.
	Innovación docente e Iniciación a la investigación educativa (Área Ciencias Sociales).	6 ect.	Conceptos, modelos y técnicas de innovación docente e investigación educativa. Mecanismos de innovación e investigación docente para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Diseño, implementación y evaluación de nuevas propuestas de enseñanza en Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Nuevos enfoques en el estudio de las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación.
Universidad del País Vasco	Complementos de Economía para las CCSS (3 ect.) Complementos específicos formación disciplinar Filosofía (3 ect.), Filosofía en el Aula (3 ect.), EA de la matemática en ESO (3 ect.), Enseñanza matemáticas en distintos sistemas educativos europeos (3 ect.).		
	Ciencias Sociales y Educación	3 ect.	Desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Currículos Ciencias Sociales, Geografía e Historia en programas educativos. Selección y elaboración de materiales educativos en el área de ciencias sociales. Comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje.
	Innovación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	3 ect.	Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia

			<p>Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad</p> <p>Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y plantear alternativas y soluciones.</p> <p>Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas</p> <p>Ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.</p>
	Complementos de formación en Historia Moderna y Contemporánea del País Vasco.	3 ects.	Historia moderna y contemporánea del País Vasco.
	Las Ciencias Sociales en el aula	3 ects.	Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Elaboración propia, 2018

El módulo específico consta de una carga lectiva de 24 créditos. Sobre la materia de Complementos de formación disciplinar, la carga de créditos que orienta el currículum se fija en un total de 6 ects. No obstante, las universidades disponen de cierta autonomía en la distribución de estos 24 créditos. Mientras que la Universidad de Málaga y la Universidad Internacional de la Rioja asignan un total de 6 ects., el resto de universidades fijan entre 10 y 15 ects.

En el temario dedicado a la formación disciplinar, en el ámbito de la historia, se tratan contenidos disciplinares históricos, haciendo un recorrido desde la Prehistoria hasta nuestros días, y se amplía el área de conocimientos en torno a el papel que desempeñan las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, las perspectivas y enfoques historiográficos, el diseño del currículum o el análisis de manuales escolares utilizados para su enseñanza.

Universidades como la Universidad Internacional de la Rioja, la Universidad Autónoma de Madrid, la UDIMA, la Universidad de Málaga y la Universidad de la Rioja han dedicado a esta asignatura temas relacionados con la evolución de la Historia como disciplina científica, su epistemología, las perspectivas y enfoques teóricos de las diferentes disciplinas sociales. En los programas se abordan tanto cuestiones metodológicas como conceptuales, con la intención de aproximar al estudiante al estado de la cuestión sobre las aportaciones y avances de la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales.

En el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona se integran contenidos relativos a la formación del pensamiento histórico y social del profesor y tratan de orientarle para desarrollar pensamiento crítico. Se trabaja la reflexión en torno a las finalidades del estudio de las Ciencias Sociales, así como la relevancia del desarrollo de la literacidad crítica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través el análisis del discurso histórico o de los problemas y conflictos contemporáneos, con la finalidad de desarrollar consciencia de ciudadanía democrática y comprometida. También se tratan las relaciones entre teoría y práctica para que los futuros profesores puedan actuar como prácticos reflexivos.

La especialidad que se oferta en la Universidad del País Vasco, comprende Humanidades y Ciencias Sociales. La asignatura de Complementos de Formación divide los créditos asignados e integra temario relacionado con la enseñanza de la Historia Moderna y Contemporánea del País Vasco, las matemáticas, la economía y filosofía en el ámbito de las Ciencias Sociales, de manera que el estudiante se puede especializar en alguno de estos ámbitos referenciados.

Sobre la Didáctica de la Especialidad, en líneas generales, las universidades tratan temas de elaboración de programaciones didácticas y los elementos que la integran: Objetivos, contenidos, competencias, metodologías, técnicas, estrategias, recursos y evaluación que, en la mayoría de casos, abordan temáticas vinculadas con necesidades educativas especiales y atención a la diversidad, así como el conocimiento sobre la configuración y estructura del currículum de secundaria.

Nos hemos detenido en aquellos bloques de contenido relativos a la Didáctica de la Historia en los planes de estudio publicados en la web de las universidades, para conocer cómo se plantean los programas de formación y si estos se relacionan concretamente con la enseñanza del tiempo histórico.

La Universidad Internacional de la Rioja dedica un tema completo al tiempo histórico en el que se definen algunas de las dificultades de su enseñanza y aprendizaje.

La Universidad de Valladolid trata el conocimiento de este concepto y de las categorías temporales que lo estructuran.

En el programa del resto de universidades no se explicita de forma concreta el tratamiento del tiempo histórico. Pensamos que la información publicada no está detallada en profundidad.

Para poder establecer un punto de referencia sobre aspectos relacionados con la formación del estudiante de profesor en torno a la concepción del tiempo histórico y su enseñanza, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura propuesta en los temarios y, en especial,

prestamos atención a aquellos que desarrollan contenidos relacionados con el tiempo histórico.

- En la Universidad Autónoma de Madrid toman como referencia el manual de Benejam, P. y Pagès, J. (1997): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori.

Los contenidos plantean aspectos relacionados con el tiempo histórico proporcionando orientaciones metodológicas para su enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se tratan aspectos relacionados con las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de la historia y dedica un capítulo completo a la enseñanza del tiempo histórico y de la temporalidad proponiendo un esquema conceptual del mismo para orientar al profesor en su enseñanza.

- La Universitat Autònoma de Barcelona y la Universidad de Málaga utiliza el mismo manual de referencia de Benejam y Pagès (1997),

- La Universidad Internacional de la Rioja, propone los manuales de referencia:

Blanco, A. (2007) *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de 1º y 2º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria* [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011) *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Graó.

En ambos se tratan aspectos relacionados con el tiempo histórico. En la tesis realizada por Blanco (2008) se especifica el concepto de tiempo histórico y los elementos que lo estructuran, así como los usos que hacen los libros de texto para su enseñanza.

En el libro de Feliu y Hernández (2011) se proponen ideas para enseñar la historia y el tiempo histórico y los autores presentan propuestas didácticas para enseñarlo en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria.

- La Universidad de Barcelona propone el manual de Hernández, F.X. (2002) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó. Y el de Prats, J. (2011) *Geografía e Historia. Didáctica y práctica docente*. Barcelona: Graó.

En ambos se tratan cuestiones relativas al por qué y al para qué de la enseñanza de la historia, incorporando propuestas didácticas para su enseñanza: la explicitación de los objetivos, los métodos y otras cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Se esbozan las principales estrategias didácticas, las finalidades educativas, y las propuestas y planteamientos metodológicos más innovadores.

- En la Universidad del País Vasco se imparte la asignatura de Ciencias Sociales y Educación, donde se trata el currículo, la selección y elaboración de materiales educativos. Proponen como manuales de referencia el de Benejam y Pagès (1997), Carretero, M. (1995) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique; Carretero, M. (2004) *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu; García Ruiz, A.L. (1997) *Didáctica de las CC.SS., Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Granada: GEU.
- En la UDIMA, los temarios tampoco hacen alusión al tiempo histórico, todos los manuales que toman como referentes de estudio, aluden a estrategias y métodos de enseñanza de la historia, definen la diferencia entre el tiempo histórico y el tiempo cronológico y presentan actividades para su enseñanza. Estos manuales son:
Prats, J. (2011) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
Prats, J. (2011).(coord.).*Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
Feliu, T. y Hernández, X. (2011) *12 ideas clave para enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
Trepas, C.A y Comes, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

En síntesis, en las universidades se utilizan prácticamente los mismos manuales, lo que nos indica que la línea temática de los contenidos del máster, en relación con los complementos de formación y la didáctica de la historia, es similar.

En los planes de estudio no se hace especial hincapié a la enseñanza del tiempo histórico, la temporalidad y la consciencia histórica, sin embargo, los estudiantes de profesor cuentan con materiales que plantean una serie de principios teóricos básicos y estructuran propuestas educativas prácticas para el aula. También se exponen las bases para trabajar el tiempo dentro de la enseñanza de la historia y se abordan actividades y propuestas innovadoras, incorporando ejemplos y recursos que pueden ser útiles para el profesorado. Pensamos que la carga lectiva de esta asignatura es tan poca que difícilmente se profundizar en las concepciones que los futuros docentes deben tener sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico.

En una primera valoración, podemos afirmar que las Universidades ofrecen herramientas para que los estudiantes de profesor puedan construir la competencia didáctica el qué, cómo y para qué del aprendizaje del tiempo histórico y su enseñanza. Ahora bien, se necesitará un

estudio más profundo para comprobar qué tratamiento concreto se hace sobre el tiempo histórico, a lo largo del máster, analizando con más detalle los contenidos. El siguiente paso será averiguar la utilidad de dicha formación y qué incidencia tiene en las concepciones de los estudiantes de profesor sobre el tiempo histórico y su enseñanza.

Por otro lado, los contenidos del currículum de formación en Didáctica de la Historia, de estas universidades, se supone que emanan de aquello que el futuro profesorado deberá enseñar en la ESO y el Bachillerato, se tratará pues de averiguar cuál es la relación entre los contenidos de los programas del Máster y el currículum de secundaria. Dejamos de lado el de bachillerato porque queremos focalizar nuestra atención en la formación que recibe la joven ciudadanía para el desarrollo de la temporalidad y de la conciencia histórica, en su etapa de enseñanza obligatoria, y revisamos los criterios y estándares de aprendizaje del currículum de historia de la ESO de las Comunidades Autónomas referenciadas.

4.2. Criterios y estándares de aprendizaje de la materia de Historia en el currículum de secundaria

El Real Decreto 1105/2014 establece el Currículo Básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato de acuerdo con la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013).

Por su parte, las administraciones educativas autonómicas han concretado, a su vez, los currículos educativos correspondientes a cada Comunidad Autónoma.

En todos los currículos, la materia de Geografía e Historia se considera troncal en la Enseñanza Secundaria.

Las ordenes que desarrollan los currículos de cada Comunidad Autónoma definen las competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables por cada materia y se determina una carga lectiva de 3 horas semanales para la materia de Geografía e Historia.

El análisis de las diversas especificaciones de los criterios nos permite valorar, con mayor exactitud, qué logros de enseñanza-aprendizaje deben conseguir los estudiantes de profesor, con sus propios alumnos, para que su actividad docente sea eficaz.

Tomando como referencia esos criterios, podemos determinar hasta qué punto los programas de formación del profesorado se dirigen a trabajar las estrategias y metodologías que faciliten la adquisición de esos contenidos por parte de los alumnos de secundaria.

Se han revisado los currículos de Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Madrid, La Rioja y el País Vasco para conocer los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de la

materia de historia y poder confrontarlos con los planes de formación inicial de los profesores. De esta manera podremos precisar si la formación del profesorado contempla esas necesidades específicas a las que habrán de hacer frente los futuros profesores.

La revisión realizada se centra en las comunidades de Andalucía, Castilla y León, Madrid y la Rioja y, por otra parte, se dedica un apartado a Cataluña y el País Vasco, ya que durante el análisis y revisión de los currículos hemos hallado diferencias respecto al resto de comunidades.

4.2.1. Las finalidades de la enseñanza de la historia en diversos decretos

Los decretos y órdenes de implantación del currículum de cada Comunidad Autónoma suelen contemplar varios apartados que responden al ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué enseñar?.

De entre los cuales, se hallan 3 apartados comunes donde se detallan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como una introducción a la asignatura en la que se especifica el “para qué” de la enseñanza de la historia, según lo que estime relevante cada Comunidad Autónoma.

La Comunidad Autónoma de Castilla y León, en la Orden EDU/362/2015, del 4 de mayo-B.O.C.Y.L. núm. 86, p. 32051-23480- determina que:

El estudio de la historia debe proporcionar al alumnado un conocimiento de la evolución de las sociedades humanas a lo largo del tiempo, necesario para comprender el proceso de cambio y transformación de las mismas, la noción de permanencia y las múltiples interrelaciones de los factores que los determinan (p. 32141).

Por su parte, la Comunidad de Madrid en el Decreto 48/2015, del 20 de mayo -B.O.C.M. núm. 118, p.10-309- señala que la enseñanza de la historia debe proporcionar al alumnado:

entender el mundo actual. Conocer el espacio donde se desarrollan las sociedades, los recursos naturales y el uso que se ha dado a estos, nos aporta datos sobre el pasado y nos permiten vislumbrar algunos de los problemas del futuro (p.118).

La Rioja en el Decreto 19/2015, de 12 de junio -B.O.R. núm. 79, p.12368-12730- establece que la materia de Geografía e Historia pretende profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante la Educación Secundaria. Con la finalidad de:

Favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su

orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (p. 12432).

La Comunidad Autónoma de Andalucía en el Decreto 111/2016, de 14 de junio, establece la ordenación y el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria - B.O.J.A. Núm. 144, p.122-223-. En este documento se afirma que la enseñanza de la historia consiste en:

Formar al alumnado en la comprensión de la complejidad de las sociedades actuales [...] para ejercer una ciudadanía responsable[...] apreciando: las conexiones entre pasado y presente; la importancia de las nociones de cambio y continuidad, en la estructura y dinámica sociales, y el valor de la metodología comparativa junto al análisis diacrónico y sincrónico (p.146).

Cada Comunidad Autónoma desarrolla su propia introducción en lo referente a la materia de Geografía e Historia. En los argumentos se aprecia cierta heterogeneidad en lo que concierne a las finalidades de la enseñanza de la asignatura y están presentes elementos vinculados al aprendizaje del tiempo histórico.

Se formula la necesidad de comprender el mundo actual a través del análisis de los cambios y continuidades y su conexiones entre pasado y presente. Estos argumentos orientan la enseñanza de la historia hacia una perspectiva de carácter crítico. De manera que el profesorado debe lograr que el alumnado de secundaria conecte con la realidad actual, entienda la sociedad en la que vive y, por ende, adquiera las competencias necesarias para, en el futuro, ejercer una ciudadanía participativa y comprometida e intervenir en los problemas sociales.

Esta revisión nos hace pensar que el diseño del currículo se orienta a la enseñanza de contenidos que contribuyan a que el profesorado pueda promover dichas competencias. Ahora bien, para que el profesorado pueda dar respuesta a estas finalidades, los programas legislativos deben establecer una serie de contenidos- junto con los criterios de evaluación o estándares de aprendizaje- que han de atender al “qué enseñar”, servir de referencia para valorar lo que el alumno y alumna “sabe y sabe hacer” en cada materia y, a su vez, que el profesorado pueda orientarse en “cómo” enseñar la historia y lo concerniente al tiempo histórico.

4.2.2. Contenidos y criterios de evaluación en la materia de historia.

La relación de contenidos y criterios de evaluación es una de las partes más visibles del currículo. Los contenidos mínimos referentes a la materia de Geografía e Historia para los tres primeros cursos están agrupados en 3 bloques: El espacio humano, la historia y el medio físico. En cuarto curso, los contenidos se dividen en 9 bloques todos ellos relacionados con historia.

En el primer curso se hace un recorrido desde la Prehistoria hasta la Historia Antigua. El segundo curso abarca la Edad Media y durante el tercer curso se trata la Edad Moderna.

En cuarto curso, se dedican 9 bloques de contenidos de historia: los 7 primeros comprenden la historia entre el siglo XVIII hasta la actualidad. El bloque 9 se dedica a La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI y El bloque 10 se abordan contenidos que tratan de establecer la relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.

El reparto de los contenidos es muy desigual en los cuatro cursos y no se ha seguido unos criterios de racionalidad, es decir, que tenga una utilidad directa para que los alumnos y alumnas comprendan su entorno cotidiano y aprendan a interactuar en él.

En este sentido, los contenidos más próximos a la realidad del alumnado no se concretan hasta cuarto curso y seguramente se pasa muy rápido por ellos, debido a la gran cantidad de contenidos que se han planificado en este curso.

Por otro lado, la ideología del currículum se enmarca-en todos sus contenidos-en los avances de la tecnología como factor clave en la interpretación de muchos aspectos del progreso social a lo largo de los tiempos (Feito, 1995).

La mayoría de Comunidades Autónomas mantiene literalmente la disposición que prescribe el Ministerio para las enseñanzas mínimas en secundaria, en los que se han añadido temas de carácter más local. En algunas comunidades modifican los contenidos o su denominación, como La Rioja y Castilla La Mancha.

A modo de ejemplo, hemos recogido los contenidos y criterios de evaluación de la Comunidad Autónoma de Andalucía -Véase Tabla nº 6-. En concreto, aquellos que hacen alusión al aprendizaje de elementos vinculados con el tiempo histórico y la temporalidad, así como los que se relacionan con la adquisición de las competencias mencionadas en el currículum.

Tabla 6 Contenidos y criterios de evaluación

CURSO	CONTENIDOS HISTORIA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	<p>La Prehistoria: La evolución de especies y la hominización. Periodización en la Prehistoria. Características formas de vida.</p> <p>Primeras civilizaciones en Andalucía. La situación de la mujer de la Prehistoria al fin del mundo antiguo.</p>	<p>Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación.</p> <p>Distinguir la diferente escala temporal de etapas como la Prehistoria y la Historia Antigua.</p> <p>Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía).</p> <p>Establecer conexiones entre el pasado de la Hispania romana y el presente.</p>
2	<p>La Edad Media: concepto.</p> <p>Feudalismo, Al-Ándalus, Reconquista,</p>	<p>Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas</p> <p>Analizar la evolución de los reinos cristianos y musulmanes (socioeconómicos y culturales).</p>
3	<p>Contenidos relacionados con Geografía</p>	
4	<p>El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías.</p> <p>La era de las Revoluciones liberales.</p> <p>La Revolución Industrial.</p> <p>El Imperialismo y la I Guerra Mundial</p> <p>La época de entreguerras</p> <p>II Guerra Mundial</p> <p>La Guerra Fría</p> <p>El mundo reciente siglo XX y siglo XXI.</p> <p>La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía</p>	<p>Reconocer que el pasado «no está muerto y enterrado», sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios</p> <p>Según la experiencia histórica acumulada, exponer las formas de discriminación, exclusión e intolerancia existentes en el mundo actual y las vías de participación, movilización y respuesta ante las mismas a las que puede recurrir la ciudadanía</p>

B.O.JA. núm. 144, p. 159-166

En los contenidos se vinculan el desarrollo de las competencias mencionadas en los cursos 1º y 3º se abordan temas relativos a la Prehistoria hasta el siglo XIX. Es en 4º donde se tratan

los contenidos relacionados con el mundo contemporáneo y donde encontramos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en los que se trabajan las competencias que se describen en las finalidades.

En la concreción de los contenidos curriculares no se alude al trabajo de la temporalidad y del tiempo histórico, y tampoco al desarrollo de la conciencia histórica. Por otro lado, en los contenidos que se proponen, no encontramos relación alguna con la vida, los problemas reales y los intereses del alumnado de secundaria. Más bien se centran en la formación de conocimientos disciplinares. Si queremos cumplir con las finalidades del currículum pensamos que no se puede enseñar un bagaje de conocimientos del tal magnitud y complejidad sin que el tratamiento que se haga de ellos sea superfluo. Los contenidos seleccionados deberían permitir el desarrollo de procedimientos y actitudes y llevar implícitas propuestas de actividades didácticas con un mayor nivel de concreción y especificidad.

Los criterios de evaluación suponen, no tanto evaluar conocimientos procedimentales, si no la evaluación de nociones conceptuales -situar en el tiempo, identificar causas y consecuencias- que necesariamente requieren conocimientos previos de los periodos y los hechos históricos que los alumnos y alumnas han de ordenar o indicar sus causas y consecuencias. En este sentido, pensamos que se debería priorizar el tratamiento procedimental frente a los contenidos declarativos.

4.2.3. El caso de las Comunidades Autónomas de Cataluña y el País Vasco

Los currículos de Cataluña y el País Vasco establecen las competencias que deberían alcanzarse por materias e incluso señalan las conexiones entre las materias. El Decreto 187/2015, del 25 de agosto, que ordena las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña -B.O.E., núm. 6945, p.1-314- determina las competencias básicas como eje de referencia del currículum catalán.

Los contenidos se organizan en dimensiones donde se integran diversas materias para adaptar el conocimiento “a partir de situaciones reales y significativas para los alumnos” (p. 145).

La dimensión histórica hace referencia a los conocimientos que adquiere el alumnado para desarrollar la conciencia histórica de manera que a lo largo de su escolaridad pueda ir construyendo su propia historicidad, en base a la adquisición de su temporalidad mediante actividades que permitan establecer las relaciones entre pasado, presente y futuro.

Los aprendizajes vinculados a la dimensión histórica comportan conocer y comprender críticamente el tiempo pasado para entender el tiempo presente y así constatar que el mundo en que vivimos se ha configurado a partir de las acciones de las generaciones que nos han precedido. Del mismo modo, los hombres y las mujeres de hoy tienen que tomar conciencia de que sus actuaciones condicionarán el mundo que heredarán las generaciones futuras (p.171).

Estas finalidades se conjugan con el desarrollo de las siguientes competencias:

- Analizar los cambios y las continuidades de los hechos o fenómenos históricos para comprender la causalidad histórica.
- Aplicar los procedimientos de la investigación histórica a partir de la formulación de preguntas y el análisis de fuentes para interpretar el pasado.
- Interpretar que el presente es producto del pasado para comprender que el futuro es fruto de las decisiones y acciones actuales.
- Identificar y valorar la identidad individual y colectiva para comprender su intervención en la construcción de sujetos históricos.

El temario trata contenidos relacionados con:

- Cronología y tiempo histórico: Situación en el tiempo y en el espacio de los hechos históricos relevantes. Periodización convencional. Formas de contar el tiempo de otras culturas.
- Conocimientos históricos temporales: cambio, continuidad, sincronía, diacronía, sucesión, simultaneidad, causalidad.
- Vínculos entre el pasado, el presente y el futuro. La empatía histórica.
- Caracterización de las sociedades en el pasado. Elementos de cambio y continuidad entre etapas históricas. Raíces históricas de la contemporaneidad.
- El pasado y el presente de Cataluña en el contexto de España y de Europa.
- Las mujeres en la historia y en las sociedades actuales.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco se fija el Decreto 236/2015 en el que se plantean los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje en base a las competencias básicas transversales y las competencias básicas disciplinares.

En el marco del modelo educativo pedagógico del “Plan Heiberri 2020” la materia de Geografía e Historia se contempla en la competencia básica específica social y cívica, y también se recogen procedimientos y actitudes relacionados con las competencias básicas

transversales “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir juntos y juntas”, “aprender a ser”.

Los contenidos se presentan por bloques y se separan por contenidos comunes, procedimentales y actitudinales. Presentamos una reseña de aquellos contenidos que hacen alusión a la enseñanza del tiempo histórico -Véase Anexo VI- y, a modo de ejemplo, citamos el bloque 3 del primer curso.

1º CURSO: BLOQUE 3. El pasado histórico. Las sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua.

- El tiempo histórico: cronología, cambio y permanencia.
- La multicausalidad: causas y consecuencias de hechos y procesos históricos.
- Uso de la periodización convencional (etapas y períodos cronológicos de la historia).
- Representación gráfica del tiempo histórico.
- Formas de ordenar el tiempo en diferentes culturas.

Estos contenidos permitirán el desarrollo de procedimientos, actitudes y valores, común a todos los bloques de la materia, como:

- Planteamiento, formulación de hipótesis y deducción de razonamientos relacionados sobre aspectos geográficos, históricos, culturales, etc.
- Pautas para la comunicación oral o por escrito de los resultados de distintos trabajos (monográficos, comparativos, de indagación, etc.) individual o en grupo utilizando distintos soportes, entre ellos el digital.
- Pautas para la localización en el tiempo y en el espacio de períodos, culturas y civilizaciones, acontecimientos históricos, datos y lugares.
- Técnicas para la elaboración de cuadros cronológicos, líneas de tiempo y frisos históricos
- Técnicas para la identificación, análisis y comparación de las diferencias y semejanzas entre sociedades históricas y actuales.
- Pautas para el análisis del carácter multicausal de los hechos históricos: identificación de causas y consecuencias de los hechos históricos y de los

procesos de evolución y cambio relacionándolos con los factores que los originaron.

La concreción de los contenidos que se presentan en los currículos de dichas comunidades, sugieren un desarrollo más contextualizado de los contenidos que nos parecen más apropiados, teniendo en cuenta la gran cantidad de conocimientos que comprende esta materia y la complejidad que conlleva su enseñanza.

En ambas comunidades se trabajan elementos que estructuran la enseñanza del tiempo histórico y se analizan conceptos temporales que no solo aluden a la cronología, si no que se encuentran en coherencia con el marco estructural del tiempo histórico expuesto en el marco teórico de esta tesis - Véase Figura nº2-.

4.2.4. El tiempo histórico en los estándares de aprendizaje

Los criterios de evaluación de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Castilla y León, Madrid y La Rioja son semejantes a los que se prescriben por el Ministerio de Educación en el Real Decreto en los que se hace hincapié en que el alumnado de secundaria desarrolle la competencia de utilizar el vocabulario histórico de manera que aprenda a incorporarlo en el contexto histórico preciso.

En cuanto al uso de elementos temporales -Véase, a modo de ejemplo un fragmento del currículum de la Comunidad de Madrid, recogido en Anexo nº V-. Hemos recogido algunos criterios y estándares de aprendizaje comunes en Andalucía, Castilla y León, La Rioja y Madrid (B.O.C.M. núm. 118, p. 63-74; B.O.R. núm.79, p.12433-12445; B.O.J.A. núm. 144, p. 161-172; B.O.C.Y.L. núm.86, p.32143-32152) donde se contempla el tratamiento del tiempo histórico.

- 1º CURSO. Bloque 2: La Prehistoria.
 - Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación
 - Distinguir la diferente escala temporal de etapas como la Prehistoria y la Historia Antigua.
 - Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua para adquirir una perspectiva global de su evolución.

- Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.
- Compara las formas de vida (en diversos aspectos).
- Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado.
- 1º CURSO. Bloque 3: Primeras civilizaciones históricas y el mundo clásico:
 - Datar la Edad Antigua y conocer algunas características de la vida humana en este periodo.
 - Distingue etapas dentro de la Historia Antigua.
 - Establecer conexiones entre el pasado de la Hispania romana y el presente.
 - Analiza diversos ejemplos del legado romano que sobreviven en la actualidad.
 - Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo-diacronía y sincronía-
 - Interpreta un mapa cronológico-geográfico de la expansión egipcia.
 - Describe las principales características de las etapas históricas en que se divide Egipto: reinas y faraones.
 - Realiza un mapa conceptual con los principales dioses del panteón egipcio.
- 2º CURSO. Bloque 2: Historia. La Edad Media:
 - Entender la trascendencia de los conceptos “democracia”, “colonización”
 - Describe alguna diferencia entre la democracia griega y las democracias actuales.
 - Analizar la evolución de los reinos cristianos y musulmanes, en sus aspectos socio-económicos, políticos y culturales.
 - Comprende los orígenes del Islam y su alcance posterior.
 - Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media.
 - Explica la importancia del Camino de Santiago.
- 4º CURSO. Bloque 3. La Revolución Industrial
 - Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva.
 - Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.

- Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.
- 4º CURSO. Bloque 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI.
 - Interpretar los procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.
 - Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.
 - Comprende los pros y contras del estado del bienestar.
- 4º CURSO. Bloque 10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.
 - Reconocer que el pasado «no está muerto y enterrado» sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.
 - Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico.
 - Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI.
 - Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI.

Una vez reseñados los criterios y estándares de aprendizaje, valoramos las relaciones establecidas entre las finalidades lo que nos ayudará a entender si el actual diseño del currículum mantiene coherencia entre todos los aspectos que determina y se manifiesta que el aprendizaje de la historia debe ayudar a los alumnos y alumnas a conectar pasado-presente, para comprender su entorno y así poder orientar su futuro.

Asimismo, los criterios de evaluación que se prescriben, no se encuentran en relación con los estándares de aprendizaje, puesto que todos ellos, en lo referente a la enseñanza del tiempo histórico, apuntan a una enseñanza relacionada exclusivamente con la cronología.

Aunque hemos encontrado propuestas donde se trata el análisis de elementos temporales como duración, simultaneidad o sucesión, hay pocas referencias al trabajo de la historia desde

una perspectiva retrospectiva que conecte el presente con el pasado, y mucho menos la reflexión sobre los posibles futuros.

La mayoría de criterios hacen alusión a la enseñanza de un tiempo histórico de carácter tradicional-positivista, donde se le otorga más relevancia a la identificación, descripción o explicación de los hechos y acontecimientos históricos que promover competencias que permitan al alumnado la comprensión de los hechos históricos y su relación con el presente.

- Identificar los principales hechos...
- Describir los hechos...
- Analizar la evolución de los cambios económicos...
- Establecer jerarquías causales...
- Conocer los principales acontecimientos...
- Esquematizar el origen y desarrollo de...
- Explicar las causas...

Esquema 1 Reseña Criterios evaluación Currículum ESO para la enseñanza de la historia.
(Elaboración propia,2018)

Parece pues que las concreciones del currículum acerca de los criterios de evaluación para la enseñanza de la historia entran en contradicción con las finalidades de su enseñanza.

Tanto en los planes de estudio, como en las concreciones del currículum se alude a la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico que se relaciona prácticamente con la cronología, la periodización, la sucesión y la simultaneidad.

Los contenidos y los criterios de evaluación deben mantener una adecuada relación y coherencia que permita el desarrollo de las competencias determinadas. En este sentido, pensamos que es excesivo el volumen de contenidos que se dan y máxime si se quieren alcanzar los criterios establecidos.

La Comunidad Autónoma de Cataluña y el País Vasco difiere del resto. Se plantean competencias que son más cercanas a la enseñanza del tiempo histórico mediante la propuesta de relacionar distintos factores temporales: cambio, continuidad, contemporaneidad, vínculos entre pasado, presente, futuro, sucesión, simultaneidad y causalidad y, a su vez, tratan contenidos que se encuentran estrechamente vinculados a las competencias concretadas en sus respectivos currículos.

Tras el análisis de los currículos de formación inicial del profesorado de historia en secundaria y los currículos de educación secundaria, nos cuestionamos cuáles son las implicaciones del currículum de secundaria para la formación del profesor. Hemos podido comprobar que la falta de integración de los diferentes módulos que se especifican en el currículum de

formación inicial -especialmente en el módulo específico- puede dificultar el desarrollo de las competencias ligadas a la enseñanza de la historia.

En el currículum confluyen una serie de factores- administrativos, políticos, pedagógicos y didácticos- que le otorgan un carácter fragmentado, debido a los diferentes actores que intervienen en su diseño.

La autonomía en materia de diseño curricular presenta visiones diferentes de los propósitos y fines educativos -véase el caso de la comunidad autónoma de Cataluña o el País Vasco- .

Hasta el momento, parece que la función del profesor en el currículum se basa en adaptarse a lo que se dicta, sin poder reflexionar acerca de cómo llevar a cabo la práctica educativa para que esta sea efectiva, lo que le convierte en un profesor técnico que solo se limita a ejecutar lo que se prescribe, sin que pueda innovar, proponer situaciones de aprendizaje adaptadas a la realidad de su aula o investigar desde la práctica, ya que debe cumplir con las exigencias de los resultados esperados del aprendizaje.

Por otro lado, nos encontramos que la formación de los profesores de historia son un conjunto de sinopsis disciplinares y pedagógicas, muy generales, que no promueve modelos claros de planificación y desarrollo de programaciones didácticas basadas en un análisis crítico de la enseñanza del tiempo histórico. La formación que reciben los futuros profesores se enmarca en una perspectiva técnica de la función docente, lo que consideramos que se encuentra desfasada de los requerimientos educativos que plantea la sociedad actual.

CAPITULO V

Las conceptualizaciones de los estudiantes del máster sobre el tiempo histórico

El presente capítulo recoge la información proporcionada por el cuestionario en base a las respuestas de los estudiantes de profesor.

En esta primera aproximación se busca conocer qué sus recuerdos sobre las experiencias de aprendizaje que tuvieron durante su etapa educativa de secundaria y universidad en las clases de historia, qué aprendieron sobre el tiempo histórico y, sobre todo, dónde y cómo creen que lograron aprenderlo.

Paralelamente, se muestran los resultados del cuestionario sobre cómo proyectan la enseñanza del tiempo histórico desde la perspectiva de futuros docentes a través del análisis de una secuencia didáctica diseñada por ellos.

5.1. Análisis del cuestionario

La información que analizamos se ha obtenido mediante el análisis cuantitativo de las respuestas de los estudiantes a las preguntas del cuestionario.

Describimos e interpretamos los resultados empleado la aplicación de *GoogleForms* que nos ha permitido exportar los datos automáticamente a una hoja de cálculo donde se ha desarrollado el análisis estadístico y mostrar el análisis descriptivo de estos datos en gráficos y tablas.

5.1.1. Muestra

El estudio se ha realizado a partir de una muestra de 34 alumnos que han estado cursando el Máster de Formación del Profesorado, especialidad Geografía e Historia durante el curso 2017/18. El 72 % de los estudiantes, 26 en total, lo han realizado en la Universidad Internacional de la Rioja, 8 estudiantes en la Universidad Autónoma de Barcelona y 2 estudiantes en la Universidad de Valladolid. Sus edades se comprenden entre los 22 y los 40 años y, la mayoría provienen de las comunidades autónomas de Cataluña, Madrid y País Vasco.

Los estudiantes de profesor accedieron al Máster desde diferentes titulaciones, todas ellas relacionadas con el ámbito de las Ciencias Sociales. 14 estudiantes han cursado el grado/licenciatura en Historia, 14 estudiantes se han graduado en Historia del Arte y 6 estudiantes han cursado grado de Humanidades, Sociología, Ciencias Políticas o Antropología Social y Cultural. Un dato relevante es que haya el mismo número de graduados/licenciados en Historia que en Historia del Arte.

Grado/Licenciatura por el que accedieron al Máster

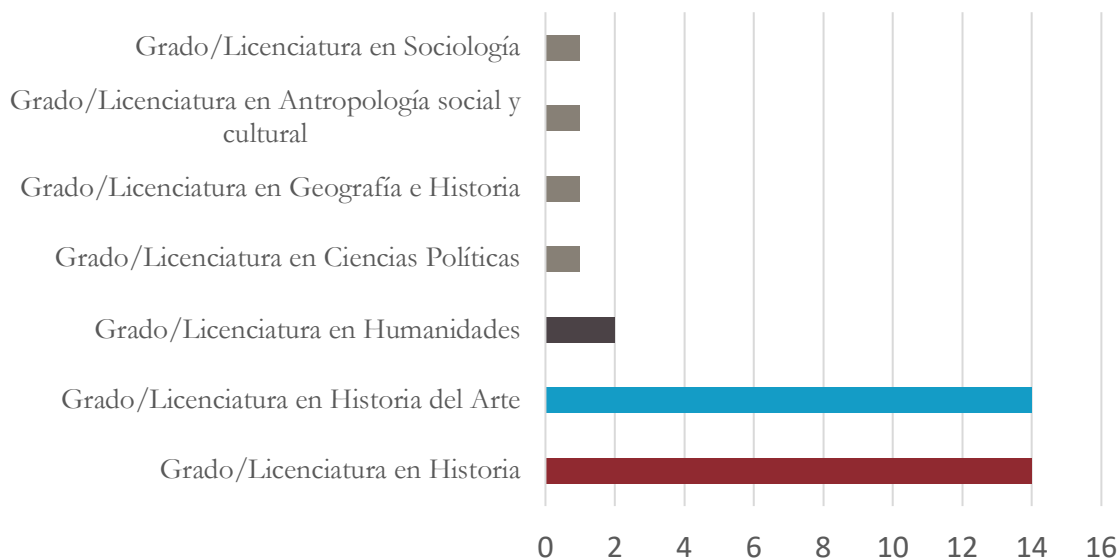


Gráfico 1. Procedencia académica de los estudiantes del Máster. (Elaboración propia, 2018)

El 60% de los estudiantes no están vinculados profesionalmente al ámbito de la educación. Es un dato relevante pues su visión sobre determinados aspectos didácticos varía si el o la estudiante está familiarizado con elementos como el currículum, la programación didáctica, el proyecto educativo de centro, así como nociones sobre métodos y estrategias didácticas. Estos factores determinan cómo llevar a cabo el diseño y programación didáctica en su futuro docente.

5.1.2. Respuestas relativas a su experiencia como estudiantes

En las preguntas del cuestionario, se consideró necesario averiguar y analizar las experiencias que habían vivido nuestros estudiantes en su época de alumnos, en secundaria, en bachillerato, y en su formación académica en la Universidad, y durante el Máster. En cierta manera, estas experiencias habrían determinado su percepción sobre la historia y el tiempo histórico.

El tiempo histórico en la formación académica

En una primera pregunta, se les planteaba si recordaban haber estudiado el concepto de tiempo histórico durante alguna etapa de su formación académica.

17 estudiantes, el 50% de la muestra, respondieron afirmativamente: habían estudiado el concepto de tiempo histórico. El otro 50% no recordaba haberlo abordado. De los

estudiantes que respondieron afirmativamente, el 90% recuerdan haberlo aprendido durante su formación en el Grado o el Máster.

En la asignatura de Didáctica de la Especialidad, en el máster -profesora Alicia León- se habló del concepto, así como la dificultad de las dimensiones temporales -antes, durante, después, la simultaneidad de acontecimientos-, creo recordar que también se hizo mención en la asignatura de Complementos Educativos. Nos recomendaron algunos recursos para trabajar con los estudiantes el tiempo histórico de forma más fácil (Estudiante 16, Grado en Historia del Arte).

Lo estudié en 2º de carrera, en tendencias historiográficas. Estudié las distintas visiones del tiempo histórico, según cada escuela. Luego, en las asignaturas de antropología vi la diferencia entre el tiempo cíclico de la mayor parte de sociedades humanas, y el tiempo lineal de la cultura Judeo-Cristiana y el Islam, que, todo sea dicho, es en el que vivimos (Estudiante 22, Grado en Historia).

En la asignatura de Primeras Vanguardias durante la Licenciatura de Hª del Arte, con Lourdes Cirlot, hablamos del *Zeitgeist* (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

Lo hemos estudiado en el máster, en relación a las dificultades en el aprendizaje de la historia, dentro de la asignatura de didáctica de la especialidad, como concepto, no lo estudié en la universidad, ni en secundaria o bachillerato (Estudiante 24, Grado en Humanidades).

Solamente dos de los estudiantes recuerdan haber estudiado el concepto de tiempo histórico en Secundaria. Ambas respuestas relacionan su aprendizaje únicamente con la cronología. El estudiante 14 nos comenta que el profesor les habló de la dicotomía existente entre el tiempo histórico y el tiempo cronológico.

Creo que a partir de 2º de ESO, en la asignatura de historia. Al explicarnos la bifurcación entre tiempo cronológico y tiempo histórico (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

En 4ª de ESO, recuerdo haber acabado el curso con un eje cronológico para saber situar todos los períodos históricos estudiados y aprender este concepto (Estudiante 33, Grado en Historia del Arte).

La dinámica de las clases

Planteamos una pregunta para conocer cómo recordaban las clases de historia durante su formación en Secundaria y Bachillerato, ofreciéndoles como respuesta dos perspectivas, y con la posibilidad de una respuesta abierta para que explicaran sus experiencias. El 85 % de las respuestas -29 estudiantes- afirman que en las clases de historia leían el libro de texto,

tomaban apuntes y estudiaban fechas de acontecimientos y personajes relevantes de la historia. Es decir, una formación basada en prácticas tradicionales. Un 6% de estudiantes recuerda las clases de historia más dinámicas, en las que se trabajaban aspectos sobre los cambios sociales y lo que permanecía en la actualidad, analizando críticamente diversas fuentes históricas -películas, documentales imágenes, fotografías, documentos-. El 9% responden que, dependiendo del profesor, las clases se abordaban desde ambas perspectivas.

La profesora hacía una mezcla de ambas, leer el libro de texto, tomar apuntes y trabajar aspectos relacionados con los cambios [...] Vimos películas -secciones- también tomábamos apuntes mientras ella exponía de forma magistral, pero amena, y siempre intercalando cuestiones relativas a lo social, cultural y anécdotas (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Se explicaba el libro de texto en la pizarra y con PowerPoint, se hacían ejercicios. A veces, veíamos películas y redactábamos comentarios de texto (Estudiante 22, Grado en Historia).

CLASES DE HISTORIA EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

- Se leía el libro de texto, escuchábamos y tomábamos apuntes donde se estudiaban fechas de acontecimientos y personajes relevantes de la historia (batallas, conquistas...)
- Se trabajaban aspectos sobre cambios sociales y lo que permanecía en la actualidad (estructura social, formas de vida, costumbres, cultura) analizando críticamente diversas fuentes históricas (fotografías, películas, documentos)
- Combinación de ambas metodologías

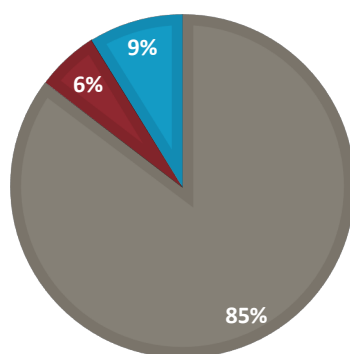


Gráfico 2. Experiencia como estudiantes en Secundaria/Bachillerato con la asignatura de historia. (Elaboración propia, 2018)

Tiempo y cronología en el aula

En relación con el tiempo y la cronología, se les preguntó sobre qué tipo de actividades realizaban en las clases de historia. De las opciones propuestas, los estudiantes debían señalar aquellas que recordaban. Destacamos que ninguno de los estudiantes señaló la opción de “Cálculos con distintos calendarios (Musulmán, Revolución Francesa...)”

Ejercicios relacionados con el tiempo y la cronología

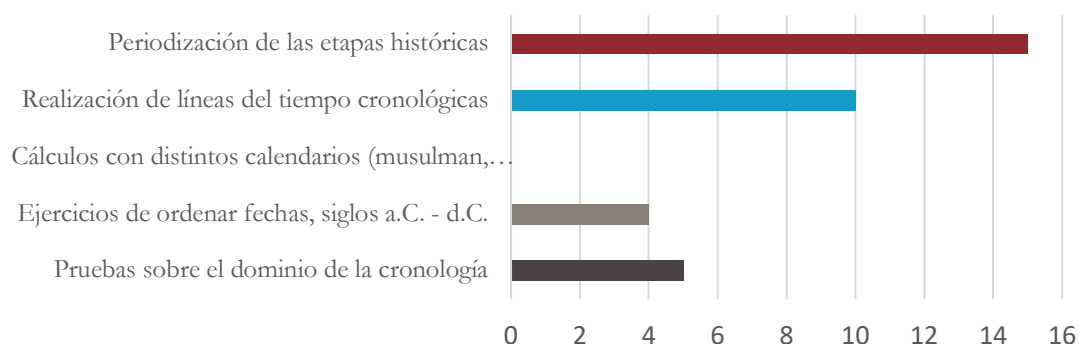


Gráfico 3. Actividades que realizaban como estudiantes relacionadas con el aprendizaje del tiempo y la cronología. (Elaboración propia, 2018)

Las clases de historia en la universidad

En relación con su experiencia como estudiantes en la universidad, las respuestas obtenidas nos muestran que 12 estudiantes, el 35%, respondieron que en la universidad se trabajaban aspectos relacionados con los cambios sociales que iban aconteciendo a lo largo de la historia, analizando críticamente las fuentes históricas. El 33% recuerdan que las clases de historia eran una prolongación de lo que había vivido en secundaria, prácticamente enfocadas a perpetuar la metodología tradicional que imperaba en las aulas. El 32% de los estudiantes respondieron que han experimentado ambos enfoques, dependiendo de la visión que sostenía el profesorado que impartía la asignatura.

CLASES DE HISTORIA EN UNIVERSIDAD

- Se leía el libro de texto, escuchábamos y tomábamos apuntes donde se estudiaban fechas de acontecimientos y personajes relevantes de la historia (batallas, conquistas...)
- Se trabajaban aspectos sobre cambios sociales y lo que permanecía en la actualidad (estructura social, formas de vida, costumbres, cultura) analizando críticamente diversas fuentes históricas (fotografías, películas, documentos)
- Combinación de ambas metodologías

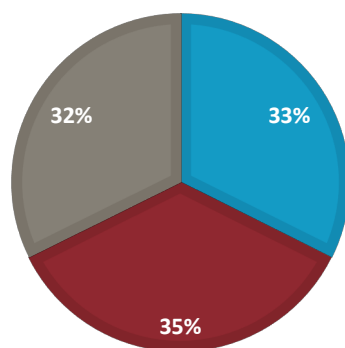


Gráfico 4. Experiencia como estudiantes en Universidad con la asignatura de historia.
(Elaboración propia, 2018)

En función del profesor: había aquellos que sólo leían el PPT describiendo batallas y bulas papales, pero en general se ha dado bastante importancia a las estructuras, mentalidades, grupos sociales, etc. y metodológicamente se ha favorecido el intercambio de ideas y debate a partir de lecturas, visualizaciones etc. (Estudiante 26, Grado en Historia).

En H^a del Arte se trabajaba a través de las manifestaciones artísticas y culturales de las distintas épocas y en Economía se veía desde el punto de vista económico, desde el trueque, pasando por el feudalismo a hoy en día (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

Salvo alguna excepción, la mayor parte eran lecciones magistrales del profesor -sin seguir un libro completo, si acaso sus propios apuntes- sin reflexión y análisis; los que me dejaron huella fueron los profesores que sí que hicieron ese esfuerzo analítico y se salieron también de la crónica y la historia política (Estudiante 30, Licenciatura en Geografía e Historia).

El 62% de los estudiantes de profesor manifiestan que, en general, se les ha enseñado la historia desde una perspectiva donde se trataba de reproducir los hechos del pasado, interpretándolos como contenidos cerrados e inconexos que no permiten llevar a cabo una reflexión crítica de la historia desde la mirada del presente y entendiéndola como aprendizajes que ayudan a orientarnos en el futuro.

En las respuestas nos comentan que los contenidos de historia se trataban a través de los libros de texto, ejercicios del mismo libro, PowerPoint, etc. ilustrando el sentido del tiempo a través de la presentación de los hechos históricos de una forma cronológica, mediante la exposición de ejes/ líneas del tiempo.

El 38% considera que, en general, la historia se les ha enseñado desde la perspectiva de desarrollo de conciencia histórica.

PERSPECTIVA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

- La historia vinculada al desarrollo de la conciencia histórica desde una dimensión temporal, relacionando pasado/presente. Entendiendo que, el conocimiento de la historia, del pasado, debe ser interpretado como prospectiva de futuro.
- La historia como reproducción e interpretación de los hechos del pasado, educando el sentido del tiempo a través de la presentación de los hechos históricos de una forma cronológica, mediante la exposición de ejes/líneas del tiempo.

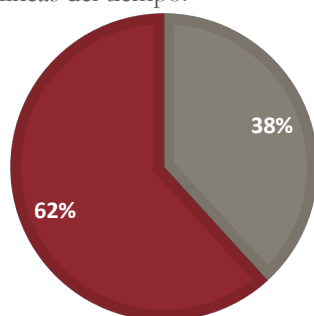


Gráfico 5. Perspectiva acerca de la enseñanza de la historia.
(Elaboración propia, 2018)

Las valoraciones sobre el aprendizaje de la historia

El 70%, 24 estudiantes, responden que su experiencia con la asignatura les ayudó a captar su interés por conocer la historia. La mayoría de estudiantes manifiestan su motivación por esta disciplina gracias a su experiencia con profesores y familiares.

VALORACIÓN APRENDIZAJE HISTORIA

- Muy positivo. Me ayudó a tener interés por conocer la historia
- Negativo. Me resultó incomprendible y nunca tuve interés.
- Me ha sido indiferente su aprendizaje.
- No contesta

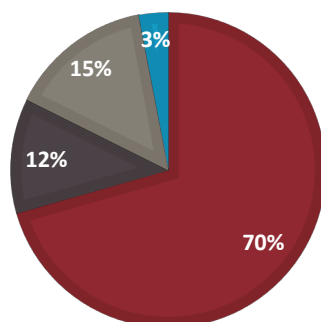


Gráfico 6. Valoración, como alumno, el aprendizaje de la historia.
(Elaboración propia, 2018)

Su aprendizaje fue muy positivo. Me ayudó encontrarme con profesores apasionados por la historia y por el arte. Me transmitieron su gusto y, especialmente, la posibilidad de relacionar el pasado con el presente. Esto lo destacaría no en todos los cursos, tan sólo en COU y universidad. Todo ello, me ayudó a querer seguir profundizando en la universidad, a realizar pequeñas investigaciones, participar en encuentros, en la escuela verano (Estudiante 27, Licenciatura Geografía e Historia).

Mi pasión por el estudio de la historia, me lo ha transmitido mi tío. Este es un apasionado, no solo de la historia en general, sino también de la local. Gracias a él y a sus aficiones actualmente una de mis grandes pasiones es el estudio de la historia desde otra perspectiva, la de la investigación (Estudiante 4, grado en Historia del Arte).

En mi caso la pasión transmitida por mi profesora de historia fue el detonante, si bien no para hacerme estudiar arte, sí para interesarme profundamente y hacerme una lectora activa de novela histórica. Más adelante, cuando cambié derecho por arte, me di cuenta de que gran parte de la "culpa" la tenían tanto mi profesora de historia, como mi profesora de arte en bachiller (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

De entre las respuestas obtenidas, 4 de los estudiantes, el 12%, manifiestan que no mostraron interés por estudiar historia y, en general, comentan que proyectaron un rechazo hacia la historia por el hecho de haberla aprendido memorísticamente. El estudiante 3 argumenta que su enseñanza se basaba en la exposición, por parte del profesorado, de relatos nacionales de grandes gestas, fechas y personalidades, e incluso percibe el estancamiento del propio

departamento de ciencias sociales y la desconexión entre los profesores de las distintas especialidades: Antigüedad, Edad Media o Edad Contemporánea. Un 15% de los estudiantes responde que su aprendizaje les fue indiferente.

Un dato relevante es que 7 alumnos que provienen de la Licenciatura/Grado en Historia del Arte, comenzaron a tener interés por la materia a partir del estudio de asignaturas relacionadas con el análisis e interpretación de obras de arte, ya que su contenido era más visual y sobre todo, reflexivo, como consecuencia de las estrategias que utilizaban los profesores para analizar y comprender el pensamiento del artista, así como su contexto social y cultural. Todo ello, les ayudó a descubrir aspectos de la historia que les parecieron más interesantes.

Durante la educación secundaria no tenía ningún interés en la materia de historia. Empecé tener interés en el momento en que descubrí la Historia del Arte y, sobre todo, el estudio a través de los documentales, series de televisión y el canal *YouTube* (Estudiante 29, Grado en Historia).

5.1.3. Perspectiva sobre la enseñanza del tiempo histórico como futuro profesor

En la segunda parte del cuestionario tratamos de analizar la percepción, representación y prácticas que ha ido construyendo el o la estudiante de profesor en referencia al concepto de tiempo histórico y, partiendo de sus ideas, indagamos sobre cuáles son los factores y operadores temporales que creen necesarios para la enseñanza del tiempo histórico.

La relevancia del estudio de la historia para las personas

En una primera pregunta se les facilitaba una serie de afirmaciones relacionadas con la relevancia que adquiere para la persona el aprendizaje del tiempo histórico. En base a sus apreciaciones, se les pidió que realizasen una clasificación de las respuestas desde muy importante hasta nada importante.

33 estudiantes, el 97% de los encuestados, consideran muy importante o importante aprender historia para saber qué sucedió en el pasado, relacionarlo con el presente y poder realizar una proyección de futuro. El mismo porcentaje, considera también como importante o muy importante la enseñanza de la historia como un medio para que la persona sea más reflexiva y crítica, y así poder adquirir conciencia de ciudadanía democrática. Una afirmación que se encuentra estrechamente vinculada a “participar en la vida social y política con conocimiento de causa”, también con el 97% de respuestas que la clasificaron muy importante o importante. El 74% de los estudiantes señalaron como muy importante o importante saber leer y entender los contenidos de los libros de texto de historia. Sin embargo, debemos tener

en cuenta que los libros no siempre tratan de manera clara y justa aspectos como la cohesión social, el futuro del mundo, la igualdad de género, los derechos humanos o la diversidad cultural. Aspectos que se deberían revisar e incluir en los contenidos del libro para demostrar una buena práctica pedagógica que fomente el desarrollo de la conciencia ciudadana. Y máxime si éste sigue siendo el material didáctico por excelencia para el profesorado.

Relevancia que adquiere el conocimiento de la historia

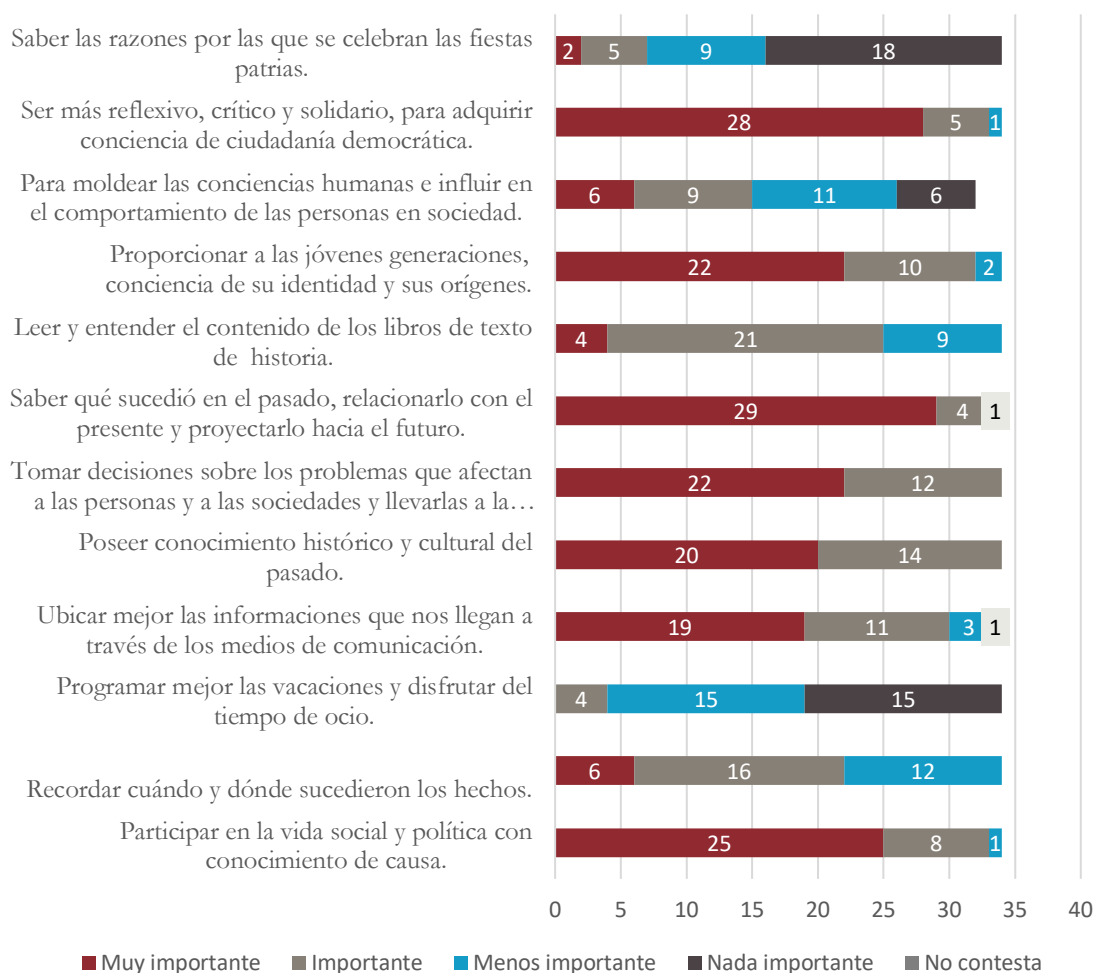


Gráfico 7. Relevancia que adquiere para el estudiante de profesor el aprendizaje de la historia. (Elaboración propia, 2018)

Conceptos temporales claves en la enseñanza de historia

También tratamos de analizar los conceptos temporales que, desde el punto de vista de los encuestados, consideran más importantes para la enseñanza del tiempo histórico. Teniendo en cuenta que la cronología es un instrumento únicamente clasificador de los hechos históricos, preguntamos a los estudiantes del máster si consideraban la cronología como el aspecto más destacado del tiempo histórico. El 85% respondieron que no, contemplándolo como un elemento lineal y reduccionista que no ofrecía la posibilidad de entender los

procesos históricos y generar pensamiento histórico. A partir de la justificación de sus respuestas, los estudiantes distinguen otros elementos temporales que consideran más importantes, como la causalidad, la simultaneidad, el cambio, la evolución, el ritmo y la continuidad, conceptos que se reproducen a lo largo de la historia y que, según los estudiantes, han quedado a la sombra de la cronología cuando son fundamentales para comprender los procesos históricos.

El estudiante 32 destaca la necesidad de establecer relación de sucesos concretos o coyunturales en el contexto histórico, 4 estudiantes consideran que es necesario analizar las semejanzas entre el pasado y el presente. Los estudiantes 24 y 25 consideran la “empatía” como elemento fundamental para la comprensión de la historia. Un estudiante responde que considera fundamental enseñar el tiempo histórico abordando su propia fundamentación teórica, mediante el planteamiento de cuestiones como qué sucedió, por qué sucedió, cuáles fueron las causas que lo provocaron y cuáles sus consecuencias.

La cronología es fundamental para contextualizar la historia. La cronología nos sirve para ubicarnos en un tiempo. No obstante, considero que el aspecto primero debe ser la fundamentación, la cimentación teórica de qué sucedió, por qué, cómo y qué consecuencias generó, en todos los niveles, político, social, económico e incluso religioso. Tras ello, sí considero que debe tomarse en seria consideración que hay ciertas fechas que deben ser recordadas a modo de marco o de cerco, saber poner límite cronológico a un hecho es importante, pero es aún más esencial saber desarrollar qué sucede dentro de ese marco cronológico (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Si bien es importante, creo que saber situar en su contexto -europeo, mundial, social...- es igualmente importante a la hora de entender las causas y consecuencias de un evento o hecho histórico. Es decir, es importante saber que 1936-39 es el tiempo cronológico de la Guerra Civil pero igual o más entender el contexto en el que tiene lugar (la República, el clima social de conflicto, auge del totalitarismo, los experimentos revolucionarios anarcosindicalistas en zonas como Aragón y Cataluña (Estudiante 15, Grado en Historia del Arte).

6 de los estudiantes sí consideran que la cronología es el aspecto más destacado del tiempo histórico, si bien, como argumenta el estudiante 16 no debe considerarse como el único aspecto para aprender el tiempo histórico. Sin embargo, tampoco se percibe muy claramente la función de la cronología, ya que, en algunas respuestas -Véase estudiante 4- confunde el análisis de la cronología con el análisis de los cambios, sus causas y consecuencias. Esta concepción es, a nuestro entender, errónea, ya que el saber histórico no proporciona conocer

cuándo ocurrieron los hechos, si no el análisis del por qué ocurrieron. La cronología únicamente periodiza y ubica los hechos en el tiempo.

La cronología es una herramienta de trabajo para organizar, clasificar y relacionar conocimiento. También es una buena herramienta mnemotécnica. Es un medio, nunca debe ser un fin en si mismo (Estudiante 16, Grado en Historia del Arte).

Si no tenemos una cronología clara. No podremos entender qué pasa, cómo pasa y por qué pasa. Y aún menos entender las consecuencias para aprender de ellas y que no se vuelvan a repetir (Estudiante 4, grado en Historia del Arte).

En la siguiente pregunta, les presentamos una tabla con diversas categorías temporales que se utilizan para la enseñanza del tiempo histórico y debían realizar una clasificación según su relevancia. En las respuestas planteadas se incluyeron variables, por un lado, propiamente temporales, conocidas también como conceptos de segundo orden o procedimentales, y otras que aluden a períodos concretos de la historia, conocidas también como conceptos de primer orden o sustantivos (Kitson, Steward y Husband, 2015).

Los conceptos de segundo orden actúan de organizadores cognitivos, siendo el marco de referencia a través de los cuales se describe y explica el pasado-cambio, la continuidad, la causalidad, la cronología, la simultaneidad, la duración, etc.- los conceptos de primer orden están relacionados con el modo de interpretar el pasado y se utilizan para referirse a la manera de funcionar de las personas y las sociedades. Estos conceptos adquieren significado en contextos históricos específicos, por lo que se requiere de un conocimiento de contenidos históricos ya que hacen alusión a períodos concretos de la historia- el Paleolítico, el Imperio Romano, el Liberalismo, la Dictadura, la Revolución, la Transición, la Crisis -.

Los conceptos temporales, tanto de primer como de segundo orden, se encuentran vinculados con la enseñanza del tiempo histórico, pues ofrecen al profesorado múltiples estrategias para analizar el pasado más allá de conocer los hechos y ubicarlos en el tiempo.

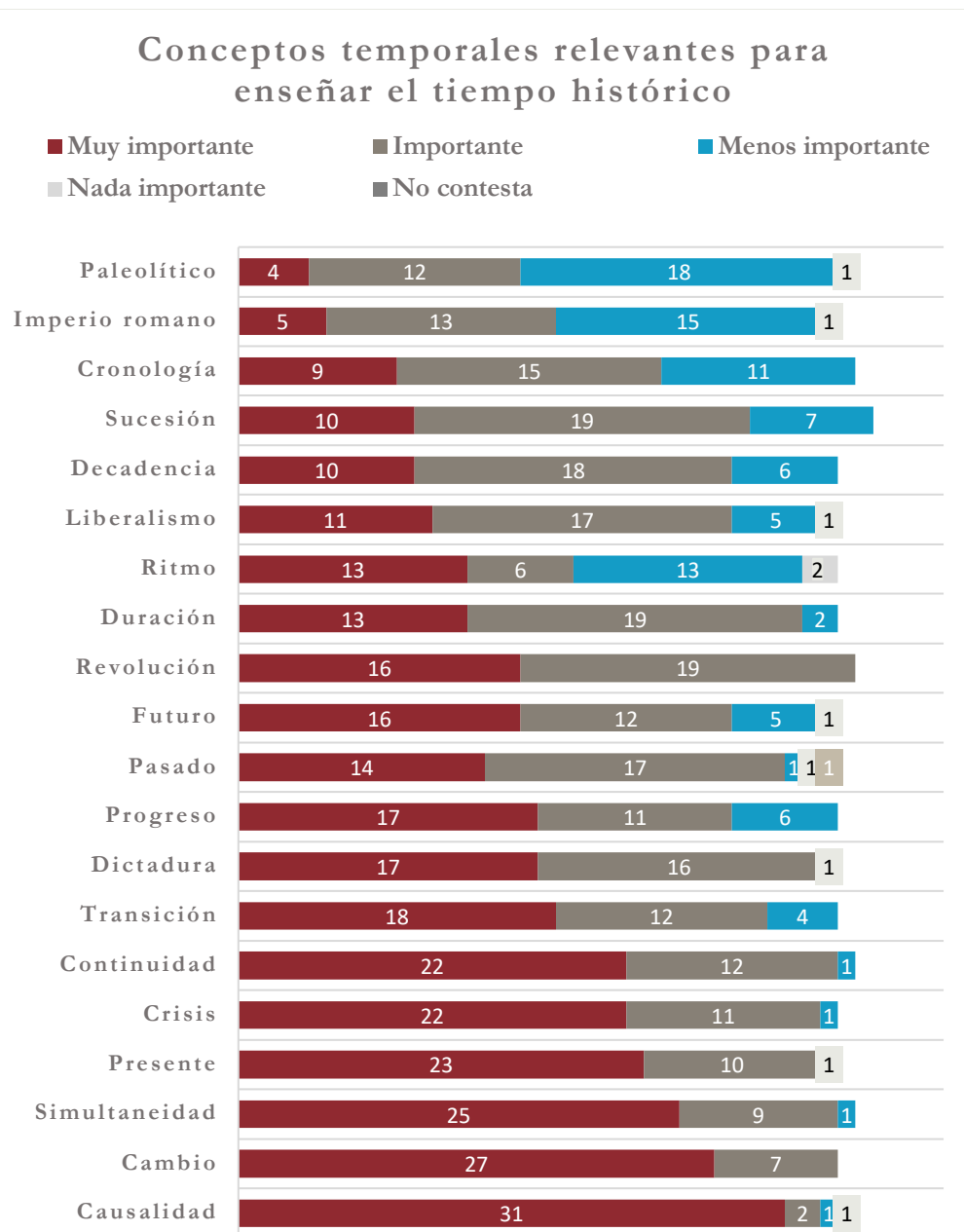


Gráfico 8. Conceptos temporales relevantes para la enseñanza del tiempo histórico. (Elaboración propia, 2018)

En las respuestas se registran como muy importantes o importantes los conceptos de causalidad, cambio y simultaneidad. La simultaneidad permite ordenar los hechos y situarlos en el tiempo, así como establecer relaciones temporales entre un hecho y otro que han ocurrido al mismo tiempo. Sin embargo, la simultaneidad, analizada por sí sola no explica la causalidad de hechos históricos. Es a través del análisis e interpretación de los cambios en el tiempo, cuando se puede llegar a la explicación de las causas que lo provocaron. Parece que la mayoría de respuestas obtenidas dan tanta importancia a la explicación de las causas que promovieron el cambio, como al saber si éstos tienen alguna relación temporal entre sí.

Los conceptos de primer orden como Paleolítico e Imperio Romano resultan poco relevantes para la enseñanza del tiempo histórico. Sin embargo, otros conceptos como crisis, transición o dictadura se les otorga más importancia. Podemos entender que estos conceptos hacen alusión a una historia cíclica, son conceptos relativamente más recientes y, a su vez, se relacionan muy directamente con el presente, pues en la actualidad, se están viviendo situaciones similares. Por el contrario, Paleolítico o Imperio Romano, conceptos que aluden a una época concreta de la historia, no son tan relevantes. Sería interesante poder tratar estas categorías en la enseñanza de la historia para comprender la explicación de características generales sobre la época: forma de vida, costumbres, cultura, religión, también tratar de analizar por qué se dieron determinados hechos en una época y no en otra, y la explicación de cómo de una época se pasó a otra época, establecer diferencias y relaciones entre ellas, analizar e interpretar los cambios y continuidades entre las etapas antecesoras y sucesoras. Cronología, sucesión y decadencia no han sido considerados tan importantes y son necesarios para el estudio del tiempo histórico pues ayudan a determinar cuándo ocurrió el hecho histórico.

¿Qué permite conocer el tiempo histórico?

Nos planteamos conocer qué consideran los futuros docentes que aprenderían sus alumnos a través de la enseñanza del tiempo histórico. Para ello, les propusimos una serie de opciones que debían clasificar desde muy importante hasta nada importante.

El 100% de los encuestados consideraron muy importante o importante enseñar el tiempo histórico para aprender a relacionar pasado, presente y futuro, conocer las causas y consecuencias de los hechos históricos e identificar elementos de cambio y permanencia. Aprendizajes que se vinculan directamente con el desarrollo de conciencia histórica. Por otro lado, el 97% de estudiantes consideran menos importante o nada importante memorizar aspectos de la historia de España y del mundo, y el 56% considera menos importante conocer los personajes históricos que han marcado una etapa concreta de la historia. Aprendizajes vinculados a un tiempo histórico de carácter lineal que se asocia directamente a la metodología didáctica tradicional.

A través de la enseñanza del tiempo histórico nuestros alumnos aprenderán...

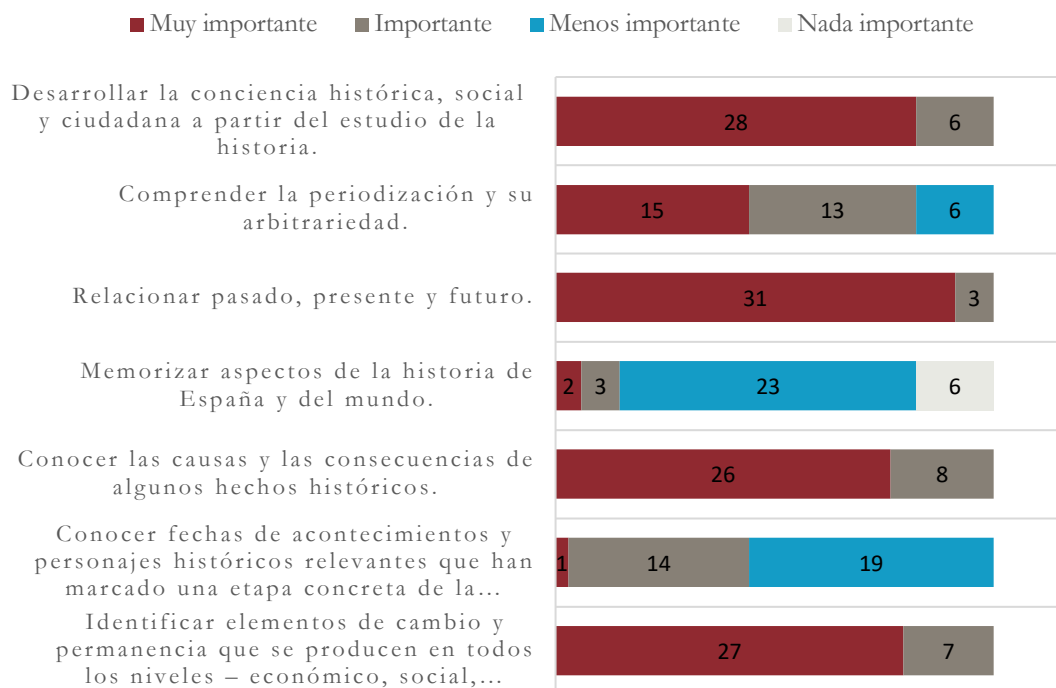


Gráfico 9. Relevancia del aprendizaje del tiempo histórico para los alumnos de secundaria. (Elaboración propia, 2018)

En la siguiente pregunta se plantea a los estudiantes de profesor clasificar entre muy importante y menos importante las finalidades de la enseñanza del tiempo histórico en la historia.

El 100% de los estudiantes respondieron que les parece muy importante o importante para ayudar a sus alumnos a establecer una relación dialéctica entre distintos elementos temporales como la simultaneidad, la sucesión y la duración que aunque no tienen una relación directa con la causalidad ayudan a establecer un orden temporal entre los hechos históricos y su duración.

En un porcentaje muy similar, el 97%, clasifican como muy importante o importante aprender a realizar análisis de los cambios y las continuidades de los hechos. Estos se producen a causa de procesos o fenómenos ligados a factores estructurales de la sociedad en un momento histórico concreto.

El 87% también clasificó como muy importante o importante distinguir los ritmos y las duraciones de los hechos históricos, conceptos asociados directamente al concepto de “cambio” ya que estos se dan a un ritmo e intensidad diferentes, su análisis permite establecer relaciones y diferencias entre distintos hechos históricos.

Por otro lado, la datación y la cronología, según el 44% de los estudiantes, son los operadores temporales menos importantes para la enseñanza del tiempo histórico.

El 30% de los encuestados consideran muy importante o importante la comprensión de la historia basada en efemérides y personajes relevantes. Pensamos que esta concepción es fruto del protagonismo que adquirió la enseñanza de la historia asentada en una racionalidad positivista y en una concepción lineal del tiempo histórico.

El tiempo histórico...

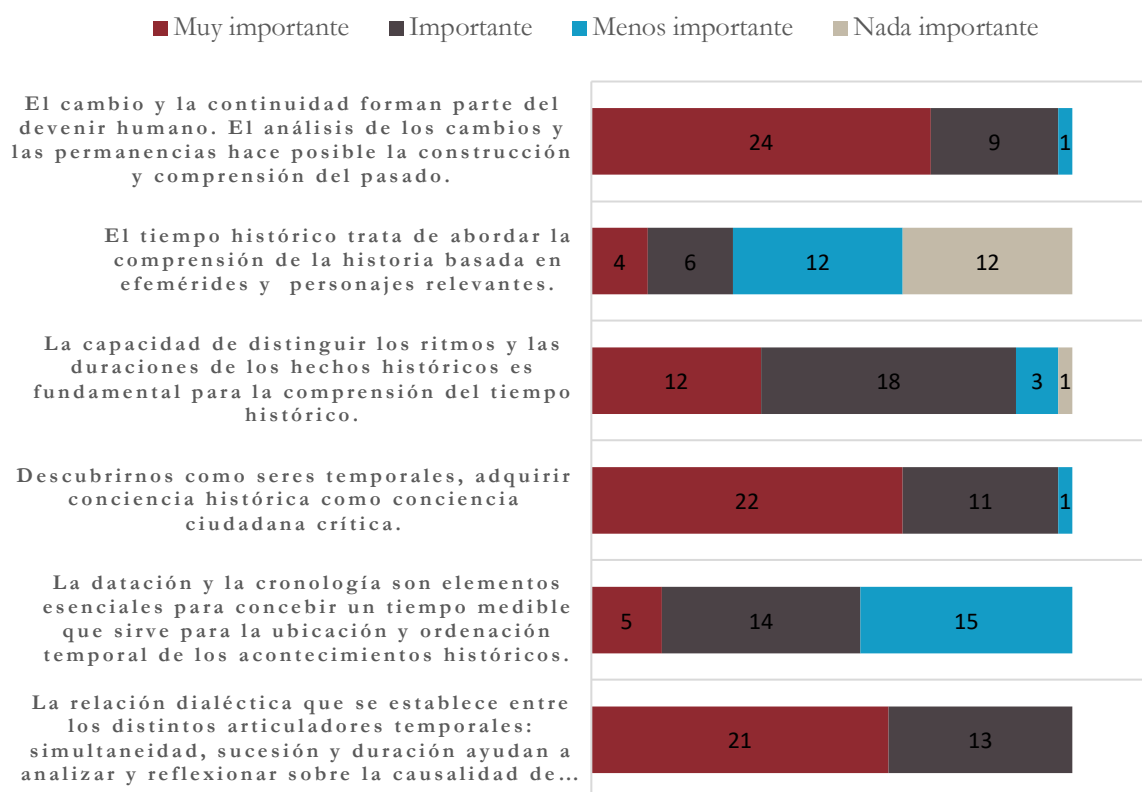


Gráfico 10. Relevancia de los principios que subyacen al tiempo histórico. (Elaboración propia, 2018)

5.1.4. La programación didáctica para enseñar el tiempo histórico

En el cuestionario, se planteó a los estudiantes que realizaran una pequeña programación didáctica explicitando qué y cómo enseñarían a sus alumnos aspectos del tiempo histórico.

Para ello, definimos una serie de variables que a ellos les servirían de guía para su realización y a nosotros nos facilitarían el proceso de análisis de los datos.

- **CURSO:** Curso que ha escogido para realizar la unidad didáctica.
- **TEMA:** Tema del currículo oficial que se abordará
- **CONTENIDOS:** Contenidos que abarca la unidad didáctica.

- **OBJETIVOS:** Objetivos didácticos que se propone alcanzar el o la estudiante, mediante su propuesta de intervención didáctica.
- **CONTEXTUALIZACIÓN:** Contextualiza el hecho histórico en su etapa y en las etapas anteriores y posteriores.
- **PERIODIZACIÓN:** Antes de comenzar la clase, periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar los contenidos.
- **OPERADORES TEMPORALES:** ¿Qué operadores temporales se abordan para trabajar el contenido de la unidad didáctica?
- **TEMPORALIDAD:** Cómo se establece la relación del contenido, si parte del presente, lo relaciona con prospectiva de futuro o únicamente lo aborda desde el pasado.
- **CONCEPCIÓN DEL TIEMPO:** Lineal o cíclico.
- **ANÁLISIS DURACIÓN DE LOS HECHOS:** Acontecimiento, coyuntura o estructura.
- **METODOLOGÍA:** ¿Qué tipo de metodología y estrategias? Aprendizaje significativo, inductivo, comunicativo, explicación magistral.
- **ÉNFASIS EN EL APRENDIZAJE:** En las programaciones didácticas los estudiantes trabajan el aprendizaje de contenidos históricos o el aprendizaje del tiempo histórico a través de los elementos temporales.

En base a estas variables, elaboramos el siguiente cuadro donde se presenta el análisis e interpretación realizado sobre la información obtenida de 28 estudiantes que respondieron a esta pregunta.

Tabla 7 *Análisis e interpretación de las secuencias de actividades diseñadas por los estudiantes*

E.	Curso	Tema	Contenidos	Objetivo	Conceptos temporales	Temporalidad	Concepción del tiempo	Análisis duración de los hechos	Metodología	Énfasis aprendizaje
3	-	Edad Media	El discurso histórico de distintas épocas	Analizar y reflexionar el relato histórico. Definir y acotar realidades históricas dispares. Trabajar con diferentes fuentes de distintas épocas Edad Media, Barroco.	Sucesión Cronología Cambio Edad Media Barroco	Pasado	Lineal	Tiempo corto	Trabajo en grupo de análisis y comparación reflexiva a través de diversos relatos históricos.	Elementos temporales
4	2º ESO	Feudalismo	Ciudad medieval	Comparar imágenes ciudad medieval y ciudad actual Establecer cronología con los cambios de las civilizaciones Comparar a vida de los niños de otras épocas con los niños actuales.	Cronología Cambio Continuidad Simultaneidad	Presente Pasado	Lineal	Tiempo Medio Tiempo largo	Explicación magistral, análisis imágenes, debate.	Elementos temporales
5	-	Tiempo histórico	Historia personal	Reconstruir el pasado del alumno	Causalidad	Presente Pasado	Cíclico	Tiempo medio Tiempo corto	Aprendizaje inductivo	Elementos temporales
7	4º ESO	Colonialismo	Colonialismo occidental como forma de dominio social y sus efectos en todos los	Relacionar aspectos económicos, políticos, religiosos de la gran expansión. Reflexionar sobre cómo funciona el mundo en la época.	Imperio transición Colonialismo	Pasado	lineal	Tiempo medio Tiempo largo	Clase expositiva desarrollo reflexión.	Contenidos históricos

			ámbitos económico, político, religioso.							
8	-	-	Etapas de la historia en el ámbito económico, social	Comparar estadios económicos, sociales e históricos entre el pasado/presente.	Estadio	Pasado Presente	Cíclico	Tiempo medio Tiempo largo	Participativa y reflexiva	Contenidos históricos
10	1º ESO	-	Historia de la humanidad y sus periodizaciones	Construir línea del tiempo Analizar la duración de los diferentes períodos.	Periodización Duración	Pasado	Lineal	Tiempo corto	Clase expositiva, ejercicio línea del tiempo.	Contenidos históricos
11	-	-	-	Vincular hechos del pasado con temas socialmente relevantes de la actualidad	Cronología Cambio	Pasado Presente	Cíclico	Tiempo corto	participativa y reflexiva	Elementos temporales
12	1º ESO	Números romanos	Todos los acontecimientos históricos relevantes	Construir línea del tiempo de acontecimientos históricos con números romanos mediante ejercicios interactivos.	Periodización	Pasado	Lineal	Tiempo corto	Clase expositiva mediante realización línea del tiempo.	Contenidos históricos
14	3º ESO	-	Todos los acontecimientos históricos relevantes	Realizar 3 ejes cronológicos	Cronología Periodización Simultaneidad	Pasado	Lineal	Tiempo corto	Clase expositiva, ejercicio línea del tiempo.	Contenidos históricos
15	4º ESO	Revolución Rusa	Estallido Revolución	Analizar las causas y las consecuencias que provocaron el estallido	Periodización Causalidad	Pasado	Lineal	Tiempo corto	El profesor induce al diálogo con los	Elementos temporales

			Febrero y Octubre	de la Revolución Rusa Relacionar la Revolución Rusa con Guerra Civil Española	Simultaneidad Revolución			Tiempo medio	alumnos a través de preguntas.	
16	2º BAC	Periodo entreguerras Guerra civil	Política y sociedad en la Europa primera mitad siglo XX	Analizar hechos históricos en el mismo marco temporal. Reflexionar sobre las causas y consecuencias. Analizar problemática actual y extrapolarla a tiempos pasados.	Simultaneidad Causalidad Cambio continuidad	Pasado Presente	Cíclico	Tiempo corto Tiempo Medio	Actividad grupal debate sobre causas y consecuencias y conexión entre los distintos hechos históricos.	Elementos temporales
18	1º ESO	Edad Antigua	Hechos históricos relevantes en Edad Antigua	Realizar eje cronológico situando diferentes acontecimientos.	Periodización	Pasado	Lineal	Tiempo corto	Clase expositiva ejercicio periodización.	Contenidos históricos
19	4º ESO	-	-	Investigar causas y consecuencias sociales, económicas, artísticas vinculadas a un hecho histórico. Ordenar acontecimientos antes o después del hecho histórico.	Periodización Sucesión Casualidad	Pasado	Lineal	Tiempo corto	Clase expositiva ejercicio periodización.	Contenidos históricos
21	-	-	Concepto de tiempo histórico	Realizar varios ejes cronológicos con acontecimientos y personajes, buscar	Periodización	Pasado	Lineal	Tiempo corto	Clase expositiva ejercicio periodización.	Contenidos históricos

				vínculos o diferencias entre estos personajes.						
22	-		Conceptos: proceso, transformación, permanencia, substrato, aculturación, estructura, institución, crecimiento, auge, decadencia como tendencias cíclicas en la historia.	Enseñar conceptos relacionados con el tiempo histórico.	Transformación permanencia Proceso Crecimiento Decadencia Edad Media Renacimiento	Pasado	Lineal	Tiempo medio Tiempo largo	Valoración sobre el desarrollo de las instituciones humanas en occidente y oriente.	Elementos temporales
23	-	-	Historia de la humanidad	Realizar línea de cronología con diferentes tiempos históricos.	Periodización	Pasado	Lineal	Tiempo corto	Creación línea del tiempo	Contenidos históricos
24	1º BAC	Descolonización S.XX	Crisis emigrantes actual relacionada con la descolonización s. XX	Partir problema actual y a través de la empatía descubrir las raíces y evolución de la descolonización hasta el presente mediante trabajo por proyectos creando líneas del tiempo, analizando información.	Periodización Evolución	Presente Pasado	Cíclico	Tiempo medio	Trabajo por proyectos partiendo de Lluvia de ideas previas, análisis fuentes primarias y secundarias, hacer líneas del tiempo.	Contenidos históricos
25	1º ESO					Pasado	Lineal			

		Prehistoria Mesopotamia Egipto Grecia	Construcciones, manifestaciones artísticas y religiosas de las 4 etapas.	Analizar, comparar, reflexionar objetos cotidianos, construcciones, manifestaciones religiosas de los diferentes períodos.	Continuidad Evolución Prehistoria Evolución Edad Antigua			Tiempo corto Tiempo Medio	Clase expositiva y dialogada.	Contenidos históricos
26	1º ESO	Historia de la humanidad	Percepción de los cambios en el tiempo	Elaborar una línea temporal de la vida de los alumnos. Periodizar A partir de hechos que destacan en el tiempo y reflexionar sobre los cambios y la duración de los mismo. Percibir estos cambios en el presente y cómo esos cambios del presente pueden condicionar el futuro.	Cambio Duración Simultaneidad Periodización	Pasado Presente Futuro	Cíclico	Tiempo corto Tiempo Medio Tiempo Largo	Aprendizaje significativo	Elementos temporales
27	1º ESO	Historia personal	Percepción de los cambios en el tiempo	Realizar ejercicio de comprensión a partir de hechos cercanos al alumno . Realizar investigación historia familiar, conocer árbol genealógico, lugares que vivieron. Realizar línea del tiempo.	Causalidad Periodización Cambio	Presente Pasado	Cíclico	Tiempo corto	Aprendizaje significativo	Contenidos históricos
27	4º ESO						Cíclico			

		Historia de la ciudad	Historia de la ciudad donde viven los alumnos	Comparar el progreso actual de la mujer y los hechos históricos relevantes en la ciudad donde viven los alumnos.	Pasado Causalidad Progreso Simultaneidad	Pasado Presente		Tiempo corto tiempo medio	Aprendizaje significativo	Elementos temporales
28	1º ESO	Historia de la humanidad	Evolución de la historia de Europa	Realizar línea del tiempo con imágenes de todos períodos históricos, compararlos, buscar simultaneidad acontecimientos en Europa, los cambios y evolución.	Cambio Evolución Simultaneidad Periodización	Pasado Presente	Lineal	Tiempo corto	Clase expositiva ejercicios cronología	Contenidos históricos
29	4º ESO	II Guerra Mundial	Muro de Berlín	Partir de los motivos que llevaron a la construcción del muro de Berlín y compararlos con el muro de Ceuta.	Causalidad	Pasado Presente	Cíclico	Tiempo corto Tiempo largo	Metodología reflexiva	Elementos temporales
30	ADULTOS	Revoluciones burguesas	Revolución estadounidense y francesa	Analizar textos e imágenes de la época y comparar con textos e imágenes actuales. Analizar los cambios y permanencias.	Sucesión Cambio Permanencia Simultaneidad	Pasado Presente	Cíclico	Tiempo corto Tiempo medio	Aprendizaje significativo	Elementos temporales
31	4º ESO	-	-	Realizar ejes cronológicos con hechos históricos simultáneos y	Cambio Proceso Cronología	Pasado Presente Futuro	Cíclico	Tiempo corto Tiempo medio	Clase expositiva Ejercicios Realización ejes cronológicos.	Elementos temporales

				procesos. Analizar cambios y consecuencias del hecho histórico en el presente.	Sucesión Causalidad			Tiempo largo		
32	4º ESO	Época entreguerras	Estilos artísticos entreguerras	Realizar línea del tiempo y señalar duración movimientos artísticos por colores .	Cronología Duración Simultaneidad	Pasado	lineal	Tiempo corto	Clase expositiva ejercicios realización ejes cronológicos.	Contenidos históricos
33				Crear mapa conceptual con distintos períodos históricos. Analizar su relación, semejanzas y contrariedades.	Cronología	Pasado	lineal	Tiempo corto	Clase expositiva y dialogada, ejercicios realización mapa conceptual con ideas y ejes cronológicos.	Contenidos históricos
34	1º ESO	Imperio Romano	Expansión Roma constitución república	Representar la constitución de una república romana a través de las votaciones clases sociales, debatir sobre grupos sociales.	Proceso	Pasado	lineal	Tiempo corto Tiempo medio tiempo medio	Debate grupal	Contenidos históricos

Elaboración propia, 2018

Como hemos expuesto anteriormente, los estudiantes clasificaron por orden de relevancia, conceptos temporales propios del tiempo histórico. En el análisis de las programaciones, parece que utilizan los conceptos más bien como forma de ubicar etapas cronológicas o hechos en el tiempo. Los resultados nos muestran que en los objetivos se plantean el uso de términos y conceptos temporales como “eje cronológico”, “línea del tiempo”, “Acontecimiento”, “periodización”, “cronología”, “simultaneidad”.

Para trabajar el tiempo histórico, comenzaría trabajando el concepto de tiempo y el paso del tiempo. Actividades: hacer un eje cronológico de la vida de los estudiantes con fotos suyas y buscar hechos históricos relevantes que pasara a lo largo de su vida (Estudiante 20, Licenciatura en Ciencias Políticas).

Para el estudio del mismo realizaría con ellos una línea del tiempo en la cual apareciera todo el temario de la asignatura. La haría muy visual, le llevaría imágenes y tendrían que pegarlas, pintar... haría una línea del tiempo grande para colgarla sobre la pizarra, con el objetivo que situará en cada tema en un punto y lo comprendieran en su contexto, e incluso realizaría otra igual para ponerla en el exterior de la clase. Si esto se hiciera con todos los cursos hasta cuarto, los estudiantes podrían apreciar la evolución de la historia, dónde están y dónde llegarán. Y podrán ver de un vistazo la evolución del hombre (Estudiante 28, Grado en Historia).

Incidir en que los estilos artísticos comparten cronología con la historia y que incluso muchos de sus artistas participaron de los distintos movimientos a lo largo de sus vidas. Realizaría una línea del tiempo en la cual han de señalar la duración de cada movimiento artístico por colores, haciendo patente esta superposición de las cronologías (Estudiante 32, Estudiante en Historia del Arte).

Un porcentaje menor alude a conceptos como “cambio”, “evolución”, “continuidad” o “sucesión”, pero no los relacionan con el estudio de la causalidad.

Plantearía una actividad grupal en la que los miembros del grupo trabajaran hechos históricos que sucedieron en un mismo marco temporal y realizaría un debate o reflexión de las causas-consecuencias y conexión entre fenómenos históricos. (Estudiante 16, Grado en Historia del Arte).

Cogería un hecho concreto que usaría como núcleo, le pediría mis estudiantes que investigarán, estudiarán causas y consecuencias vinculadas a ese hecho - tanto sociales, económicas, artísticas...- y las fuera coordinando, antes o después de dicho hecho (Estudiante 19, Grado en Historia del Arte).

Dependiendo del curso, ya que los alumnos de 1º son muy distintos a los de 4º ESO. Al comienzo del curso siempre intentamos realizar un ejercicio de comprensión del tiempo histórico en la evaluación inicial. A partir de hechos cercanos al alumno. Por ejemplo, realizar una pequeña investigación sobre la historia familiar. Conocer el

árbol genealógico, lugares a los que vivieron, circunstancias importantes en su familia. A partir de ahí, realizar una línea del tiempo la que sitúa personas y hechos relevantes. Una vez realizada, se retoma algún hecho para vislumbrar si los alumnos se entienden conceptos tan usados en el día a día en clase como: causa, hecho, consecuencias (Estudiante 27, Licenciatura Geografía e Historia).

Otro aspecto que nos ha parecido relevante, es la escasa manifestación de los estudiantes de profesor por rescatar los conocimientos previos del alumnado. Prácticamente en el análisis de las programaciones, los estudiantes no hacen ningún comentario en referencia a comenzar las clases partiendo de dichos conocimientos. Aparecen en las respuestas de los estudiantes 24 y 27. El primero propone una “lluvia de ideas” para conocer el punto de partida de los conocimientos del alumnado. El segundo plantea un examen previo de evaluación para conocer qué saben sus alumnos sobre el tema que se tratará.

En referencia a la variable “temporalidad” que se refleja en el cuadro, tratamos de analizar las programaciones para conocer si relacionaban aspectos del pasado con presente y futuro. 14 de ellas abordan el pasado relacionándolo con el presente. Solo una respuesta ha tratado también el estudio del pasado/presente con la finalidad de reflexionar sobre el futuro.

Las 28 programaciones analizadas, aluden a la enseñanza de un tiempo de carácter corto, el tiempo del acontecimiento, mientras que 14 programaciones lo relacionan con el tiempo medio, referido al tiempo de las coyunturas. Solo 7 estudiantes comentan también abordar el análisis del tiempo largo, refiriéndose a las estructuras sociales, políticas, económicas, religiosas o culturales.

Realizaría actividades en las que se intenta visualizar una línea del tiempo de la historia de la humanidad Y sus periodizaciones convencionales, mediante un rollo de papel de WC. Desenrollándolo Y poniéndolo en el suelo del patio, se puede hacer una aproximación de la duración de los diferentes períodos (Estudiante 10, Grado en Historia).

En 1º ESO, aprenden los números romanos tanto en matemáticas como en historia, por lo tanto, haría un breve repaso con ellos con ejercicios interactivos. Luego, realizaríamos una línea del tiempo *on line* para establecer la periodización de la historia, para que comprendieran la ruptura de escala, etc. Esa línea del tiempo la tendrán para el resto del curso como apoyo (Estudiante 12, Grado en Historia).

4º ESO. La Revolución Rusa: Contexto histórico de la Rusia del momento, su relación con las potencias europeas, las diferentes causas que contribuyeron al estallido de la revolución en febrero y luego en octubre. ¿Por qué sucede? ¿Cuáles son las consecuencias en el corto y medio plazo en Rusia? ¿Existe relación entre lo que pasa en Rusia y en el continente? Y mirando hacia hechos posteriores ¿Cómo se

puede relacionar con la Guerra Civil Española? Son preguntas con las que intentaría que los estudiantes analizaran este hecho (Estudiante 15, Grado en Historia del Arte).

En referencia al **curso** que seleccionan los estudiantes para programar la actividad, al estar orientada hacia el aprendizaje del tiempo histórico, buena parte de las propuestas están dirigidas a las alumnas y alumnos de 4ª ESO y Bachillerato. Estos resultados nos hacen pensar que les puede parecer más fácil de entender el tiempo histórico a los alumnos mayores, ya que la capacidad de abstracción es superior. Además, durante estos cursos los objetivos se dirigen hacia la preparación para exámenes. Sin embargo, es apreciable el número de actividades dirigidas a los alumnos y alumnas de 1º de ESO. Probablemente, los estudiantes no hayan tenido en cuenta el desarrollo cognitivo en el que se encuentran los alumnos -etapa operaciones concretas- y se hayan decantado por este curso, debido a que puede resultar más fácil implementar actividades más sencillas y que, probablemente, con alumnado de cursos superiores, la tarea de programar puede resultar más compleja donde se abordan estrategias de reflexión, contrastación de fuentes, comparación, capacidad de síntesis, etc.

También nos hemos encontrado con respuestas de estudiantes que no concretan el curso, prescindiendo, de tener en cuenta ese factor tan importante como es la edad a la que se van a dirigir.

En cuanto a los **contenidos** escogidos y su relación con los **objetivos**, unos estudiantes escogen hechos muy concretos -Todos los acontecimientos históricos relevantes, estallido Revolución Febrero y Octubre, hechos históricos relevantes en Edad Antigua- y otros plantean un marco muy difuso - concepto de tiempo histórico, conceptos: proceso, transformación, permanencia, substrato, aculturación, estructura, institución, crecimiento, auge, decadencia como tendencias cíclicas en la historia de la humanidad. En ambos casos no resultaría fácil el trabajo del tiempo histórico y parece que los estudiantes no lo han percibido. También se ha advertido cierta desconexión entre los contenidos propuestos y los objetivos que se pretenden alcanzar con ellos. En muchos casos hay una manifestación de intenciones -de buenas intenciones-, pero difícilmente alcanzables con esos contenidos.

Por otra parte, la metodología que la mayoría de los estudiantes reconocen que van a utilizar es la expositiva. Indudablemente es necesario un proceso explicativo, pero el matiz que la mayoría de ellos incluyen en sus propuestas, se refiere a la explicación de conceptualizaciones históricas, características de periodos, explicación de procesos sociales, económicos y culturales, más que al desarrollo de las actividades que se pretenden llevar a cabo, de forma que, a fin de cuentas, más que procurar el aprendizaje de los alumnos, se reserva buena parte del esfuerzo del estudiante a la transmisión -exposición- de sus propios conocimientos.

Estos resultados determinan que 16 de los estudiantes conceden mayor importancia al aprendizaje de contenidos históricos, mientras que 12 tratan de abordar los contenidos históricos, integrando algunos elementos temporales para el estudio del tiempo histórico. La ausencia de algunos conceptos o la mención sin un análisis relacional, pensamos que sigue imposibilitando el desarrollo del pensamiento histórico y, por ende, la comprensión de los contenidos históricos.

Se evidencia una carencia de formación didáctica específica que permita a los estudiantes concretar mejor la planificación didáctica, en torno a la enseñanza de la historia y del tiempo histórico. Entendemos que al encontrarse en proceso formativo, no hayan tratado todavía esta parte. No obstante, comprobaremos la evolución de sus conocimientos didácticos durante el análisis de sus programaciones didácticas.

Actividades más apropiadas para enseñar el tiempo histórico

Para conocer más aspectos sobre la praxis de los estudiantes como futuros profesores, planteamos una batería de actividades. De entre ellas, debían seleccionar solo una actividad que, desde su perspectiva, realizarían en el aula, y otra actividad que no consideraban relevante llevarla a cabo. Los resultados obtenidos se muestran en el siguiente gráfico.

Selección de actividades para enseñar el tiempo histórico

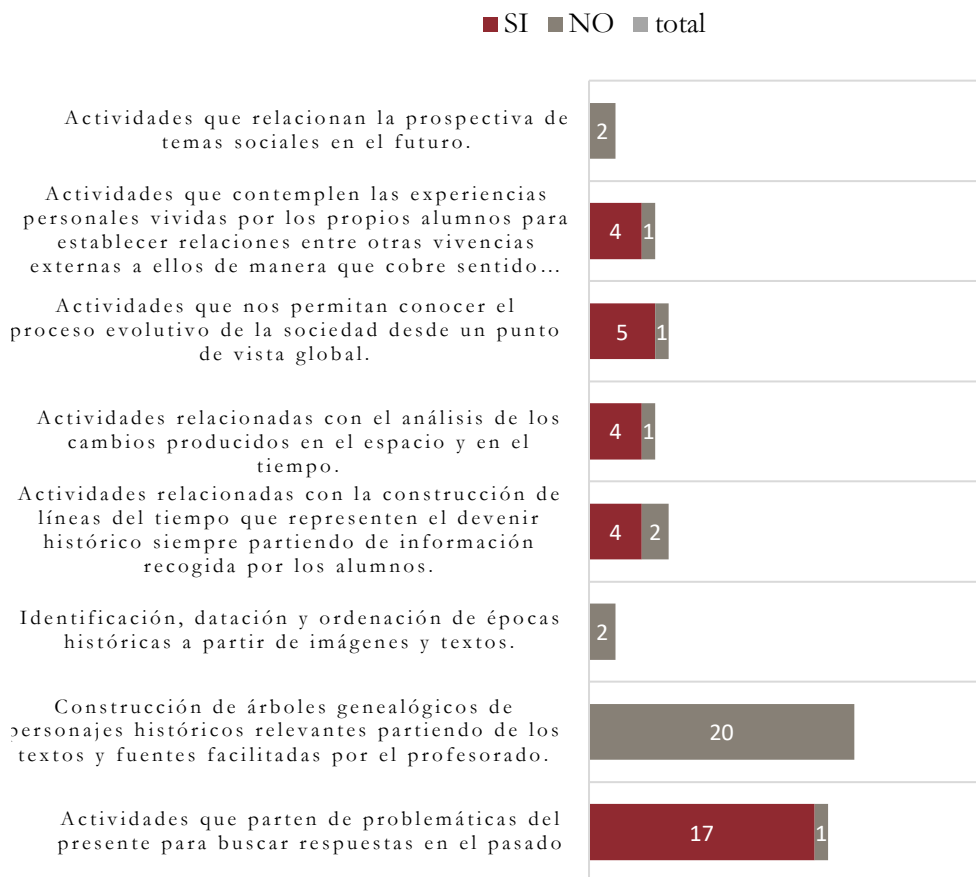


Gráfico 11. Selección actividades para la enseñanza del tiempo histórico.
(Elaboración propia, 2018)

La actividad que no fue elegida por los estudiantes fue la de construcción de árboles genealógicos con personajes históricos relevantes a partir de fuentes históricas facilitadas por el profesorado. De entre las justificaciones que realizan, los estudiantes consideran que esta actividad fomenta el aprendizaje tradicional basado en la memorización de la historia a través de los personajes históricos relevantes siendo poco útil y significativo para el alumnado de secundaria.

La insistencia en el estudio biográfico de personajes que, según el canon, han determinado la historia, no creo que tengan tanta importancia. El factor humano puede ser determinante en determinados contextos históricos, pero no creo que aporte mucho a la reflexión en torno al tiempo histórico (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

Sin duda no tiene gran utilidad realizar esta actividad, ya que se asemeja a la historia que estudiaban otras generaciones. Los personajes históricos son importantes, pero

mejor tratar la historia como un gran conjunto de hechos que se relacionan y avanzan, sería aburrido y pesado (Estudiante 7, Grado en Historia).

Porque actividades de este tipo fomentan un aprendizaje mnemotécnico y poco significativo- los nombres de personajes ilustres los pueden encontrar fácilmente en internet, así como datos concretos- (Estudiante 16, Grado en Historia del Arte).

Es demasiado tradicional, lo único que hace es fomentar el método de enseñanza decimonónico y solo sirve para las aptitudes nemotécnicas (Estudiante 21, Grado en Historia del Arte).

No creo que sea una actividad con grandes aportes didácticos y al basarse en textos e información elegidos arbitrariamente por el profesor, puede disminuir el interés del alumno, su implicación y las posibilidades de alcanzar un aprendizaje significativo, aunque entiendo que puede ser válido en ciertas circunstancias (Estudiante 24, Grado en Humanidades).

Los estudiantes manifiestan la importancia de la microhistoria y de las historias cotidianas de la vida de las personas como aspecto clave para estudiar los hechos históricos. Pensamos que, como bien argumenta Levi (1994) que, a través de la microhistoria, se capta la atención del alumno y de forma inductiva, este analiza aspectos particulares de las personas que ayudan a que aprenda estrategias para que, posteriormente, puedan extrapolar en el análisis de aspectos muchos más abstractos de la historia.

En referencia a la actividad que elegirían para incorporar en sus programaciones didácticas, la mayoría de los estudiantes selecciona aquella que parte de problemáticas del presente para buscar los orígenes en el pasado. En las justificaciones comentan que la vinculación del pasado con el presente es fundamental para no cometer los errores del pasado y es una manera de comprender la dinámica de las sociedades en la actualidad. Esta concepción de la enseñanza de la temporalidad, se vincula con el desarrollo de la conciencia histórica. En las argumentaciones de los estudiantes, tres de ellos, comentan la importancia de que los alumnos aprendan a relacionar pasado, presente y futuro, argumentando que este tipo de actividades hacen reflexionar al alumnado sobre la incidencia que tienen en el presente las acciones que se produjeron en el pasado, lo que permite que el alumno desarrolle su conciencia histórica y actual. Y desde la experiencia histórica reflexione sobre las decisiones que tome en el futuro.

La vinculación del pasado con el presente es fundamental, de acuerdo a un "para qué" de la Didáctica de la Historia que asuma la socialización ciudadana como uno de sus roles más importantes, sino el que más. Valerse de la problematización del

tiempo histórico para entender la secuencia, los actores y sus relaciones que han llevado a que podamos gozar de los derechos que hoy y tenemos es fundamental. Sobre todo, ante las futuras perspectivas que apuntan al desmontaje de lo ganado a lo largo del siglo XIX y XX (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

El pasado es fundamental para construir el futuro, es el pasado el que nos da las pistas de cosas que pueden ocurrir en el futuro. Y el pasado nos puede dar las claves para cambiar el futuro (Estudiante 8, Grado en Humanidades).

Quizá porque partir del presente que conocen los alumnos me parece la manera más efectiva para enseñarles a comprender esa abstracción que es el tiempo histórico. Desde el presente se pueden trazar líneas todo lo largas que queramos a diferentes épocas del pasado, a la prospección del futuro, y a la relación interdisciplinar con otros conocimientos que trabajan en diferentes asignaturas. Digamos que es ayudarles poniéndoles un cable a tierra (Estudiante 30, Licenciatura en Geografía e Historia).

Conceptualizaciones sobre el tiempo histórico

Finalmente, se les plantea clasificar una serie de afirmaciones, relacionadas directamente con la enseñanza del tiempo histórico.

Los resultados nos muestran que consideran muy importante o importante la relación del tiempo histórico con elementos temporales como son el cambio y la continuidad. A partir del análisis de los cambios, los alumnos comprenden mejor el pasado. Paralelamente, consideraron muy importante/importante establecer una relación dialéctica entre elementos temporales como son la simultaneidad, la sucesión y la duración, ya que éstos elementos organizadores interpretativos contribuyen al análisis de las causas de los hechos históricos y permiten reflexionar sobre las consecuencias de los mismos. Sin embargo, en el análisis de las programaciones didácticas que plantean, no hemos encontrado relación alguna con esta afirmación, pues no integran todos estos elementos, si no que aparecen algunos de ellos.

Relación con la enseñanza del tiempo histórico

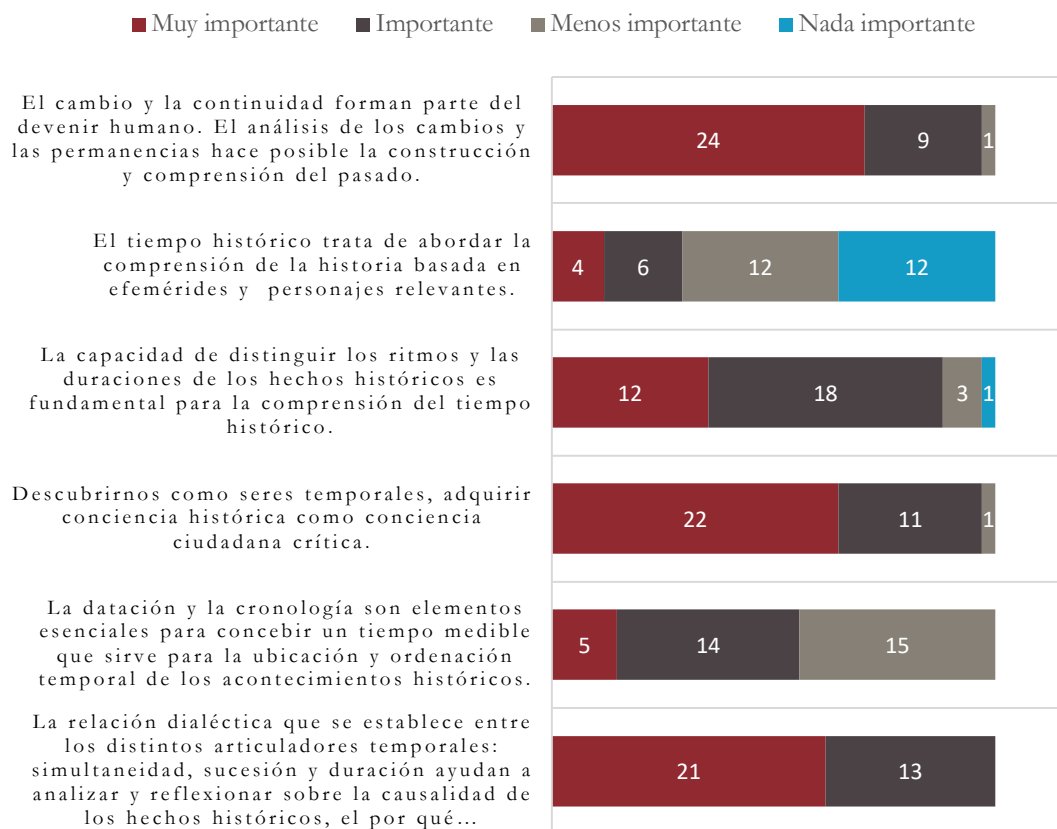


Gráfico 12. Relación con la enseñanza del tiempo histórico. (Elaboración propia, 2018)

5.2. Síntesis de los primeros resultados

El análisis realizado nos ofrece unos primeros resultados en referencia a sus vivencias como alumnos, en torno al aprendizaje de la historia y del tiempo histórico y, en líneas generales, sobre cómo proyectan su futuro docente como profesores de historia.

Su experiencia como alumnos en la universidad, nos hace pensar que ha habido un relativo cambio en el enfoque didáctico en relación con los estudios secundarios, puesto que la mitad de los estudiantes respondieron que habían tenido experiencias de aprendizajes tanto con metodologías expositivas, completamente dependientes de la visión del profesor y otras donde se impulsaba a los alumnos a dialogar y reflexionar sobre los contenidos históricos. Estos resultados nos han llevado a contemplar que, para las entrevistas, sería sustancial puntualizar cómo fueron estas experiencias, dónde se dieron, con qué apoyos didácticos, etc. Sobre todo, aquellas que apuntan a una visión metodológica más activa y reflexiva.

La mayoría de alumnos que provienen de la licenciatura/grado en Historia del Arte recuerdan las clases de historia desde una perspectiva menos tradicional y más participativa/reflexiva.

En las entrevistas debemos indagar, con más detalle, cómo fueron sus experiencias y, si estas les han influido en su concepción sobre la enseñanza de la historia.

En cuanto al aprendizaje del concepto de tiempo histórico, la mayoría de estudiantes no recuerdan haberlo estudiado y los que sí lo hicieron, exponen que principalmente lo han hecho durante el máster. Sin embargo, aunque su estudio ha sido reciente, manifiestan una escasa idea de su significado. En las entrevistas prestaremos atención a conocer con más detalle cómo está siendo la formación didáctica que están recibiendo en el máster en torno a este concepto. Los estudiantes no recuerdan haberlo abordado durante su etapa de secundaria, probablemente sea porque no lo relacionan con los elementos temporales que lo integran.

La mayoría de estudiantes, como futuros profesores, manifiestan la importancia de aprender historia para saber qué sucedió en el pasado, relacionarlo con el presente y poder realizar proyección de futuro. En las entrevistas prestaremos atención a aspectos relacionados con las finalidades de la historia. Pensamos que puede ser representativo analizar la incidencia de su enseñanza y si relacionan la percepción que explicitan sobre la misma con el desarrollo de la conciencia histórica, puesto que la mayoría de estudiantes, según sus argumentos, se ubican en esta concepción de la enseñanza de la temporalidad. En la entrevista, plantearemos preguntas que nos ayuden a conocer qué tipo de perspectiva metodología adoptaran, como futuros profesores, para la enseñanza de la historia.

Los resultados obtenidos de las encuestas se contrastarán con los resultados que nos ofrezcan en las programaciones didácticas. Nos centraremos en el análisis de los elementos temporales que proponen para el aprendizaje del tiempo histórico, en las estrategias desarrolladas para llevarlo a cabo, y si los contenidos que seleccionan, parten de problemas presentes o únicamente abordan contenidos propios del pasado.

Estos primeros resultados nos desvelan la escasa formación que manifiestan los estudiantes en relación con el tratamiento en el aula de algunas categorías temporales propias del tiempo histórico y la carencia de estrategias didácticas que las desarrollen. Al no haber finalizado su período de formación en el máster no podemos establecer una valoración determinante. La entrevista, nos permitirá conocer, con más detalle, cuál ha sido su experiencia con la asignatura de didáctica de la especialidad, ya que es, a través de la misma, donde prácticamente se desarrollan los conceptos relativos al tiempo histórico y la formación didáctica para la enseñanza de la historia.

Capítulo VI

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y DEL TIEMPO HISTÓRICO

La información que analizamos a través de teoría fundamentada se ha obtenido mediante la transcripción de las entrevistas realizadas a los estudiantes, las programaciones didácticas elaboradas por ellos mismos y otras referencias documentales sobre los contenidos de la asignatura de Didáctica que facilitaron los profesores del máster y los estudiantes. Todo ello ha contribuido a completar y comprender la información obtenida.

Este capítulo se ha organizado en base a los temas esenciales que emergieron en las entrevistas. Las respuestas dadas por los estudiantes se han clasificado, organizado e interpretado en los tres ejes siguientes: la concepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia, la conciencia histórica y el tiempo histórico.

6.1. Muestra participante

Para la realización del cuestionario, se pudo contar con la colaboración de 34 estudiantes. 18 de ellos se ofrecieron voluntarios para participar en la siguiente fase de la investigación, en la entrevista. Finalmente la muestra participante fue de 15 estudiantes: 2 procedían de la Universidad de Valladolid, 3 de la Universitat Autònoma de Barcelona y 10 de la Universidad Internacional de la Rioja.

Una de las dificultades que planteó la realización de las entrevistas, fue concretar las citas ya que muchos estudiantes se encontraban realizando el máster, en fase de prácticas y/o con compromisos y obligaciones a los que tenían que atender. Además, sus domicilios se encontraban dispersos a lo largo de la geografía española. Por ello, se procuró facilitarles las entrevistas ofreciéndoles total disponibilidad de acuerdo con sus posibilidades, tanto de tiempo como de espacio, y ofreciéndoles diferentes posibilidades de reunión, ya fuera presencial o virtual.

La mayoría de conversaciones, previa autorización de los participantes, fueron grabadas a través de la aplicación en línea *Adobe Connect* de forma sincrónica. En algunos casos, las entrevistas se hicieron presencialmente debido a la proximidad del estudiante con el investigador, y se registró la información en una grabadora.

En la realización de las entrevistas, se empleó la estrategia de añadir preguntas reconducidas, lo que resultó de gran utilidad pues aunque se plantearon cuestiones abiertas y directas, los estudiantes de profesor pudieron ir reconstruyendo su discurso a medida que iban reflexionando sobre sus propias respuestas.

6.2. Definición de las categorías identificadas y elaboración de teorías sustantivas.

Siguiendo los criterios de la Teoría fundamentada, el primer proceso que se llevó a cabo fue la identificación de las unidades de información construidas a partir del estudio de los datos recogidos en las entrevistas. A lo largo del trabajo de campo, se había ido realizando una precodificación mediante la selección y análisis de los diversos conceptos relevantes expuestos por los participantes en sus exposiciones.

Se procedió al análisis de la información, en la que fuimos acompañando el texto de los participantes con los subrayados iniciales, para destacar esta primera pre-codificación realizada.⁹

A continuación, a lo largo del proceso de análisis y codificación, se han realizado las correspondientes comparaciones referidas a propiedades y dimensiones de la información obtenida -siguiendo los principios del interaccionismo simbólico-, de manera que se han ido separando los datos, codificándolos y, mediante el proceso de codificación axial, identificando las relaciones y significados de cada código, construyendo así categorías generales que representaban un significado común.

Paralelamente, se codificó la información cuantitativa recogida en el cuestionario, triangulando los datos más relevantes con las categorías que emergieron de las entrevistas. A partir de las aportaciones de los participantes se fue fundamentando cada categoría, hasta llegar a la formulación de una conceptualización propia y a un esquema interpretativo. De esta manera se han ido trazando teorías sustantivas en torno a tres de los ámbitos de análisis siguientes -Véase Tabla nº 8 -.

Tabla 8 Ámbitos de análisis para las entrevistas.

Ámbitos de análisis		
Experiencias de aprendizaje de la historia.	Representación social sobre la historia, conciencia histórica y tiempo histórico.	Tratamiento del tiempo histórico en el Máster.

Elaboración propia, 2018

A partir de ellas se ha generado teoría sustantiva sobre las representaciones sociales de los estudiantes del máster.

6.3. Experiencias de aprendizaje de la historia

La diversidad de trayectorias educativas que los participantes en el estudio habían experimentado presentaba una oportunidad para establecer una multiperspectiva que habría de enriquecer las interpretaciones que se hiciesen de cara a las distintas codificaciones.

Durante el proceso de recogida de información, abordamos diversas preguntas para averiguar cómo fueron sus experiencias y de qué manera podían haber incidido en su concepción de la enseñanza de la historia.

⁹ Véase hoja con [análisis información recogida entrevistas](#)

Capítulo VI Representaciones sociales de los estudiantes del máster sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia y del tiempo histórico

A partir de la pre-codificación se definieron tres categorías generales vinculadas a paradigmas metodológicos: Tradicional, Activo y Conceptual -Véase Figura nº 9-.

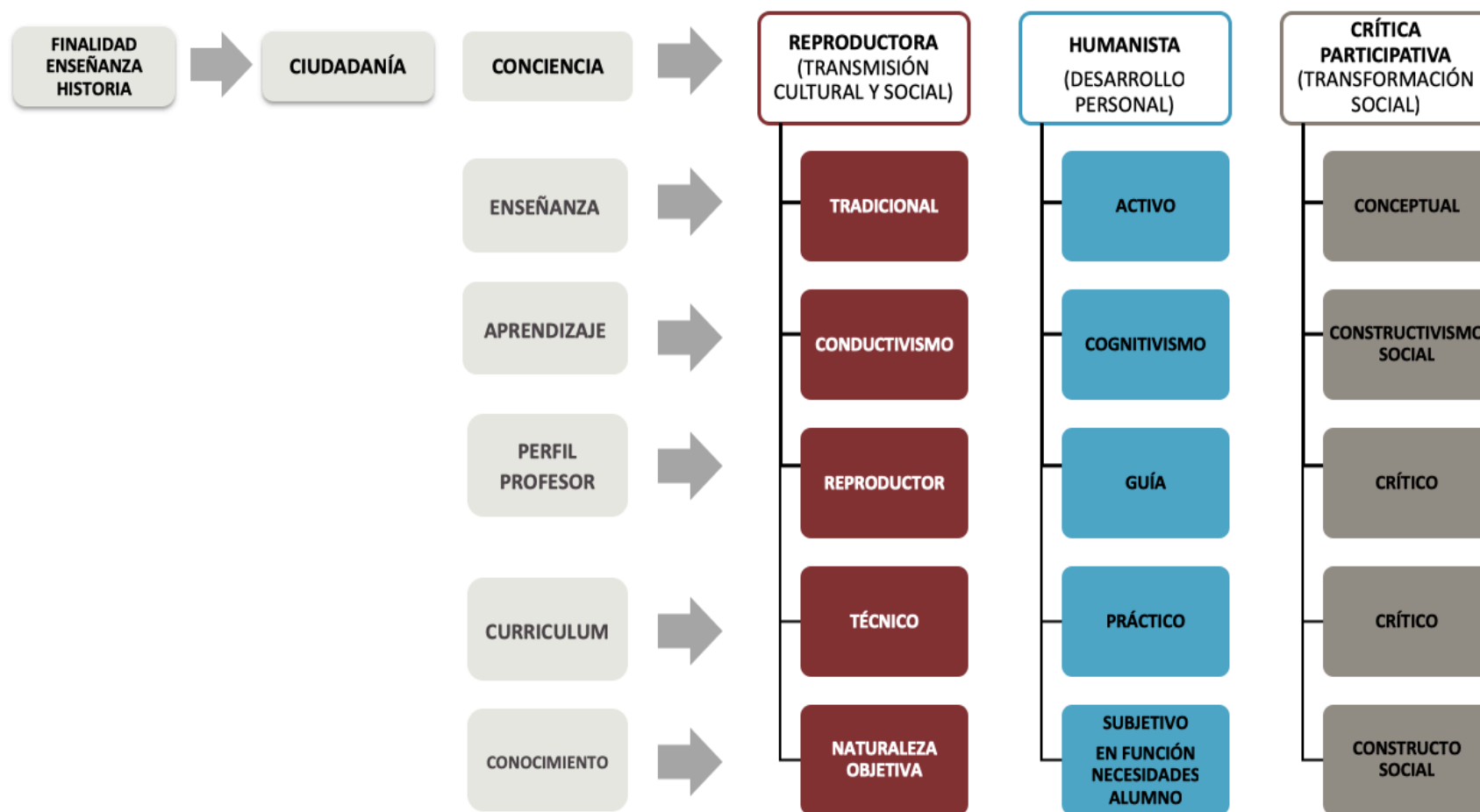


Figura 10 Categorización general experiencias enseñanza/aprendizaje de la historia basado en Pagès (1994). (Elaboración propia, 2018)

De esta manera, se agruparon los códigos sustantivos en función de las propiedades que contenían significados comunes, en base a los tres paradigmas -Véase Tabla nº 9-.

Tabla 9 Codificación códigos y categorías: Experiencias en el aprendizaje de la historia

EXPERIENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Clases magistrales, memorización, enseñanza transmisiva, perspectiva lineal, apuntes, apoyo de los libros, exámenes, control social. Experiencias en el extranjero, Erasmus: Aprendizaje más dinámico y reflexivo, análisis cambios y continuidades, relacionar. Aprendizaje Historia del Arte: Promueve reflexión, contextualización histórica, comparación.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Clase magistral, memorización, enseñanza transmisiva.	Enseñanza tradicional
Dinámico y reflexivo, Contextualización histórica, análisis reflexivo, comparación, análisis cambios y continuidades, relacionar.	Enseñanza conceptual

Elaboración propia, 2018

La mayoría de estudiantes entrevistados -12 en total - recordaban su aprendizaje en Secundaria con expresiones como “clases magistrales”, “memorización”, “enseñanza transmisiva”. Estos códigos se agruparon en la categoría general “Tradicional”.

En su etapa universitaria, 6 de los estudiantes recuerdan que en la mayoría de ocasiones se llevaban a cabo clases magistrales pero se fusionaban con debates y lecturas de textos históricos que fomentaban la reflexión.

6 de los estudiantes procedían de la licenciatura/Grado de Historia del Arte y, resulta significativo que, en general, recordaban las clases de historia desde una perspectiva menos tradicional y más participativa/reflexiva.

En el análisis de las experiencias de los estudiantes procedentes de la licenciatura/grado de Historia del Arte emergieron los códigos: “análisis reflexivo”, “contextualización histórica”, “comparación”. Estos códigos aluden a un cierto peso del aprendizaje tradicional. Sin embargo, en determinadas asignaturas -relacionadas con el análisis de obras de arte- trabajaron con estrategias de comparación, interpretación, análisis e interacción que se vinculan a un aprendizaje de carácter conceptual.

En cuanto a los 4 alumnos que habían realizado Erasmus durante sus estudios universitarios o estancias en el extranjero en Bachillerato, manifestaron que en España las clases de historia

eran de carácter tradicional y que fuera de España se percibían mucho más “dinámicas” y “reflexivas”.

Estos resultados manifiestan que, en función de la trayectoria formativa que ha tomado el estudiante, en los estudios universitarios -Historia del Arte, Historia, Antropología, Sociología - o si estos se han realizado fuera de España, la perspectiva metodológica que recuerdan es más variada, ya que han experimentado tanto la enseñanza tradicional - memorización repetitiva -, como la enseñanza conceptual - aprendizaje de los conceptos desde una construcción activa del estudiante-.

Me ayudó a encontrarme con profesores apasionados por la historia y por el arte. Me transmitieron su gusto y, especialmente, la posibilidad de relacionar el pasado con el presente. Esto lo destacaría no en todos los cursos, tan sólo en COU y universidad (Estudiante 27, licenciatura Geografía e Historia).

A pesar de que independientemente se impartía la asignatura, me gustaba la manera de aprenderla, aunque fue meramente memorística. Ello ha dificultado la retención de los conceptos y la información a lo largo del tiempo y llegar a un aprendizaje profundo y gratificante (Estudiante 24, Grado en Humanidades).

Por lo que se refiere al tratamiento del tiempo histórico, se ha podido observar cierta saturación de los códigos “pasado”, “fechas”, ”sucesiones”, ”cronología”, evidenciando que el uso de estos conceptos temporales se enmarcan en la categoría: “Enseñanza tradicional”.

Tabla 10 Codificación códigos y categorías: Tratamiento Tiempo Histórico en la enseñanza de la historia

TRATAMIENTO TIEMPO HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Pasado, fechas, sucesiones, cronología.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Pasado, tiempo cronológico, sucesión.	Enseñanza tradicional
cambio-continuidades, fuentes bibliográficas.	Enseñanza conceptual

Elaboración propia, 2018

En cuanto a los recursos utilizados por el profesor, ocurre exactamente lo mismo, emergen códigos relacionados con la categoría “Enseñanza tradicional”: “Exposición oral”, “libro de texto”, ” ejes cronológicos”.

Tabla 11 Codificación códigos y categorías: Recursos del profesor de historia

RECURSOS DEL PROFESOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Libro de texto, exposición oral, apuntes, exámenes, esquemas, ejes cronológicos.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Exposición oral, libro de texto, ejes cronológicos.	Enseñanza tradicional

Elaboración propia, 2018

6.3.1. La visión de los futuros docentes de la “Enseñanza tradicional”

Las impresiones que recuerdan los estudiantes, tanto de su etapa en Secundaria como en la Universidad, muestran una visión del profesor de historia que acomete su tarea didáctica desde una perspectiva metodológica tradicional, limitándose a la exposición oral de contenidos históricos de carácter cerrado y aplicando una metodología transmisiva basada en un aprendizaje memorístico y repetitivo.

Nosotros tomábamos apuntes y el profesor hablaba. Pero al final lo que entraba en los exámenes eran los apuntes que tomabas. Había algún profesor que te obligaba a leer algún libro. Dependía del profesor, pero todavía era muy transmisivo. El profesor tenía apuntes de hace un montón de años y siempre eran los mismos (Estudiante 22, Grado en Historia).

Fue un estudio de la historia completamente clásico y tradicional de lecciones magistrales, algún profesor si que trabajaba el uso de esquemas, pero no mapas conceptuales, prácticamente estos mapas eran una síntesis de lo que dábamos en clase, ausencia total y absoluta de trabajo con fuentes (Estudiante 31, Grado en Historia).

La historia que recuerdan venía determinada por los contenidos que aparecían en los libros de texto: sinopsis de conceptos muy generales que englobaban, mediante una presentación cronológica, todo lo relevante al periodo histórico o acontecimiento que había que estudiar. Al abordarse esos contenidos de forma arbitraria, sin relación con otros conocimientos previos, se convertían en conocimientos abstractos y de difícil comprensión, destinados únicamente a ser memorizados mediante una repetición continua, que, al cabo, terminaban por olvidarse.

Básicamente fechas y sucesiones y además una cronología un poco abstracta, muy fragmentada, sin poner relación un acontecimiento con otro, básicamente como son las unidades didácticas de los libros que empiezan en un año y acaban en otro y lo

que **ha pasado antes y lo de después no aparecía**, y si lo mencionaban no le daban importancia. (Estudiante 31, Grado en Historia).

En cuanto al tiempo histórico, los estudiantes no recuerdan haber abordado este concepto a lo largo de su formación en secundaria. Sin embargo, el tiempo histórico siempre estuvo presente en su formación, pero no de forma explícita: a través, por ejemplo, de la creación de ejes cronológicos. Nos encontramos, de alguna manera, con una situación similar a las descritas más arriba: predominio de un enfoque tradicional que concibe un tiempo histórico de carácter lineal y objetivo en estrecha relación con la enseñanza y aprendizaje de la cronología.

Recuerdo que cuando acabamos cuarto hicimos un **eje cronológico** de todo lo que habíamos aprendido en toda secundaria. Eso me gustó mucho porque no recordaba nada y ver la **simultaneidad** me ayudó a recordar. Los **ejes cronológicos** son un buen recurso porque ver las **fechas** y los colores de lo que pasa a la vez, hacerlo tú ayuda mucho a entender la historia (Estudiante 33, Grado en Historia del Arte).

Creo que hay una cierta obsesión, en la disciplina histórica, con el concepto **de tiempo lineal**, con las etapas, los grandes sucesos y, por encima de todo, con los **cambios de gobierno**. A menudo es bastante **eurocéntrica** y materialista: lo claramente visible, como las **luchas de poder y el reparto de los recursos económicos**, se ve como más determinante que lo menos visible, la transformación de las creencias, las prácticas y las instituciones humanas que hay detrás de todo ello (Estudiante 22, Grado en Historia).

Algunos estudiantes comentan que abordaron el tiempo histórico en la universidad, desde una perspectiva en la que prácticamente se asociaba al tiempo cronológico: se trabajaba la sucesión de acontecimientos desde un punto de vista económico y político. No obstante, hubo otros estudiantes que, ya fuese por sus estancias en el extranjero o por algún profesor concreto, recuerdan que realizaron un tratamiento del tiempo histórico en el que se analizaban cambios y continuidades desde un punto de vista económico y político a través de fuentes bibliográficas.

Había profesores que la hacían de manera muy **transmisiva** y otros que nos hacían tocar el tema de las **interpretaciones de las fuentes**. ¿Te ayudaban las imágenes a vincular y razonar la historia? Sí, pero **nunca hubo una reflexión historiográfica**, a nivel de conocer como hemos construido la historia escrita. Nos ayudaban a entender las diferentes ideologías del momento, pero nunca la reflexión de una epistemología de la historia (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

La carrera nos especializaba en un **período concreto**, historia contemporánea, en mi

caso. Sí que hice la asignatura de **historiografía** y allí vimos algunas **corrientes historiográficas**, cómo se escribía la historia y desde qué punto de vista. Sí que se habla mucho del **positivismo**, es lo que más recuerdo (Estudiante 34, Licenciatura en Historia).

Nos encontramos, por tanto, con ideas y representaciones sobre el tiempo histórico construidas y elaboradas a lo largo de la formación profesional de los estudiantes que emanan de un modelo curricular fundamentado en una historiografía positivista, que prioriza una visión cronológica de la historia.

No creo que se haya enseñando a enseñar el tiempo histórico, la enseñanza está amparada en **contenidos particulares** y no busca una visión general. **Los libros de texto** son un catálogo... Por ejemplo: la colonización de América, II guerra mundial pero **no ayudan a establecer la relación** entre estos hechos históricos (Estudiante 22, Grado en Historia).

En función de lo que dicen los estudiantes, no parece que estén en condiciones para enseñar los hechos históricos atendiendo a los fenómenos sociales, al pensamiento de la época, a reflexionar sobre la causalidad de dichos fenómenos, la sociedad, la economía y la propia vida cotidiana de los pueblos. En definitiva, que orienten sus propuestas didácticas a la construcción de un pensamiento histórico basado en el razonamiento y la reflexión frente a la memorización.

6.3.2. Los recuerdos de una “Enseñanza conceptual”

En la información obtenida identificamos a 4 estudiantes que habían realizado estancias fuera de España, 2 de ellos realizaron un Erasmus en el extranjero y 2 realizaron el Bachillerato Internacional. En sus experiencias, recuerdan que el aprendizaje de la historia se abordaba a través de enfoques metodológicos alternativos al habitual, en los que prevalecían los procesos activos de construcción del conocimiento mediante la interacción que el docente promovía con sus alumnos.

El aprendizaje conceptual rescata al alumno de su papel pasivo para convertirlo en un aprendiz activo y autónomo. A través de la puesta en marcha de métodos por descubrimiento, el alumno participa en su propio proceso de aprendizaje. Será capaz de relacionar hechos históricos, mediante procesos de comparación y análisis; establecer relaciones de, simultaneidad y causalidad; conectar sus ideas previas con la información que va construyendo mediante la reflexión, etc.

El único sitio donde encontré algo distinto, porque los dos últimos años de bachillerato lo hice internacional, y ahí es donde cambia todo. No es el método español docente, era totalmente distinto, de hecho se te rompía la cabeza al principio, porque a ti te había llegado el sistema educativo español con memoria, memoria, memoria y de repente te llega el modelo internacional y era todo relacionar. O sabías relacionar cosas, trabajar comentarios, reflexionar y unir una cosa con otra, o no ibas a llegar ningún lado. Trabajabas como un loco pero te cambiaba la cabeza, yo creo que es el momento en el que mayor progresión mental he tenido en mi vida. (Estudiante 30, Licenciatura en Geografía e Historia).

[...] y aunque pudieran plantear una alternativa de historia social o cultural o de la vida cotidiana, era muy puntual, y no dejaba de ser una explicación magistral, una realidad social y cultura desde un ámbito cerrado sin posibilidad de debate y reflexión, quedándose pobre, a rasgos generales. Se abordaba la historia desde una perspectiva lineal, únicamente recuerdo a Braudel que ahí sí que se comentó algo sobre el tiempo histórico en mi estancia en Bélgica, daban importancia a cómo había evolucionado la concepción del tiempo histórico sobre todo en contraposición del mundo clásico, con la edad moderna contemporánea que nos permitió reflexionar algo más. (Estudiante 31, Grado de Historia).

A pesar de una fuerte tendencia a la transmisión, en la etapa universitaria se observan experiencias de estudiantes que han cursado el grado/licenciatura en Historia del Arte, en las que a través del estudio de las producciones artísticas, se orienta a los alumnos hacia un aprendizaje conceptual, abordando conceptos y términos que relacionan movimientos y formas artísticas con el momento histórico correspondiente.

El análisis y comprensión de una obra de arte se suele realizar a través de una serie de metodologías (Panofski, Gombrich, Burke), en las que se involucra al alumno de manera que vaya descubriendo, reconociendo y asociando características comunes; estableciendo comparaciones, analizando el contexto histórico, integrando informaciones contradictorias, etc. En definitiva, que vaya poniendo en marcha estrategias del pensamiento para la construcción y comprensión del conocimiento histórico/artístico.

En Bachillerato lo que hicimos realmente fue estudiar el material para la selectividad, estábamos dirigidos hacia las pruebas de selectividad.

En la universidad, todas las asignaturas tenían base histórica y luego se planteaban los movimientos artísticos. Después, teníamos una asignatura para aprender a leer las obras de arte y aprender estrategias para diferenciarlas ¿de qué momento pertenecen? ¿en qué ciudad? ¿en qué país?. Fue una asignatura compleja e interesante que nos hacía reflexionar, comparar diferentes obras de distintas épocas (Estudiante 4, Grado en Historia del Arte).

Hemos contado con **proyecciones** porque estábamos estudiando **arte**, pero de historia no teníamos nada. Nos hacían hacer mapas mentales para tener claro que pasaban en **distintos lugares en el mismo momento y conectarlo con el arte** (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Proyecté un **rechazo hacia la historia** por haberla aprendido siempre como algo **memorístico** y **carente de sentido comprensible** desde nuestro entendimiento actual. Más adelante, cursando el grado de **Historia del Arte en Alemania**, entendí que la historia se comprende impregnándose de **Zeitgeist de una época**, y las manifestaciones artísticas son siempre puro **contexto histórico**: sus materiales, ejecución, funciones y finalidades, etc. (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

Cuando establecimos las categorías generales para ajustar los códigos que iban emergiendo, consideramos que la categoría “activa” nos serviría para comprobar si había estudiantes que recordaban aprendizajes desde esta perspectiva. Todo indica que la mayoría de los alumnos en su etapa de Secundaria han recibido una formación tradicional, pero también hay que reseñar que en sus estudios universitarios, la formación que han recibido -más que nada los que han estudiado Historia del Arte-, se ha basado en un aprendizaje conceptual, ya que la historia del arte necesita de unos métodos de enseñanza que se focalicen en el estudio de las obras y de los estilos artísticos. Y tanto las obras como los estilos son fácilmente observables.

6.4. Representaciones sociales sobre la relevancia del estudio de la Historia para las personas

El análisis de las respuestas del cuestionario evidenciaba la importancia que los estudiantes daban a la enseñanza y aprendizaje de la historia para el desarrollo de la conciencia histórica. Por ese motivo, en la entrevista optamos por pedirles que nos explicaran, desde su punto de vista, la relevancia que adquiere el estudio de la historia para la persona. La posibilidad de elaborar una respuesta abierta permitió que los participantes ofreciesen consideraciones más matizadas y reflexivas en sus respuestas.

En el análisis de las respuestas obtenidas, se identificaron una serie de expresiones y frases literales que nos permitieron establecer un punto de partida para codificar los datos. Al igual que se hizo en el análisis de las anteriores representaciones, a medida que se iba avanzando en el proceso de codificación abierta, se iba triangulando la información obtenida con los datos del cuestionario, para seleccionar aquellas respuestas que habían tenido más incidencia. Para los alumnos encuestados, los principales motivos por los que la historia adquiere

relevancia para las personas eran como “medio para que la persona sea más reflexiva y crítica”, para “participar en la vida social y política con conocimiento de causa” y para “adquirir consciencia de ciudadanía democrática”.

A continuación, se profundizó en el análisis mediante un proceso de comparación constante para descubrir cómo ajustar los códigos que emergieron a categorías sustantivas, hasta producirse la saturación de los datos. Se identificaron 21 subcategorías: comunidad, construcción social, socialización, consciencia, ciudadanía democrática, referencias culturales, identidad colectiva, identidad personal, habilidad, análisis, reflexión, crítico, entender, interpretar, presente, actualidad, pasado, evolución, futuro, cambio, causalidad.

La tabla nº 12 muestra las 3 categorías generales que se construyeron en base a la codificación realizada: ciudadanía, pensamiento crítico y temporalidad, de las cuales se desprende una micro teoría sustantiva que recoge las aportaciones de los estudiantes.

Tabla 12 Codificación códigos y categorías: Relevancia del estudio de la historia

Elaboración propia, 2018

RELEVANCIA DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA	
ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
Entender las sociedades humanas, ayuda a interpretar el presente, habilidades que sirven para la vida, mirar lo que está ocurriendo, entender el presente, saber de dónde vienes, tus raíces históricas, cobra sentido el presente, formar ciudadanos, capacidad de participar en la sociedad, entender la vida, tener perspectiva social, sentido de identidad colectiva, capacidad para la reflexión crítica, participar en la sociedad, cuestión de socialización, participar democráticamente, sentido de comunidad, la vida pasada, futuros ciudadanos, pilares de las sociedades humanas, trasladarlo al presente, influye en tu identidad personal, proyectar hacia el futuro, conocer la actualidad, artificios de nuestra propia historia, imaginar futuros posibles, transmitir cultura, no caer en errores cometidos en el pasado, consecuencias que afectan al presente, entender cómo es hoy la sociedad, medio para que la persona sea más reflexiva y crítica, participar en la vida social y política con conocimiento de causa, adquirir consciencia de ciudadanía democrática.	
PRE-CODIFICACIÓN	
Sociedades humanas, reflexión, comunidad, sociedad, presente, habilidades, pasado, evolución, futuro, ciudadanos, pensamiento crítico, ciudadanía, construcción social, socialización, proyectar, actualidad, organización social, cultura, generaciones futuras, crítica histórica, involucrarse sociedad, procesos, referencias culturales, errores pasado, crítico, construcción futuro, consciencia, ciudadanía democrática.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Comunidad, construcción social, socialización, ciudadanía democrática, referencias culturales, identidad colectiva, identidad personal.	CIUDADANÍA
Habilidad, análisis, reflexión, crítico, entender, interpretar, consciencia.	PENSAMIENTO CRÍTICO
Presente, actualidad, pasado, evolución, futuro, cambio, causalidad.	CONCIENCIA TEMPORAL HISTÓRICA

Un análisis somero de los códigos que fueron surgiendo a medida que se iban desglosando las distintas categorías, nos conduce a la idea de la carga que, desde el punto de vista conceptual, los alumnos asignaban al aprendizaje de la historia desde el punto de vista conceptual.

A la vista de todos esos códigos, daba la impresión de que los alumnos concebían con enorme claridad los diferentes aspectos en los que el aprendizaje de la historia iba a ser relevante tanto para ellos como para sus futuros alumnos. Por ese motivo, encontramos oportuno profundizar en la concepción que subyacía bajo las tres categorías generales, para averiguar hasta qué punto y en qué medida las veían como “trasladables” al aula.

6.4.1. La enseñanza de la historia y su relación con la “Ciudadanía”

El término ciudadanía implica que el individuo no está solo, vive en comunidad y participa en un sistema social organizado. Durante muchos años, la relación entre ciudadanía y las finalidades de la enseñanza de la historia, ha estado vinculada a la creación de identidades nacionales para ejercer formas de control social (Santisteban y Pagès, 2011).

En la actualidad, el aprendizaje de la historia, se relaciona con el desarrollo y adquisición de una serie de competencias -competencia social y ciudadana- que permiten la comprensión de la realidad social presente mediante el conocimiento de sus antecedentes históricos. Se contempla como un saber que estudia las bases y los procesos de transformación social que se han vivido, en el sentido de que cualquier periodo histórico anterior ha incidido en la construcción de las sociedades actuales (Pagès, 2009).

En relación con esta categoría, los estudiantes de profesor consideran que, a través de la enseñanza de la historia, se aprenden un conjunto de saberes éticos, culturales y de cohesión social, para situarse y participar en la sociedad de la que forman parte. De ahí que piensen que, como propulsora de conciencia de ciudadanía, la enseñanza de la historia debe atender a la construcción de la identidad y del sentimiento de pertenencia a un espacio social.

Siempre se dice que la clase de historia funcionaba antiguamente para **cohesionar y generar homogeneidad**, en sentido negativo, pero también hay un sentido positivo del término, **crea identidades colectivas**. Por ese motivo, la cuestión de la **ciudadanía**, no en sentido individual, sino colectivo, es que la persona tenga **capacidad crítica**, que sepa **analizar**, que sepa **participar democráticamente**, que la gente se pueda **identificar a algo** que pueda **defender**. La clase de historia tiene una función de **construcción social** en un sentido positivo, de **ciudadanía participativa** (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Por una cuestión cultural, de conocer las bases de la sociedad, del país y del mundo en el que vivimos. Considero que es fundamental, desde un punto de vista práctico, para comprender cómo se construye la sociedad en la que vivimos, porque para entender muchos de los procesos y muchas de las situaciones que se dan en la actualidad. Las referencias de la historia más reciente pero la más antigua es fundamental (Estudiante 31, Grado en Historia).

Como ciudadana del mundo tenemos que saber donde vivimos, cuál es nuestra identidad, ser crítico con el entorno, con los cambios sociales. Pero creo que la historia no es tan sencilla para estudiarla de verdad y más como la hemos estudiado en nuestra generación, solo lineal, sin relación alguna con el presente (Estudiante 22, Grado en Historia).

De alguna manera se advierte en las respuestas que los alumnos han asumido los tópicos relativos al contenido formal del concepto ciudadanía. Es decir, habría que tratar de generar un sentido de ciudadanía a partir de la propia identidad - que se concibe como global, colectiva-, pero desde un planteamiento crítico. Sin embargo no hay indicación de qué itinerario permitiría conjugar ambos conceptos aparentemente incompatibles -univocidad del sentido de ciudadanía y espíritu crítico-.

6.4.2. El valor del conocimiento histórico para el desarrollo del “Pensamiento Crítico”

En el contexto de la sociedad actual, compleja y cambiante, la ciudadanía ha de ser crítica. En este ámbito, la formación y desarrollo del pensamiento crítico es una competencia transversal necesaria en todos los niveles y ámbitos educativos. Desde este punto de vista, la historia, en la medida en la que su enseñanza se orienta hacia la problematización del hecho histórico plantea interrogantes sobre el pasado más que simples relatos sobre el mismo.

Las acciones de ciertos momentos o la idea de que construimos la historia día a día, se pueden vincular con cosas que están pasando en la realidad, mirar otros momentos, cosas parecidas que han podido pasar y cómo la gente reacciona ante esos hechos; por ejemplo, los grupos sociales, los invisibles, movimientos alternativos (Estudiante 26, Grado en Historia).

Establecer conjeturas, analizar diferencias y similitudes, realizar comparaciones, interpretar la historia, son habilidades reflexivas con las que la persona asume una actitud activa y cuestionadora frente al hecho histórico, desarrollando capacidades para construir juicios críticos, desde la mirada de realidades históricas divergentes.

Cuando ya **adquieres cierta madurez**, te das cuenta de que lo que estás estudiando te ayuda también a **interpretar el presente**, y te da claves para ver **las relaciones de los distintos hechos**, te ayuda a **analizar**, a **reflexionar**, entonces yo creo que el aprendizaje de la historia le da muchas habilidades al propio alumno, que le sirven para la vida, para mirar lo que está ocurriendo, para entender (Estudiante 22, Grado en Historia).

6.4.3. Adquisición de la “Conciencia temporal histórica” en el aprendizaje de la historia

La temporalidad, como elemento esencial de la consciencia humana, aparece en las explicaciones que realizan los estudiantes. En ellas, se hace alusión a la relevancia que adquiere la temporalidad en la enseñanza de la historia interpretada desde una doble dimensión: la relación entre presente/pasado/futuro y el manejo de ciertos operadores temporales que actúan como organizadores cognitivos del conocimiento histórico.

Por otra parte, la experiencia de la propia temporalidad, hace comprensible el significado de la historia, pues conscientemente o no, permite pensar históricamente.

Tiempo e historia están presentes en nuestros pensamientos, en nuestras reflexiones, en nuestro propio lenguaje que vamos adquiriendo progresivamente a través de nuestras experiencias. Tener consciencia de nuestra temporalidad es uno de los puntos de partida de la mayor parte de nuestras acciones. En el ámbito del conocimiento histórico, el dominio de la temporalidad, nos permite ordenar los hechos del pasado y comprender nuestro presente, encontrando un sentido del tiempo hacia un futuro abierto (Pagès y Santisteban, 2010).

La historia te hace **reflexionar sobre el momento en el que estás ahora** y a **dónde vas a ir en un futuro**. No dista mucho la vida de ahora, las preocupaciones de ahora, a las de hace un siglo o incluso dos. Lo único que cambia es que **estamos en momentos temporales diferentes**, pero en definitiva, las personas, viven, se preocupan y trabajan de la misma manera que **en ese momento histórico**, solo con esa **diferencia en el tiempo** (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Saber **relacionar mi yo de hoy**, en mi momento y en mi espacio, **con todo lo que ha sido el hombre antes**. [...] Saber cómo en otra época el **pensamiento es diferente**. Si no entienden toda esta **utilidad y visión de la historia** desde la realidad presente, los alumnos acaban viendo una asignatura que se queda en el pasado. Como producto acabado, cerrado y sin ninguna utilidad (Estudiante 30, Licenciatura en Geografía e Historia).

Lo más importante de estudiar historia es **entender como hemos llegado hasta el**

presente, en el sentido de que cualquier periodo histórico ha incidido en nuestro presente o en el presente de las sociedades. Conceptos como autoritarismo, colonialismo, por ejemplo. Saber que el racismo es consecuencia del colonialismo. Si no entiende el pasado, no pueden tener un presente sin corrupción, no pueden entender la democracia en la que viven, no podemos encaminarnos hacia un futuro de crecimiento individual y social sin entender que proceso han vivido. La historia nos ayuda a aprender a base de los errores cometidos en el pasado (Estudiante 33, Grado en Historia del Arte).

En estos comentarios se advierte que la correspondencia que los alumnos establecen entre temporalidad e historia, hace referencia a la relación, casi directa, entre hechos del pasado y hechos del presente, de forma que el conocimiento de la historia favorece la comprensión del presente.

Sin embargo, los estudiantes no llegan a profundizar en la comprensión del presente, a través de la reflexión sobre la causalidad histórica: por qué se producen los cambios, cuáles fueron sus causas y sus consecuencias. Se trata de algunos de los elementos que construyen el tiempo histórico que, a pesar de todo, en la representación de los estudiantes como reconstrucción del pensamiento humano en el pasado.

El dominio de la temporalidad es clave para el desarrollo de una historia inteligible que, además, promueve la formación de la conciencia histórica y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, puede advertirse en los comentarios de los estudiantes, que se trata aún de una abstracción cuyo recorrido hasta el aula todavía estaría por trazar.

6.5. Representaciones sociales sobre el término “Conciencia histórica”

Prácticamente todos los estudiantes que participaron en el cuestionario respondieron que el aprendizaje del tiempo histórico posibilitaba el desarrollo de conciencia histórica. De ahí que estábamos interesados en comprobar cuál sería su representación de la historia y su relación con la conciencia histórica y cómo se presentaba.

A partir de la información obtenida, y siguiendo el proceso utilizado anteriormente, se estableció una nueva codificación sustantiva que nos permitió establecer categorías que describiesen las condiciones, las propiedades o la situación caracterizadas por los datos, de forma que pudiésemos orientarnos hacia un mayor nivel conceptual.

En la siguiente tabla se muestran las dos categorías generales que han emergido a lo largo del análisis e interpretación de los datos: “Pensamiento temporal” y “Conciencia ciudadana”.

Tabla 13 Codificación códigos y categorías: Conceptualización y significado de “conciencia histórica”.

CONCIENCIA HISTÓRICA	
ELEMENTOS ORGANIZADORES	
“CODIFICACIÓN ABIERTA”	
Transmitir la importancia de la historia, conocer la relación de los conceptos históricos, formamos parte de la historia y vamos a ser artífices de ella. Concienciar de los errores del pasado para que no se repitan en el presente. Saber de dónde venimos, qué queremos y a dónde vamos. Conectar con la idea de socialización ciudadana ante las futuras perspectivas. Conocer mi identidad, afrontar el futuro. Entender el mundo. Reflexión crítica sobre la misma construcción de la historia. Proyección presente-pasado-futuro. La historia para enseñarnos cosas de la vida. Concepto abstracto. Conocer otras perspectivas y visiones.	
PRE-CODIFICACIÓN	
Concienciar, transmitir, nacionalismo, conectar, reflexión crítica, colonialismo, autoritarismo, proyección presente-pasado-futuro, democracia, socialización ciudadana, identidad, participación ciudadana.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Presente-pasado-futuro, nacionalismo, democracia, colonialismo, autoritarismo, autoconsciencia, reflexión crítica, pensamiento abstracto.	Pensamiento temporal
Socialización ciudadana, identidad, participación ciudadana.	Conciencia ciudadana

Elaboración propia, 2018

A lo largo de las entrevistas, los estudiantes fueron comentando aspectos que consideraban que se deberían contemplar para el desarrollo de los conceptos y las codificaciones recogidas en la tabla.

Sin embargo, no llegaron a determinar concretamente su significado ni qué implicaba para la persona su adquisición. El término conciencia histórica parece que se vincula con la creación de una identidad colectiva, indispensable para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

6.5.1. Conciencia histórica como “Conciencia ciudadana”

Los estudiantes entrevistados conciben la conciencia ciudadana como el conjunto de las habilidades del pensamiento que nos orientan hacia la reflexión sobre nuestra existencia en el mundo, y sobre el rol que debemos interiorizar para convivir en sociedad. Es decir, relacionan conciencia con socialización. Consideran que concienciar sobre la historia, posibilita el conocer otras perspectivas y visiones pasadas. Que mediante esa concienciación se puede desarrollar un tipo de pensamiento que ubica al ser humano en el mundo que vive y genera consciencia de responsabilidad frente a los problemas sociales.

Saber de dónde vengo y saber a dónde voy para conocer mi identidad. Es una de las carencias que tenemos; la conciencia nos da recursos para afrontar el futuro, nos ayuda a entender el mundo y además puedes opinar. La historia no es un relato del pasado, un relato del pasado siempre tiene un sesgo (Estudiante 22, Grado en Historia).

La conciencia histórica nos hace crecer como personas, tener una identidad. Sobre todo tiene que ver con cosas que nos hagan darnos cuenta de que antes se pensaba distinto. Analizar los cambios, analizarlos también a través de cosas patentes, arquitectura, imágenes, documentos de otra época. Analizar que en otras épocas se tenían necesidades diferentes a las nuestras (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

Consideran los alumnos que el conocimiento de la historia de la comunidad facilitará el proceso de refuerzo de la identidad personal. La historia como conocimiento del devenir humano en sociedad, nos debe llevar a la reflexión que, como ciudadanos responsables, necesitamos para poder integrarnos en la propia sociedad.

En las manifestaciones de los estudiantes aparece la idea de que ese sentido de ciudadanía se logra cuando nos concienciamos de que no solo somos individuos que poseen derechos sociales, sino que también debemos atender a ciertas obligaciones durante el ejercicio de la ciudadanía.

6.5.2. El “Pensamiento temporal” para razonar sobre la historia

El pensamiento temporal está formado por un entramado de relaciones que le dan sentido a la historia. Comprender el tiempo histórico es la base para formarnos como personas y como ciudadanos democráticos, forma nuestra conciencia ciudadana y desarrolla la capacidad crítica para tomar decisiones a favor de la intervención social. En ese sentido, la conciencia ciudadana es la base que sustenta el desarrollo de la conciencia histórica.

En las respuestas de los estudiantes, vuelve a emerger una nueva concepción sobre la temporalidad. Sin embargo, esta aparece con un nuevo matiz, ya que se mencionan conceptos temporales que poseen cualidades específicamente históricas.

Colonialismo, Imperialismo, Democracia, Dictadura, Imperio Romano, son conceptos sustantivos que se asocian a una etapa histórica concreta.

Generas el razonamiento sobre la historia, es más fácil cuando hablamos ya de imperio romano, dictadura. Una vez aprendidos en secundaria, en bachillerato, nos sugiere el razonamiento (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Por tanto, la temporalidad histórica se vincula al razonamiento sobre la historia y utiliza habilidades del pensamiento que fomentan la capacidad de síntesis y reflexión en torno a las características del momento histórico tratado.

Conocer la relación de los conceptos históricos, de las instituciones que ha habido a lo largo de la historia, de los cambios que hay actuales. No simplemente que sea algo que esté en el libro, ver las noticias y relacionarlas con la historia, implica hacer una conexión y ver todo desde una perspectiva global, saber que lo que está ocurriendo ahora tiene que ver con cosas que han pasado antes (Estudiante 22, Grado en Historia).

Comprender la complejidad de los fenómenos históricos implica el uso de estrategias para pensar en una realidad abstracta que en muchas ocasiones es complicado fundamentar con fuentes y evidencias concretas. Los estudiantes relacionan la conciencia histórica con el uso de estructuras del pensamiento que se activan para imaginar e interpretar la realidad de los hechos del pasado y crear ideas y construir un criterio propio en torno a situaciones que han vivido otras personas en un tiempo pasado.

He sentido mucho hablar de conciencia histórica pero nunca me he parado a pensar qué incluye la conciencia histórica. Para mí, incluye por un lado la reflexión crítica sobre la misma construcción de la historia. Por otro lado, una proyección de presente-pasado-futuro, podernos vincular y movernos en este eje temporal. Pueden ser básicamente estas dos ideas que más se me quedan. Y un poco, la idea más abstracta de ver la historia de la humanidad como un todo que nos puede enseñar cosas y en la que nos podemos vernos proyectados, buscar recursos para desarrollar presentes y futuros diferentes (Estudiante 26, Grado en Historia).

De alguna manera, el pensamiento temporal tal como lo conciben los estudiantes estaría más bien relacionado con una herramienta de relación, una guía estructural sobre la que ir “armando” el contenido histórico que se pretende entender o enseñar.

6.6. Representaciones sociales sobre el término “tiempo histórico” y los elementos que lo conforman

Para poder hacernos una idea sobre qué representación social tienen los estudiantes respecto el término “tiempo histórico”, pensamos que sería más conveniente recoger sus respuestas de las entrevistas. Partíamos de la constatación de que en el cuestionario, los estudiantes consideraban que el conocimiento del tiempo histórico provenía de un aprendizaje experiencial y práctico y de ciertos elementos temporales que habían ido interiorizando a lo

largo de su experiencia académica. Se hacía necesario conocer con más precisión qué significado le otorgaban al tiempo histórico y cuáles consideraban que eran los elementos que lo conformaban.

El análisis de la información recogida nos llevó a determinar dos categorías generales: “Elemento temporal” y “Constructo” que se relacionaron con quince códigos sustantivos que emergieron de los datos: Cambio, medición, periodización, permanencia, sucesión, causalidad, evolución, crisis, presente, simultaneidad, tiempo cronológico, abstracto, difícil, complejo, subjetivo, constructo.

Tabla 14 Codificación códigos y categorías: Significado de tiempo histórico y elementos que lo conforman

TIEMPO HISTÓRICO Y ELEMENTOS TEMPORALES QUE LO CONFORMAN ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Es una convicción. Categoría que la sociedad se ha inventado. Conocimiento abstracto, difícil y complejo. Relación de hechos. No es cronología. Periodización, movimientos sociales, económicos, duraciones, multidisciplinar, procesos históricos, crisis, presente, simultaneidad, cambios, continuidades, acción relacionada con otras acciones.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Cambio, medición, permanencia, periodización, sucesión, causalidad, evolución, crisis, presente, simultaneidad, cronología.	CATEGORÍA TEMPORAL
Conocimiento abstracto, constructo.	CONSTRUCTO

Elaboración propia, 2018

6.6.1. La “Categoría temporal” para el aprendizaje del tiempo histórico

Para los estudiantes, el tiempo histórico se relaciona con la actividad de analizar, relacionar e interpretar el hecho histórico. Para ello, es preciso poner en marcha habilidades del pensamiento que conectan con ciertos elementos temporales y que ayudan a estructurar e interpretar la historia. Esta categoría temporal no implica solo la medición del tiempo, sino que es necesario que se establezca la correspondiente relación con el análisis de otros elementos temporales como cambio, permanencia, periodización, sucesión y simultaneidad.

Lo que entiendo por tiempo histórico se ha basado en mi formación, nunca me he sentido a pensar qué quiere decir tiempo histórico, debe tener relación con los conceptos de cambio, continuidad, periodización, tiempo largo, tiempo corto, etapas, simultaneidad (Estudiante 26, Grado en Historia).

Reflexionar y descubrir por ti mismo que **estos hechos van provocando una serie de efectos**, que los hechos sociales provocan otros acontecimientos... y eso es el tiempo histórico [...] es como un jersey que se va tejiendo, se va haciendo poco a poco. Al comenzar un tema, **recordar los anteriores**, coger los hilos que tienen que seguir para poder **comprender el siguiente tramo** de la historia que vas a abordar, trabajar elementos como **antes, después, durante, al mismo tiempo** (Estudiante 4, grado en Historia del Arte).

Cuando les preguntamos acerca del tipo de relaciones temporales (pasado - presente - futuro) que se propiciaron durante su formación en el grado o licenciatura, todos los estudiantes manifestaron que en la enseñanza de la historia se había incidido únicamente desde el Pasado.

Nunca hemos trabajado partiendo del presente ni de los problemas del presente. **El ejercicio de pasado a presente** pero **nunca de presente a pasado** (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Siempre se **ha partido del pasado**, y la historia se interpreta como algo que ha sucedido, hay veces que se parte de la **Prehistoria** y es más cercano tratar la guerra civil, la segunda república, franquismo o transición, pero siempre se ha tratado desde la **visión del pasado** (Estudiante 17, Grado en Historia).

En la enseñanza de la historia ha tenido más **incidencia el pasado**, la historia se basa en eso, aunque últimamente **el futuro tiene una incidencia muy clara**, aún así, me parece exagerada esta visión, porque **se pierde el punto de vista del presente**. Se tiende a crear visiones futuristas de lo que va a pasar y no se vive el presente (Estudiante 22, Licenciatura en Historia).

Estas respuestas nos dejan entrever que hay un problema de articulación con el trabajo de la temporalidad y de adquisición de competencias temporales elementales que parece que no se han propiciado lo suficiente en las etapas previas de escolaridad y en su formación universitaria.

6.6.2. El tiempo histórico como “Constructo”

Como dimensión abstracta, el tiempo histórico presenta ciertas complejidades a la hora de definirlo. Para algunos estudiantes es un concepto subjetivo que se construye a través del análisis de elementos temporales que no son empíricos: cambio, continuidad, periodización, simultaneidad, sucesión. Los estudiantes deben adquirir el dominio temporal de estos conceptos para establecer las relaciones causales y reconstruir el pasado histórico.

El tiempo histórico es algo, por un lado, **subjetivo** porque el tiempo lo marca la persona tal y como lo analiza. Es el hecho de establecer un punto de inicio y punto

final en el cual tu intentas analizar y entender la evolución de ciertos hechos, sus consecuencias, sus causas, etc. puedes basarte en los tiempos que ya están marcados por una linealidad (Estudiante 17, Grado en Historia).

El tiempo histórico creo que se construye a través de la cultura y de las categorías que la sociedad se va inventando, y es muy relativo. [...] se va construyendo a medida que progresa la sociedad, es un constructo que se crea. La teoría que dimos me ayudó pero conceptualizar el tiempo histórico no lo tengo claro. No sé cómo explicarlo. Con las actividades lo empezaba a tener claro, pero es un concepto que se ha de trabajar mucho (Estudiante 22, Grado en Historia).

El tiempo histórico lo abarca todo, es el tiempo de la cronología, es un espacio temporal determinado, lo que ha ido ocurriendo, a la hora de estudiarlo se mete en cajones y vas sacando la información y lo explicas. Un eje cronológico con datos que un autor ha considerado más relevantes. En cambio, el tiempo histórico abarca más cosas: sociales, económicos, movimientos, duraciones, observando el tiempo histórico desde un punto de vista poliédrico y multidisciplinar. Creo que es complicado definirlo (Estudiante 11, Grado en Historia del Arte).

Como constructo social, el aprendizaje del tiempo histórico trata que los estudiantes construyan cognitivamente el tiempo pasado y les permita representar las relaciones causales entre el pasado y su presente.

6.7. Las representaciones sociales de los estudiantes del Máster

Durante las entrevistas, los estudiantes de profesor comentaban que, a través de sus experiencias de aprendizaje en la asignatura de historia, habían ido transformando su percepción sobre la enseñanza y aprendizaje de la misma.

Una de las representaciones más habituales entre los estudiantes de profesor era la reflexión sobre la importancia del conocimiento de la historia para que cada persona supiese y pudiese ubicarse en la sociedad de la que formaba parte. De esta forma, la enseñanza de la historia cumplía la finalidad de formar ciudadanos críticos y participativos, desarrollando las competencias básicas necesarias para participar activamente en la sociedad.

Los estudiantes no hacen alusión al tiempo histórico como un concepto basal para la comprensión de la historia. Más bien, se referencian a algunos conceptos temporales como el análisis de los cambios y la causalidad histórica, aluden a la idea de establecer relaciones entre el pasado, para comprender su presente.

La representación social de la conciencia histórica presenta ciertas complejidades en su conceptualización. Los estudiantes la definen como un constructo de carácter abstracto que se va construyendo a través de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

El conocimiento crítico sobre el pasado se sustenta en la percepción e interpretación. Se trata de mecanismos de nuestra mente relacionados con la autoconsciencia que nos permiten orientarnos en la vida como seres temporales, construir un conocimiento crítico sobre el pasado y proyectar una mejor proyección de futuro.

De esta manera, la asimilación y adquisición de nuestra propia temporalidad, favorece la idea de generar consciencia sobre una historia viva, que responde a la necesidad de buscar explicaciones causales sobre lo que sucede en el presente.

Parece, pues, que la conciencia histórica se vincula con la asimilación de un tiempo histórico que analiza los cambios ocurridos y establece relaciones entre presente/pasado/futuro. Sin embargo, el concepto de tiempo histórico, como base para generar conciencia histórica, tampoco se refleja en las explicaciones de los entrevistados.

Las dificultades que presentaron los estudiantes para definir el significado de conciencia histórica, desvió el sentido de la pregunta y, más bien, se centraron en responder cómo consideraban que se debería llevar a cabo su enseñanza.

Para los estudiantes, el tiempo histórico, como organizador de la historia, es un medio de aprendizaje procedimental que requiere de la construcción de un pensamiento reflexivo y crítico, que va aumentando a medida que se va alcanzando cierta madurez temporal, producida por las propias experiencias vividas y por un aprendizaje escolar y académico.

Para construir la historia, habitualmente se recurre a la ubicación de los acontecimientos en una línea cronológica. Esta estrategia es útil para distinguir el antes y el después. Sin embargo, su análisis no ofrece respuestas sobre los cambios y las consecuencias que han provocado.

En cuanto a los recuerdos que conservan de su aprendizaje en la etapa de secundaria, señalan que la asimilación del tiempo histórico se producía sobre la base de contenidos factuales a través de exposiciones magistrales. En algunos casos, los profesores facilitaban apuntes para que los alumnos siguiesen su exposición. Se trataba, por tanto, de un aprendizaje enfocado, más bien, a la preparación de exámenes, que a generar pensamiento reflexivo en torno a la historia y su repercusión en el presente.

En sus estudios universitarios consideraban que se había seguido con el mismo patrón metodológico. En el caso de las licenciaturas/grados de Historia, de acuerdo con un enfoque orientado a su desarrollo profesional como historiadores, pero no como docentes. La

metodología de trabajo era tradicional, en ocasiones se abordaban conceptos como cambio, continuidad y sucesión, así como análisis de algunas fuentes bibliográficas e iconográficas.

Los estudiantes que realizaron Erasmus y estancias fuera de España, tanto en secundaria como en la universidad, comentaban que habían trabajado desde una perspectiva metodológica conceptual, lo que les había ofrecido la posibilidad de ir construyendo el conocimiento a través del debate y análisis de fuentes históricas. Un hecho que había incidido en una mayor preparación reflexiva y crítica durante su formación.

Por otro lado, los estudiantes que procedían del grado/licenciatura de Historia del Arte, habían recibido una enseñanza tanto desde una metodología tradicional, como conceptual en determinadas asignaturas, donde se requería el análisis de producciones artísticas, los estudiantes adquirirían un rol más activo, pues debían comparar y contrastar fuentes artísticas, analizar el contexto histórico del artista, relacionar conceptos, situaciones o propiedades que, en cierta manera, aluden a un aprendizaje que requiere activar habilidades del pensamiento para construir representaciones inteligibles.

Sin embargo, aunque los propios profesores les advertían de la relevancia del manejo de evidencias y fuentes históricas para la comprensión de los hechos históricos, parece que no articulaban un procedimiento ordenado para su transmisión, que promueva una reconstrucción conceptual, basada en la experiencia temporal del estudiante y en la retrospectiva de conceptos propios del pasado que, además de decir lo que ocurrió, explique también por qué ocurrió.

En cuanto a la representación social sobre el tiempo histórico, la imprecisión que manifiestan los estudiantes de profesor sobre la naturaleza de este concepto, su definición y la indeterminación de los elementos que lo componen, tiene que ver con una formación histórica que se ha centrado, más bien, en conocer determinados hechos del pasado que en vincularlos con su presente.

Aunque ha quedado patente que los estudiantes tienen una buena base sobre el sentido de la historia y de la conciencia histórica, sobre el tratamiento del tiempo histórico y los elementos que lo componen, parece que no acaban de percibir cómo se podría integrar completamente para la enseñanza de la historia. Es posible que esto se produzca debido a que han ido concibiendo los conceptos de un modo estático e inconexo y no de forma dinámica e integrada.

Todo parece indicar que el estudiante de profesor pueda presentar ciertas limitaciones a la hora de afrontar su enseñanza en las aulas. Quizás habría que dedicar más tiempo a escuchar

a los estudiantes, sus ideas previas, sus puntos de vista, sus conceptos y constructos, acerca de lo que saben sobre la naturaleza del tiempo histórico.

Estos resultados nos condujeron a conocer con más detalle cómo está desarrollándose su formación didáctica en el máster en torno a este concepto. Su experiencia en las prácticas nos indicará si sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico se manifiestan en sus programaciones didácticas.

Capítulo VII

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

Este capítulo se ha organizado en base a los temas esenciales que emergieron en las entrevistas y la documentación recogida sobre los contenidos que se abordaron durante su formación en el master y, en particular, sobre el tratamiento del tiempo histórico. Asimismo, analizamos las representaciones que han construido los estudiantes de profesor sobre las estrategias que llevarían a cabo para la enseñanza del tiempo histórico.

7.1. Experiencias de aprendizaje del Tiempo histórico en el máster

Las habilidades de los futuros profesores de secundaria se van construyendo a partir de los conocimientos que adquieren, y de la propia reflexión que realizan durante su formación inicial, ya sea por medio de sus aprendizajes en la licenciatura/grado, como en la formación que reciben en el Máster. Sin embargo, este conocimiento también se produce a consecuencia de las experiencias de aprendizaje que vivencian durante sus prácticas profesionales.

En el diseño de las entrevistas pensamos que su carácter abierto ayudaría al estudiante a realizar una autorreflexión sobre la construcción de sus propias representaciones en torno al tiempo histórico y sus ideas de cómo implementarlo durante su aprendizaje práctico.

Nos propusimos fundamentar las entrevistas en los ámbitos de análisis que habíamos definido en nuestro marco metodológico: Tratamiento del Tiempo histórico en el Máster y Perspectivas como futuro profesor. A partir de los datos recogidos en las entrevistas, y triangulando la información recogida del cuestionario, se procedió al análisis e interpretación de las categorías que emergieron, siguiendo los procedimientos metodológicos preestablecidos.

7.2. Usos cotidianos de conceptos temporales en el Máster de Formación del Profesorado

En el momento de las entrevistas, la mayoría de los estudiantes se encontraban realizando sus prácticas, por lo que, prácticamente, ya habían finalizado su formación teórica.

Se planteó entonces la conveniencia de indagar con mayor profundidad qué aspectos habían tratado sobre la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico, pues la formación recibida en el máster tenía que haber incidido ya en sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico.

Para ello, contamos con la colaboración de la profesora de la asignatura de Didáctica de la Historia, de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Dra. Neus González, la profesora y coordinadora de la asignatura de Didáctica de la Especialidad, de la Universidad Internacional de la Rioja, la Dra. Alicia León y la colaboración del alumno del máster D. Rafael Cañas, de la Universidad de Valladolid. Nos facilitaron la programación y contenidos de la asignatura de Didáctica de la Especialidad, que aluden, en concreto, a la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.

Cabe destacar que no se predeterminaron las categorías centrales de la información, sino que quedaron delimitadas en base en los siguientes criterios de inclusión:


Para las programaciones y contenidos de la asignatura de Didáctica de la Especialidad, se consideró indagar qué conocimientos se trataban sobre el tiempo histórico y sobre los elementos que lo integran, así como las estrategias didácticas para su enseñanza.

Para las experiencias de los estudiantes, se consideró estudiar los conocimientos que han adquirido sobre el concepto de tiempo histórico.

7.2.1. Definición de las categorías identificadas y elaboración de micro teorías sustantivas

En la asignatura de Didáctica se presentan los contenidos relacionados con el tiempo histórico. En las tres universidades, aunque desde distintos enfoques didácticos, se abordan cuestiones relativas a la enseñanza del tiempo histórico y a las dificultades de los estudiantes, asociadas a la temporalidad y al tiempo histórico, aunque desde distintos enfoques didácticos. La coincidencia en algunos aspectos ha determinado la codificación de las categorías sustantivas.

Tabla 15. Contenidos didáctica de la especialidad. Universidad de Valladolid, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Internacional de la Rioja.

 Universidad de Valladolid	 Universitat Autònoma de Barcelona	 unir
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizativa del tiempo histórico: Secuencias y simultaneidades, duraciones y ciclos, cambios y transformaciones. • Construcción temporalidad a través de nociones temporales como: posición, orientación, duración, horizonte temporal, ritmo. • Dificultades de los estudiantes asociadas a la temporalidad: identificación de secuencias y simultaneidades, duración de los períodos históricos, manejo de la cronología, comprensión de las eras históricas. • Dificultades de los adolescentes para la comprensión de los cambios • Actividades que promuevan la empatía histórica. • Actividades relacionadas con frisos cronológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos relativos a las finalidades de las Ciencias Sociales. • Epistemología de las CCSS. • El Relato histórico escolar. • Formación por competencias en el ámbito de Secundaria. • Análisis de los cambios y las continuidades para entender la causalidad histórica. • Interpretación del presente a través del pasado para comprender que el futuro • Identidad individual y colectiva. • La investigación histórica para la enseñanza de la historia. • La enseñanza de las CCSS desde una perspectiva sociocrítica. • Currículum ESO. • Actividades que parten de Problemas Socialmente Relevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la historia, del tiempo y de la causalidad. • El tiempo histórico y dimensiones temporales: cronología, duración, simultaneidad, cambio, continuidad, permanencia, posición – pasado, presente, futuro-, reversibilidad – de pasado a presente y de presente a futuro. • Actividades que abordan la enseñanza del tiempo a través del dominio y de unidades temporales. • Competencia histórico temporal a través de la identificación de la duración de los hechos históricos, sistema de medición de siglos. • Actividades realización líneas del tiempo.

Elaboración propia, 2018

El proceso de comparación constante nos permitió ajustar las expresiones literales que emplearon los estudiantes a categorías sustantivas, de las que identificamos un total de 7: “explicación causal”, “dificultades asociadas al aprendizaje del Tiempo Histórico y la temporalidad”, “finalidades y epistemología de las CCSS”, “ aspectos del currículum de CCSS”, “organizadores temporales del tiempo histórico”, “Actividades: frisos cronológicos para establecer comparaciones”.

La siguiente tabla nos muestra las 2 categorías generales construidas, en base a la codificación sustantiva: “contenidos conceptuales” y “contenidos procedimentales”.

Tabla 16 Codificación códigos y categorías: Tratamiento del tiempo histórico Didáctica de la Especialidad

TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD. ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Estructura organizativa del tiempo: secuencias, simultaneidades, duraciones, ciclos, cambios transformaciones. Construcción de la temporalidad. Nociones temporales: orientación, duración, horizonte temporal, ritmo. Percepción tiempo objetivo y tiempo subjetivo. Dificultades asociadas a la temporalidad y al manejo de la cronología. Actividades que abordan cambios y continuidades, su duración y ritmos. Dificultades asociadas a la percepción del cambio. Actividades relacionadas con frisos cronológicos. Actividades para detectar elementos del pasado en el presente. Finalidades de las Ciencias Sociales. Epistemología de las CCSS. Relato histórico escolar. Formación por competencias en el ámbito de Secundaria. Dominio competencia histórico temporal a través de actividades. Principios de la causalidad histórica. Realización de líneas del tiempo.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Explicación causal. Dificultades asociadas al aprendizaje del Tiempo Histórico y la temporalidad. Finalidades y epistemología CCSS. Aspectos currículum CCSS. Organizadores temporales del tiempo histórico: cambio, continuidad, simultaneidad, duración, ritmo, cronología, reversibilidad pasado-presente.	CONTENIDOS CONCEPTUALES
Actividades para la enseñanza del tiempo histórico: Frisos cronológicos para establecer comparaciones.	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Elaboración propia, 2018

En referencia a las experiencias de los estudiantes, relacionadas con su aprendizaje, se definieron las siguientes categorías generales : “Dificultades enseñanza y aprendizaje” y “Actividades didácticas”.

Tabla 17 Codificación códigos y categorías: Experiencias de aprendizaje del tiempo histórico

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Tratamos sobre las dificultades en su enseñanza. No se dio como un concepto en sí, si no formas de trabajarlo en el aula. Didáctica de la especialidad, pinceladas, no hay una aplicación práctica. TH como una de las problemáticas a la hora de abordar la enseñanza de la historia. Nociones de cambio y continuidad y su aplicación práctica. Trabajaban elementos como simultaneidad, antes y después. Nos enseñaron una actividad para plantear cómo enseñar la historia.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Dificultades enseñanza TH. Problemáticas para abordar la enseñanza de la historia	DIFICULTADES ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Formas de trabajar el TH en el aula, aplicación práctica de nociones de cambio y continuidad.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Elaboración propia, 2018

Con la finalidad de constatar qué conocimientos habían ido adquiriendo los futuros docentes durante su formación teórica en el máster, y de qué manera habían contribuido en la reconstrucción de sus representaciones sobre el tiempo histórico, se trianguló la información procedente del análisis de los contenidos de la asignatura de Didáctica, con las aportaciones de los estudiantes en las entrevistas.

Durante el proceso de integración de la información analizada de uno y otro contexto, detectamos que, tanto los códigos sustantivos que emergieron de los contenidos, como los de los aportes de los estudiantes, contenían características y propiedades similares. Por ese motivo asociamos todo el conjunto de códigos sustantivos a las dos categorías generales que se definieron durante el proceso de análisis de los contenidos de la asignatura: “contenidos conceptuales” y “contenidos procedimentales”.

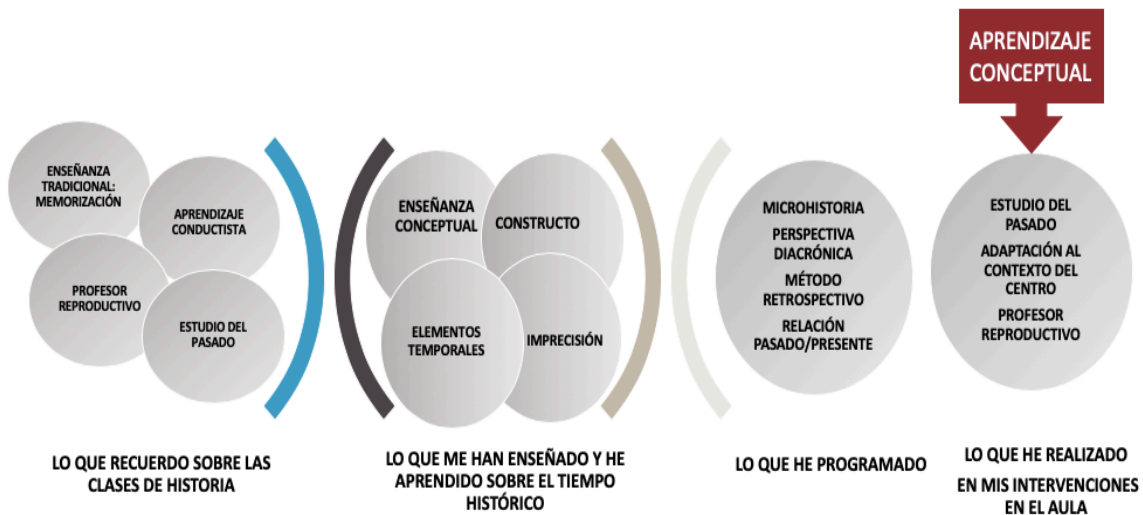


Gráfico 13 Codificación códigos y categorías: Tratamiento del tiempo histórico. Didáctica de la Especialidad. Experiencias de aprendizaje de los estudiantes. (Elaboración propia, 2018)

La fundamentación de las categorías definidas se presenta en forma de micro teorías sustantivas fundamentadas por las aportaciones que se recogieron de ambos contextos.

7.2.2. Experiencias de aprendizaje de “contenidos conceptuales”

El aprendizaje de contenidos de carácter conceptual nos indica que el estudiante debe adquirir una serie de conocimientos que están formados por conceptos, hechos, principios o teorías. Por tanto, su aprendizaje se da de forma literal y descriptiva (Biggs, 2005).

Es un tipo de conocimiento declarativo, referido a la adquisición de competencias relacionadas con el “saber qué ” – aprendizaje de contenidos relacionados a un tipo de conocimiento específico-.

A lo largo de la asignatura, los contenidos conceptuales relativos al tiempo histórico que se van abordando, se vinculan a él. Sin embargo, no se presentan en un marco referencial que permita al estudiante tener una idea clara de qué elementos deben tenerse en cuenta en una programación didáctica que contemple la enseñanza del tiempo histórico en todas sus dimensiones.

La explicación causal, los cambios y las permanencias, los ritmos y duraciones, la temporalidad histórica, entre otros, son contenidos que aparecen en los programas de formación. Sin embargo, se presentan como el punto de partida para que el estudiante vaya construyendo sus propias ideas en torno a estos conceptos.

Los estudiantes consideran que conocen estos conceptos y los aplican en sus programaciones didácticas. Además, han recibido formación respecto a la problemática que supone enseñar el tiempo histórico y las dificultades de los alumnos de secundaria para entenderlo. Pero reconocen importantes lagunas con respecto a su interpretación y consideran que una de ellas sea la limitación de tiempo para poder tratarlo con mayor concreción.

El máster ofrece poco tiempo y muy concentrado para tanto temario, el concepto de tiempo histórico se abordó de forma muy generalista (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

En una clase se abordó el tiempo histórico, lo que se me quedó marcado fue que servía para analizar los cambios en el tiempo [...] El concepto salió. El hecho de realmente abordarlo e interpretarlo bien, creo que no he recibido suficiente formación (Estudiante 17, Grado en Historia).

En Didáctica de la Especialidad, nos hablaban de las dificultades de los chavales para entender el tiempo histórico y la causalidad histórica. La teoría que dimos me ayudó, pero conceptualizar el tiempo histórico, no lo tengo claro. Con las actividades lo empezaba a tener claro, pero es un concepto que se ha de trabajar mucho y no hay mucho tiempo, solo se dedicó un temario y se hablaban más de las dificultades y actividades, que enseñarnos a conceptualizar el tiempo histórico (Estudiante 24, Grado en Humanidades).

Este modelo de aprendizaje conceptual puede llegar a convertirse en un aprendizaje de conocimientos insuficiente debido a que, según los estudiantes, los conceptos se presentan de forma inconexa.

A la hora de definirlo conceptualmente, es una **carencia** que he visto y que, precisamente, **lo hemos echado en falta** en otros aspectos. **Falta una base teórica** que no sé si deberíamos de tener. Hay una **laguna importante**, porque además no todos veníamos de la carrera de historia (Estudiante 31, Grado en Historia).

7.2.3. Experiencias de aprendizaje de “Contenidos procedimentales”

El desarrollo del currículum no solo implica la enseñanza de contenidos conceptuales, sino que se contempla que debe proporcionar al alumno un conjunto de habilidades y destrezas que alimenten el «saber hacer» -aprendizaje de procedimientos y procesos- que se desarrollan a través de la práctica de procedimientos que abordan propuestas sobre cómo pueden tratarse metodológicamente los conocimientos históricos.

En el máster fundamentalmente como tal no lo hemos trabajado, sí que hemos trabajado su **aplicación práctica** [...] El cuidado que hay que tener con la **representación de los ejes cronológicos**. Desde ese punto de vista, sí que me quedó algo más claro cómo trabajarlo (Estudiante 31, Grado en Historia).

Reconozco que antes de hacer el máster daba clases a alumnos adultos y utilizaba un **método tradicional**, pero de una manera **dinámica y abierta**, me gustaba abrir el **diálogo** [...] El máster quizá me ha ayudado, por ejemplo, a **conocer el modelo crítico**, empezar con una pregunta, **problematizar** (Estudiante 11, Grado en Historia del Arte).

No encuentro lógico que **no nos enseñen a entender el tiempo histórico**. En cambio, hay todo un **temario para las oposiciones** basado en esquemas para que lo aprendamos y memoricemos (Estudiante 30, Licenciatura en Geografía e Historia).

En los programas de la asignatura de didáctica se plantean diversidad de actividades. Cada universidad tiene sus actividades específicas, aunque se pueden destacar algunas: propuestas para la realización de actividades con frisos cronológicos para establecer comparaciones entre un período y otro; localización de acontecimientos y procesos antes y después de Cristo; actividades para percibir los cambios en la estructura urbana, el paisaje, así como establecer diferencias entre contextos culturales; propuestas didácticas para detectar elementos del pasado que se encuentren en su presente- Lengua, cultura, costumbres, objetos-. En el caso

de la Universitat Autònoma de Barcelona, se aborda la enseñanza de la historia partiendo de Problemas Sociales Relevantes.

En las entrevistas, los estudiantes no profundizaron en las actividades que realizaron a lo largo de su formación didáctica. Algunos alumnos consideraban que el análisis de los cambios y continuidades es el núcleo del tiempo histórico, otros piensan que a través del análisis de las sucesiones o conocer la simultaneidad de algunos hechos históricos, ya están enseñando el tiempo histórico.

Pensamos que sus respuestas son producto de la incertidumbre que manifiestan en torno a este concepto, pues no consideraban que para llevar a cabo un buen aprendizaje del mismo se necesita relacionar todos los elementos temporales que lo articulan. Posiblemente la falta de una explicación sistemática de qué elementos subyacen en este concepto, ha dificultado llevar a cabo esta reflexión.

Por otro lado, se percibe una incoherencia entre el modelo didáctico que se describe en los enunciados de los contenidos procedimentales y el modelo didáctico que realmente se practica. Los estudiantes explican que las clases se centran en la exposición del profesor y posteriormente la realización de una actividad que ya viene predeterminada.

Los contenidos procedimentales y actitudinales han de proporcionar habilidades y conocimientos útiles para fomentar una actitud interactiva y reflexiva, de esta forma los estudiantes de profesor no se convertirán en reproductores de conocimientos didácticos.

Probablemente, tal y como reiteran los estudiantes, la escasez de tiempo que se dedica para la formación didáctica, limite las posibilidades de conocer estrategias metodológicas más desarrolladas que profundice en todos los aspectos comentados.

Los resultados obtenidos nos conducen a valorar la gran importancia que adquiere dar coherencia a los conocimientos teórico-didácticos con las estrategias de enseñanza que se pretende que los futuros docentes utilicen con sus alumnos.

7.3. Perspectivas como futuro profesor: estrategias para la enseñanza del tiempo histórico

El estudio de las representaciones sociales de los estudiantes nos ha permitido conocer cómo han ido construyendo su interpretación sobre el tiempo histórico. El siguiente paso era analizar, desde su perspectiva de futuros profesores, qué tipo de estrategias didácticas llevarían a cabo para su enseñanza.

Para el análisis de los datos, tomamos como referencia el instrumento de análisis diseñado - Gráfico nº 14 -, creamos 3 categorías generales de profesor que se ajustaban a los criterios

definidos: reproductivo, crítico o transformador, con la finalidad de identificar a los estudiantes de profesor.



Gráfico 14 Categorización en base al perfil profesor de historia (Grech, 2000, p. 11)

La información obtenida a través de las entrevistas nos mostraba que, en lo relativo a la representación sobre el tiempo histórico, los estudiantes manifestaban lagunas en su conceptualización, sin embargo, a la hora de poner en práctica estrategias didácticas para su enseñanza, mostraron un dominio de conocimientos procedimentales que se orientaban hacia una perspectiva de enseñanza/aprendizaje significativo. Se constata, por tanto, que los estudiantes muestran una actitud innovadora.

Durante el trabajo de campo, se realizó una codificación abierta en la que se recogieron las aportaciones que aparecían con mayor frecuencia -Véase Tabla nº18-

El proceso de comparación constante nos ayudó a conseguir la saturación teórica, quedando un total de 11 códigos sustantivos: “partir historia familiar”, “realizar cronología de su vida”, “investigar sobre la historia de la ciudad”, “análisis cambios sociales y sus permanencias”, “análisis simultaneidad y los diferentes ritmos del tiempo: Sucesión, antes y después”, “realización líneas del tiempo/ ejes cronológicos”, “conectar con ideas previas”, “desarrollar la empatía histórica”, “partir del presente”, “método crítico problematizando y conexión con su día a día”, “partir de problemas sociales relevantes”, “análisis causal”.

Tras este procedimiento, se realizó un ajuste de los códigos sustantivos, buscando categorías centrales que ofrecieran una explicación general. Estas categorías fueron: “microhistoria”, “perspectiva diacrónica” y “método retrospectivo”.

Tabla 18 Codificación códigos y categorías: Estrategias para la enseñanza del tiempo histórico

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO	
ELEMENTOS ORGANIZADORES	
“CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Exposición y diálogo socrático. Conectar ideas previas. Realizar una cronología de su vida. Analizar las múltiples causas de un hecho y las consecuencias. Partir de la historia familiar. Analizar los cambios sociales y sus permanencias. Investigar sobre la historia de la ciudad. Realizar líneas del tiempo para tener una visión general. Enseñarles los hechos a través de la sucesión, antes y después con ejes cronológicos e intercalar cosas relativas a lo social. Reflexión crítica, análisis simultaneidad y los diferentes ritmos del tiempo. Trabajar empatía, ver a los alumnos como protagonistas de la historia. Leer artículos revista, documentales históricos. Hablar del análisis histórico partiendo de los cambios y continuidades en el tiempo y sus causas. Relacionarlo con la realidad, con su día a día. Hacer una línea del tiempo dejando claro simultaneidades, duraciones. Partir del presente, de lo lúdico para atraer al alumno. A partir del método crítico, problematizando y conectar con su día a día, problemas sociales relevantes conectarlos con el pasado. Partir de los problemas actuales que pasan en el mundo que nos lleven a sus orígenes.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Partir historia familiar. Realizar cronología de su vida. Investigar sobre historia ciudad.	MICROHISTORIA
Análisis cambios sociales y sus permanencias. Análisis simultaneidad y diferentes ritmos del tiempo. Sucesión, antes y después con ejes cronológicos. Interpretar fuentes, libros de texto.	PERSPECTIVA DIACRÓNICA
Conectar con ideas previas. Partir del presente. Método crítico. Problemas sociales relevantes. Empatía histórica.	MÉTODO RESTROSPECTIVO

Elaboración propia, 2018

7.3.1. “Microhistoria” como forma de hacer historia personal

Como señalaron 5 de los estudiantes, para comprender la historia es necesario saber quiénes somos, conocer de dónde venimos y en qué momento estamos. Parece que estas reflexiones se conjugan con propuestas didácticas que aplican la microhistoria como método de análisis del pasado.

Los estudiantes consideran una buena estrategia partir de la historia familiar, del entorno más próximo para descubrir aspectos de la vida de las personas que favorecen la comprensión de los cambios.

La reconstrucción de la historia de la propia persona y de la familia, a partir de documentos y evidencias, es una actividad que facilita la enseñanza de elementos temporales como el cambio, la continuidad, la cronología, la simultaneidad, la sucesión, el pasado/presente, desde la cotidianidad y la vivencia personal. Es entonces cuando el alumno de secundaria va

formando un sentido de la temporalidad, que le permite percibir la trayectoria de los hechos y fenómenos que ocurren en su realidad histórica. Los alumnos de secundaria se deslizan del pasado al presente y ayudan a explicar el proceso histórico. Entonces el alumno está preparado para extrapolar ese pensamiento temporal a hechos históricos más generales (Pagès y Santisteban, 2010).

En Tarragona toda la historia que hay y que perdura todavía es muy rica. Solo conocer la historia de la ciudad, la vives más intensamente y con esto aprendes mucho (Estudiante 4, Grado en Historia del Arte).

Partir de experiencias de los alumnos, o de sus familias [...] un ejemplo sería estudiando las culturas presentes en el aula, a través de visitas de familiares que contaran historias de sus vidas, de sus países de origen (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Realizar un ejercicio de comprensión del tiempo histórico en la evaluación inicial a partir de hechos cercanos al alumno. Por ejemplo, realizar una pequeña investigación sobre la historia familiar, conocer su árbol genealógico, lugares en los que vivieron, circunstancias importantes en su familia. A partir de ahí, realizar una línea del tiempo que sitúa personas y hechos relevantes. Una vez realizada, se retoma algún hecho histórico de sus vidas, para vislumbrar si los alumnos entienden conceptos como causa, hecho, consecuencias [...] (Estudiante 27, Licenciatura Geografía e Historia).

Escribir una cronología de todo lo que te ha pasado, sería una manera de reflexionar sobre cómo ha cambiado tu forma de ser a lo largo de tu vida. Si no entendemos que nosotros mismos evolucionamos, y que somos una persona en un tiempo, y que somos ese elemento que también luego hace historia (Estudiante 30, Licenciatura en Geografía e Historia).

Asimismo, los estudiantes de profesor consideran que la interacción con contenidos significativos, poniendo en práctica metodologías activas –aprendizaje por descubrimiento, método historiográfico, aprendizaje basado en proyectos- propicia el desarrollo de una actitud más reflexiva y crítica, base fundamental para una comprensión más consciente de la historia.

A lo largo del máster, he aprendido que la manera experiencial, aunque conlleva gran tiempo de preparación, por parte del docente, es la que genera mejores resultados en los alumnos. Realizar actividades que partieran de experiencias de los alumnos, o de sus familias, y así desarrollar actividades donde ellos se sientan auténticos responsables, que se les pueda llevar a su terreno, un ejemplo sería estudiando las culturas presentes en el aula, a través de visitas de familiares que contaran historias de sus países de origen (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Una metodología ABP, el aprendizaje basado en el descubrimiento pueden hacer de la actividad una acción experiencial que facilita el aprendizaje significativo (Estudiantes 32, Grado en Historia del Arte).

En este sentido, 10 de los estudiantes afirmaron que este tipo de experiencias didácticas estimula que los alumnos de secundaria generen actitudes de participación en su entorno.

7.3.2. “Perspectiva diacrónica”: la forma en que los hechos históricos ocurren a lo largo del tiempo

Estudiar el origen de un fenómeno, desde una perspectiva diacrónica, supone cuestionarse qué cambios ha experimentado a lo largo del tiempo o si todavía permanece.

La diacronía permite establecer diferencias entre el pasado y el presente. A su vez facilita la comparación, por una parte, de los cambios y permanencias entre momentos históricos diferentes y, por otra, entre culturas y sociedades simultáneas.

Las respuestas de 6 estudiantes nos indican que a través del enfoque diacrónico, el aprendizaje de la historia se vincula el tiempo de la sucesión, los cambios, su duración y ritmos. Se ordenan los hechos que transcurren en una dimensión temporal que revela el proceso “pasado-presente” y puede actuar como “causa-consecuencia”. Se trata de una reflexión que permite percibir la evolución de la historia.

Los alumnos de secundaria, especialmente en 3º y 4º, ya pueden realizar análisis de la sociedad en la que viven a partir de hechos actuales y sus causas que provienen del pasado. Todo ayuda, desde lo concreto o cercano a sus vidas, desde un trabajo indagativo, colaborativo y participativo, les ayudará a involucrarse y a ser los protagonistas de su propio aprendizaje (Estudiante 27, Licenciatura Geografía e Historia).

[...]debe tenerse en cuenta también conceptos como el de cambio, sus causas y sus consecuencias. La interrelación de sucesos concretos o coyunturales con el contexto y las semejanzas entre el pasado y el presente (Estudiante 32, Estudiante en Historia del Arte).

8 de los estudiantes de profesor también señalaron la utilidad de enseñar a los alumnos de secundaria el tiempo histórico como una sucesión de causas, consecuencias e interrelaciones que permiten hacer un estudio lógico de los procesos históricos. Pagès y Santisteban (2010) señalan que los temas que se trabajan desde una perspectiva diacrónica, ayudan al alumnado de secundaria a comprender mejor los cambios. Desde este punto de vista, puede ser mucho

más sencillo comprender los cambios, que recordarlos. Pues el acto de comprender responde a la esencia misma de la persona por saber cómo funcionan las cosas.

Relacionar el pasado con el presente con el fin de que todo lo que estudiemos, analicemos y hablemos en clase les sirva para entender mejor como hoy en día es la sociedad (Estudiante 17, Grado en Historia).

No hay un suceso histórico que surja de manera espontánea y si explicas que un suceso surge de manera espontánea es porque no has dado el trasfondo cultural, social, político y económico que muchas veces se pasa por alto y precisamente por eso vienen las deficiencias de entender la historia (Estudiante 31, Grado en Historia).

7.3.3. Partir del presente a través del “método retrospectivo”

Para la enseñanza del tiempo histórico, el método retrospectivo implica seguir un orden cronológico regresivo, donde se toma como punto de partida el presente.

Repensar las finalidades de la enseñanza de la historia y adaptar los contenidos a la realidad de los alumnos, puede facilitar unos aprendizajes más significativos. Asimismo, el hecho de que la historia conecte con sentimientos o ideas en las que se pueden ver reflejados los alumnos de secundaria, facilita que no sientan indiferencia por la historia (Simian de Molinas, 1970).

[...] Desarrollar una línea afectiva con el aprendizaje del tiempo histórico, que puede estar relacionada con la idea de las cuestiones socialmente relevantes, que es esa forma de intentar conectar lo que está viviendo el alumno y la realidad en la que vive, no me refiero a la inmediatez de la noticia, sino también la realidad de la memoria de sus familias, como se ubica la memoria de su ciudad, intentar tirar de eso para cimentar esa conciencia. Por tanto, veo el desarrollo desde dos vectores: El más técnico y profesional para aprender, y el otro más emotivo, relacionado con los valores, la empatía, para comprender (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

En las entrevistas, hubo 5 estudiantes que se centraron en el estudio del tiempo histórico a partir de su conexión con Problemas Sociales Relevantes, a través de la mirada retrospectiva de un problema actual, analizándolo desde sus inicios. En este sentido, los estudiantes partieron de los Problemas Sociales Relevantes del presente para desarrollar el método retrospectivo.

Este enfoque metodológico permite al alumno de secundaria ir construyendo un conocimiento para comprender la realidad, desde un planteamiento más abierto, conectando el conocimiento histórico con el conocimiento de su realidad presente.

Identificar unos hechos que acontecieron en un pasado y que se puedan de alguna forma conectar con temas relevantes de la actualidad (Estudiante 11, Grado en Historia del Arte).

Los problemas relevantes del presente nos pueden ayudar a entender la historia, nos pueden llevar al pasado, no creo que se deba tratar la historia desde el paleolítico (Estudiante 22, Grado en Historia).

Partir de un problema actual (la crisis de los inmigrantes, por ejemplo) para trabajar el tema de la descolonización del siglo XX, desde un acontecimiento del presente, utilizamos la empatía para ponernos en la piel de las personas del pasado, entender como pensaban y vivían, conocer su evolución hasta el presente (Estudiante 24, Grado en Humanidades).

Actividades que parten de problemáticas del presente para buscar respuestas del pasado, porque es la manera de crear significación en el aprendizaje de la historia (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

Asimismo, gran parte de los estudiantes de profesor valoran, como elemento didáctico necesario, conocer las representaciones sociales de los alumnos antes de enseñarles nuevos contenidos.

Por ejemplo, si trabajo el crack del 29 les doy cuatro pinceladas, conceptos, pero realmente trabajo el crack del 2008 en España. Trabajo la historia desde el presente, eso sí, dependiendo del grupo, para hacerlo significativo, empezando por lo que sientan más cercano, encontrando puntos en común con la actualidad, conectando con sus ideas previas (Estudiante 17, Grado en Historia).

Centrarme en las ideas principales de los alumnos y trabajar a partir de ellas, darle mucha importancia a saber qué conocen sobre el tema (Estudiante 22, Grado en Historia).

7.4. Teoría sustantiva sobre el tratamiento del tiempo histórico en el máster y la representación didáctica de las y de los futuros profesores

La formación que reciben los estudiantes sobre el aprendizaje del tiempo histórico, se orienta hacia una formación didáctica basada en la enseñanza de actividades pero no se profundiza en conocer la naturaleza de este concepto y su epistemología.

Aluden a ciertos elementos temporales: cronología, simultaneidad, causalidad, cambios, sucesión, evolución, duraciones y ritmos, unidades de medida y temporalidad. Sin embargo, los futuros docentes siguen sin integrar todos estos elementos y sin tener una idea clara sobre

la relación de todos ellos como marcos estructurales del tiempo histórico. Sin esta base, pensamos que difícilmente, se pueda producir la comprensión del tiempo histórico.

Parece que los planes de estudios se centran en proporcionar a los estudiantes contenidos conceptuales que se transmiten como un fin en sí mismos. Los estudiantes de profesor no experimentan la búsqueda de una relación entre los elementos que estructuran el tiempo histórico, ni la construcción de unos criterios didácticos comunes respecto a las consideraciones que se han de tener en cuenta para la enseñanza/aprendizaje del tiempo histórico. Quizás sea consecuencia de que los profesores del master den por hecho que los estudiantes tienen los conocimientos suficientes sobre el tiempo histórico, fruto de su formación académica en el grado/licenciatura de historia. Sin embargo, no todos han estudiado historia y los que lo han hecho, según los resultados de esta investigación, tampoco han recibido una formación adecuada en torno a este concepto.

Los estudiantes aluden al escaso tiempo dedicado a ahondar en aspectos didácticos y en el aprendizaje del tiempo histórico.

Era muy poco tiempo concentrado para tanto temario y se abordó de forma muy generalista. (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

Algunos ejercicios y poco más, entonces no tuve la oportunidad de pensar en actividades, pero cuando sea profesor si que me gustaría probar, pensar en algunas actividades distintas que pudiera tratar con los chicos (Estudiante 22, Grado en Historia).

Porque se tiene que dar una serie de temario en un tiempo reducido y precisamente por eso vienen las deficiencias de entender la historia y de generar conciencia histórica (Estudiante 31, Grado en Historia).

Las estrategias para la enseñanza del tiempo histórico apuntaban a metodologías de carácter inductivo, es decir, a la aplicación de un aprendizaje activo.

A pesar de que los estudiantes consideran escasa la formación didáctica del máster, es posible que les haya permitido reflexionar sobre la elección de perspectivas y enfoques más apropiados para la enseñanza del tiempo histórico.

Por las respuestas dadas en la entrevista, parece que el hecho de recurrir a estrategias didácticas que contemplen problemas actuales, la historia familiar, la conexión con sus ideas previas, mediante un seguimiento diacrónico hacia el pasado, confirma que hay la integración de una perspectiva de aprendizaje de carácter activo.

Las categorías que han emergido en el análisis de los datos, nos muestran que prácticamente todos los estudiantes creen que su perfil se enmarca en el de un profesor crítico que concibe

la historia como un proceso dinámico y su enseñanza se orienta al uso de estrategias que ofrezcan la posibilidad de construir conocimientos históricos partiendo del análisis y de la interpretación de los hechos históricos, investigando con fuentes e intentando resolver interrogantes propuestos, desde una perspectiva constructivista.

Para comprobarlo, contrastamos cómo se materializaron las representaciones de los futuros profesores en entornos reales. Para ello, analizamos las experiencias de aprendizaje en el prácticum, durante su estancia en los centros educativos.

7.5. Análisis de las programaciones didácticas¹⁰

Sobre la base de la formación teórica adquirida, los estudiantes de profesor necesitan ajustar sus esquemas y representaciones construidas, para así conformar su propia identidad como docentes y reflexionar sobre ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué enseñar? Preguntas vinculadas a los fundamentos de toda didáctica.

Una vez analizadas las representaciones de los estudiantes en torno a su formación teórica, y cómo esta formación ha repercutido en su rol como futuros docentes, les pedimos que nos facilitasen la programación didáctica que habían realizado en la asignatura de Didáctica.

Reunimos un total de 9 programaciones didácticas, y siguiendo los procedimientos descritos con anterioridad, elaboramos una tabla -Véase Anexo nº 19- para categorizar la información obtenida.

Siguiendo los indicadores definidos durante el proceso de categorización, identificamos tres tipologías de perfil docente: reproductor, guía o crítico. Estas tipologías fueron consideradas como categorías generales, que se identificaron con las siguientes categorías sustantivas: “estudio del pasado”, “conexión pasado-presente”, “relación pasado-presente-futuro”.

En primer lugar, se analizaron los objetivos que los estudiantes reflejaron en las programaciones didácticas. A partir de la codificación axial de los códigos sustantivos, se saturó la categoría “estudio del pasado”. En una programación didáctica identificamos el perfil de profesor relacionado con la categoría “conexión pasado-presente” y en otra programación analizada, identificamos un objetivo que establece relación con “presente-pasado”.

Reconocer la pervivencia de los principios de liberalismo en el mundo actual (Estudiante 4, grado en Historia del Arte).

¹⁰ Véase Archivo web :[Análisis programaciones Estudiantes](#)

Partir de la crisis de los emigrantes actual para enlazar con descolonización y se procede a realizar lluvia de ideas previas para conocer qué saben sobre el tema (Estudiante 24, Grado en Humanidades).

Las categorías que han emergido en el análisis de los datos, nos muestran que, la mayoría de estudiantes - 12 en total - se enmarcan en el perfil de un profesor que actúa de guía en el proceso de enseñanza y que concibe la historia como un proceso dinámico, orientado al uso de estrategias que ofrezcan la posibilidad al alumno de construir su aprendizaje a través del análisis e interpretación de los hechos históricos, investigando con fuentes e intentando resolver los interrogantes propuestos.

Valerse de la problematización del tiempo histórico para entender la secuencia, los actores y sus relaciones, que han llevado a que podamos gozar de los derechos que hoy tenemos es fundamental (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

Si se explica la Revolución Francesa, de una forma plana, es una historia, es una leyenda. Debemos transmitirle a los alumnos que es algo que ha dado sus consecuencias y que mucha historia determina el presente y continúa en la actualidad (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

La historia y lo que es cada uno tiene que estar conectado con el hombre en el tiempo, pero en el tiempo presente también (Estudiante 30, Grado en Historia).

Tabla 19 Codificación códigos y categorías. Objetivos reflejados en las programaciones didácticas.

OBJETIVOS REFLEJADOS EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS	
ELEMENTOS ORGANIZADORES	
“CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Principales hechos de la II Guerra Mundial. Saber situar las fases de la guerra en un mapa. Analizar manifestaciones artísticas de cada etapa. Fechas de inicio y final de la edad moderna y tener una visión global de los cambios ocurridos durante los siglos XV y XVI. La participación de las mujeres en la Revolución Francesa y adoptar una actitud crítica hacia su discriminación. Explicar las causas que conducen a la descolonización, etapas y consecuencias. Conceptos clave del proceso histórico. Analizar causas y consecuencias procesos de independencia. Analizar causas y consecuencias subdesarrollo en África.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Principales hechos. Las fases de la guerra Analizar manifestaciones artísticas de cada etapa. La participación de las mujeres en la Revolución Francesa. Explicar las causas que conducen a la descolonización. Conceptos clave del proceso histórico. Analizar causas y consecuencias.	ESTUDIO DEL PASADO
Pervivencia de los principios de liberalismo en el mundo actual.	CONEXIÓN PASADO-PRESENTE

Elaboración propia, 2018

A continuación se procedió al análisis y codificación de la información procedente de las actividades que habían planificado los estudiantes. Durante el proceso de codificación axial, se produjo la saturación teórica del código general “enseñanza conceptual” pues, prácticamente, en todas las programaciones, los estudiantes planificaron actividades relacionadas con el desarrollo de un aprendizaje de carácter conceptual: realización de mapas conceptuales con ideas generales “análisis de textos”, “planteamientos de trabajo grupal para la realización de proyectos de investigación en torno al tema propuesto”.

La metodología utilizada se enmarca dentro de una metodología, en la que el aprendizaje es concebido como un proceso constructivo y no receptivo. [...] Como actividades, se propone la realización de una línea del tiempo, situando fechas y procesos relevantes de las etapas del Paleolítico, Neolítico y la Edad de los Metales. Posteriormente se elabora un mapa conceptual con las ideas clave y se analiza el conjunto de la pintura y la escultura prehistórica (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

La metodología de clases que se ha seguido en el aula ha sido un híbrido entre el modelo de clase invertida y el de clase tradicional expositiva. [...] Se realizó una actividad evaluable para el alumnado mediante un trabajo grupal para que realicen la búsqueda de artículos en la red social Twitter sobre una serie de eventos ocurridos entre el período 1945-1973 y, posteriormente, realizar un resumen sobre lo encontrado, citando las fuentes que han utilizado (Estudiante 34, Licenciatura en Historia).

Las categorías centrales que emergieron durante el análisis de las estrategias didácticas fueron las siguientes: microhistoria, perspectiva diacrónica y método retrospectivo. Estas se tomaron como base de análisis para contrastar si las estrategias que comentaban en las entrevistas eran las que realmente aplicaban en sus programaciones.

Durante la codificación axial, se dio la saturación teórica de la categoría “perspectiva diacrónica”. Los estudiantes aplican estrategias más motivadoras, como el uso de juegos y herramientas digitales, pero los resultados nos muestran que se sigue contemplando la enseñanza de la historia, desde una perspectiva tradicional, en la que se pone más énfasis en el aprendizaje en los contenidos históricos que en fomentar la reflexión sobre las repercusiones del pasado en el presente-futuro.

[...] recrear los sucesos de la Segunda Guerra Mundial a través del juego *Risik*. Para ello, deberán trabajar en equipo, cooperando con sus compañeros para poder seguir adelante con el juego. A medida que vayan recreando las batallas y los sucesos, les irá interrumpiendo y estableciendo relaciones entre el juego y lo que sucedió en la guerra (Estudiante 33, Grado en Historia del Arte).

En el análisis de las entrevistas, los estudiantes no se identifican totalmente con el perfil de un profesor crítico. En las respuestas de 4 de ellos, se mencionan objetivos que se encuadran en el contexto de un perfil de profesor crítico y transformador.

Relacionar lo que está pasando ahora, analizando una noticia de la vanguardia, por ejemplo. Relaciono el presente e incido en el futuro para que no nos volvamos a equivocar. Interesa hacerles pensar cómo es la sociedad y cómo se van a desenvolver ellos cuando lleguen a la vida adulta (Estudiante 4, Grado en Historia del Arte).

Alcanzar una perspectiva global de la evolución de la humanidad que facilite la comprensión de la pluralidad y de la diversidad social y cultural y aplicar estos conocimientos a la interpretación del presente, la comprensión del pasado y la construcción del futuro (Estudiante 17, Grado en Historia).

Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía actual (Estudiante 33, Grado en Historia del Arte).

Enlazar el presente con el futuro para que puedan comprender- con ejemplos del presente- para que el hecho del pasado pueda ser más verídico (Estudiante 34, Grado en Historia).

En cuanto al tratamiento del tiempo histórico, los estudiantes manifiestan una concepción del tiempo de carácter lineal que parte del pasado y va al presente, y se basa en analizar las causas y consecuencias del hecho histórico. Así como el estudio de procesos políticos, sociales, económicos y culturales de las sociedades en el tiempo.

Analizar el contexto político y económico del Europa de la Restauración; así como las diversas medidas llevadas a cabo para restablecer el Antiguo Régimen (Estudiante 4, Grado en Historia del Arte).

Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea. Interpretar procesos de cambios económicos sociales y políticos a nivel mundial. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa (Estudiante 30, Grado en Historia).

La mayoría de elementos temporales que aparecen en las programaciones didácticas son conceptos sustantivos o elementos de primer orden: Imperio, Revolución, Antiguo Régimen, Descolonización, Dictadura, Restauración, entre otros -Véase tabla nº20 -, que adquieren significado en contextos históricos concretos, por lo que requieren del manejo de un

conocimiento histórico y ayudan a organizar las ideas que tiene el alumnado sobre esa época concreta.

Tabla 20 Conceptos temporales mencionados en las programaciones didácticas

CONCEPTOS TEMPORALES	
PRIMER ORDEN Sustantivos	SEGUNDO ORDEN Organizadores temporales
Antiguo Régimen	Cambio
Descolonización	Causalidad
Dictadura	Continuidad
Edad Contemporánea	Datación
Edad de los Metales	Desarrollo
Edad Moderna	Evolución
Etapa	Periodización
Fascismo	Sucesión
Guerra Fría	Transformación
Imperio Napoleónico	
Neolítico	
Paleolítico	
República	
Restauración	
Revolución	
Revolución Francesa	
Revolución Rusa	

Elaboración propia, 2018

Asimismo, los estudiantes de profesor hacen referencia al análisis de los cambios y la causalidad histórica para llegar a la explicación de los hechos. Sin embargo, parece que utilizan estos elementos para analizar los procesos del pasado, sin tratar de llevar a cabo una reflexión sobre su relación con el presente y no digamos con el futuro.

Estos resultados se compararon con la información que se obtuvo del cuestionario, donde habían señalado que conceptos como cambio, causalidad, simultaneidad, presente, crisis y continuidad, eran considerados elementos esenciales para la enseñanza del tiempo histórico -Véase capítulo V, Gráfico 8: Conceptos temporales relevantes para la enseñanza del tiempo histórico. Página 119-.

Sin embargo, en sus programaciones didácticas, la mayoría de los estudiantes acaban utilizando como eje central de la enseñanza del tiempo histórico elementos temporales que responden al qué y al cuándo ocurrió y no al por qué ocurrió, cuáles fueron sus causas y qué repercusiones se evidencian en nuestro presente.

Se crea una rutina del pensamiento asociada al **eje cronológico**, funciona a modo de síntesis y conclusión final que deben elaborar los alumnos y alumnas con los datos reflejados en el eje. ¿Qué se sabe sobre la historia en ese **período**? ¿Qué se sabe sobre el arte en ese **período**? ¿cómo se conecta historia y arte en ese **período**? (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Estándares de aprendizaje: Es capaz de desarrollar esquemas o mapas conceptuales propios con las implicaciones políticas o sociales de la **Revolución** Americana sobre los Estados Unidos (Estudiante 30, Licenciatura en Geografía e Historia).

Entre las competencias que deben adquirir los alumnos: deben usar el **vocabulario relacionado con este período**. Sintetizar la información esencial en resúmenes, gráficos secuenciales, líneas del tiempo y cuadros cronológicos. Precisar el contexto espacio temporal en el que se desarrollaron los **procesos** y **acontecimientos** relacionados con el **liberalismo** (Estudiante 4, grado en Historia del Arte).

Los resultados aquí presentados muestran el interés de los futuros profesores por enseñar los contenidos históricos desde un enfoque conceptual fundamentado en un aprendizaje constructivista. Sin embargo, a pesar de que plantean propuestas didácticas innovadoras, mediante la presentación de contenidos con PowerPoint, herramientas digitales o por medio de recursos didácticos en línea, los estudiantes de profesor acaban recurriendo a la exposición magistral acompañada de actividades como la realización de líneas del tiempo, mapas conceptuales o síntesis de los hechos históricos principales.

Parece que las clases expositivas se basan en las representaciones sociales que han ido construyendo los estudiantes de profesor, según los patrones docentes que han ido interiorizando a lo largo de su formación académica y que acaban reproduciendo en sus programaciones didácticas. Respecto a la enseñanza del tiempo histórico, parece que los estudiantes continúan reproduciendo un aprendizaje de carácter lineal en el que explican los hechos histórico, los ubican en unos períodos o etapas de la historia para que los alumnos aprendan a establecer relación entre las causas y las consecuencias del hecho histórico, incidiendo en el estudio de la temporalidad histórica desde el pasado. Parece pues que la forma en la que ellos aprendieron -manifestada durante las entrevistas- se reproduce instintivamente en la manera de interpretar cómo enseñar la historia.

La mayoría de los estudiantes de profesor -14 en total- se enmarcan en la concepción de un profesor como guía del aprendizaje que procura que el estudiante reflexione críticamente sobre los hechos del pasado y, con ello, conecten con la realidad actual, entiendan la sociedad de la que forman parte y desarrollen un espíritu de ciudadanía participativa que intervenga en los problemas sociales.

Parece que los intentos del estudiante de profesor por fomentar un aprendizaje crítico, no se manifiestan concretamente en las programaciones didácticas. Impera un aprendizaje basado prácticamente en la exposición que, aunque procura dinamizar las clases a través del diálogo profesor/alumno, estableciendo conexiones entre pasado-presente, presuponen que con la

explicación que realizan sobre los cambios, las causas y las consecuencias, los alumnos ya de manera autónoma analizan esos cambios, las causas y las consecuencias, y llegan a comprender críticamente los hechos del pasado y su relación con el presente.

Capítulo VIII

LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PRÁCTICO

En este capítulo nos centramos en conocer qué situaciones prácticas se ejemplifican en las experiencias de aprendizaje que se dan en el aula y prestamos atención a qué tipo de metodologías, recursos y estrategias utilizaban los tutores del centro, lo que nos permitirá valorar en qué grado el tutor de centro ha incidido en el desarrollo de las actividades y la metodología que han utilizado los estudiantes durante sus intervenciones didácticas.

8.1. Experiencias de aprendizaje en el prácticum

Las vivencias de las prácticas profesionales llevan a que los 4 estudiantes que han continuado en la investigación consoliden determinados conocimientos junto a diversos esquemas de comportamiento, pautas y rutinas profesionales. Esta experiencia práctica cada vez cobra más relevancia pues, en cierta manera, a los estudiantes les queda una impronta que puede llegar a ser más importante que la formación teórica adquirida (Zabalza, 2009). Es en la práctica real del proceso de enseñanza cuando adquiere sentido para el alumno la teoría que se ha aprendido, de tal manera que acaba influyendo de manera determinante en la construcción de su identidad como docente.

En este apartado analizamos la influencia que alcanzan las representaciones del estudiante sobre conocimientos históricos y didácticos que adquirieron durante su formación académica.

A lo largo de las entrevistas, nos centramos en conocer qué situaciones prácticas se ejemplifican en sus experiencias en el aula y prestamos atención a qué tipo de metodologías, recursos y estrategias utilizaban los tutores del centro, pues nos permitía analizar en qué grado el tutor de centro había incidido en el desarrollo de las actividades y la metodología que los estudiantes, en un primer momento, habían planificado en sus secuencias didácticas. En primer lugar, les preguntamos qué tipo de estrategias habían llevado a cabo en sus intervenciones en el aula. A lo largo del análisis de la información recogida, fueron surgiendo propiedades -Véase tabla 1- que identificamos con las categorías generales que emergieron durante el análisis de las programaciones didácticas: “Estudio del pasado” y “conexión pasado-presente”. No obstante, la categoría que aparecía con mayor frecuencia era “estudio del pasado”.

Los resultados volvían a reflejar una enseñanza basada, principalmente, en la exposición oral de los hechos históricos.

Tabla 21 Codificación códigos y categorías: Estrategias desarrolladas durante intervención en aula

<p>ESTRATEGIAS DESARROLLADAS INTERVENCIÓN EN AULA.</p> <p>ELEMENTOS ORGANIZADORES</p> <p>“CODIFICACIÓN ABIERTA”</p>
<p>PRE-CODIFICACIÓN</p>
<p>Trabajé el diálogo expositivo. Examen. Poner relación hechos con las causas de otros hechos, trabajar simultaneidad con problemas que conocen. Proyecto de investigación histórica. Aprendizaje basado en problemas. Investigar personaje histórico y hacer una orla imitando al personaje. Revisar la historia desde el discurso histórico, (relato histórico) dónde se ha producido, usos sociales. Trabajo grupal con</p>

fuentes bibliográficas. Trabajar textos de forma crítica y resumirlo en aplicación TIC. Pequeños historiadores. Enfocado al arte, cuestiones del tiempo histórico desde líneas del tiempo y solapar los distintos tiempos, sociales, económicos. Abordé el día de la mujer con imágenes de movimientos feministas de la historia. Programación partiendo de noticias sobre temas actuales, videos. Adaptado a la programación del centro. Hice PowerPoint con explicación y diálogo.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Diálogo expositivo. Relacionar hechos con causas. Investigar personaje histórico. Trabajo grupal análisis fuentes bibliográficas y realizar resumen. Investigación histórica.	ESTUDIO DEL PASADO
Comentar a través hechos históricos problemas actuales.	CONEXIÓN PASADO-PRESENTE

Elaboración propia, 2018

8.1.1. Las secuencias didácticas en la práctica

Los estudiantes en prácticas procuraron desarrollar en su actividad de aula una dinámica dialógica, intercalando preguntas que promoviesen el diálogo con los alumnos, bien para introducir el tema o para conocer sus ideas previas.

En cuanto a las actividades que llevaron a cabo en el aula, estaban orientadas a promover la investigación histórica mediante el análisis de fuentes bibliográficas para, a continuación, pedir a los alumnos la realización de resúmenes o síntesis de las ideas generales que debían presentar a través de herramientas digitales, mapas conceptuales, murales o exposiciones grupales.

Al mismo tiempo manifestaron que, más bien estuvieron centrados en poder gestionar el aula, en atender a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, que en cómo abordar los contenidos históricos.

Creo que si haces la historia desde el método expositivo, si no tratas de implicar a los alumnos, se aburren [...] implicarlos a pensar, a reflexionar por ellos mismos, porque si no, pasan de todo y al final acaban buscándolo en google (Estudiante 34, Grado en Historia).

Me quise centrar en saber llevar la clase, más que en los contenidos que debía dar, mantener la calma, y estuve alerta de lo que decían los chavales (Estudiante 22, Grado en Historia).

Nos encontramos con una secuencia didáctica que conecta el pasado con el presente, pero desde la mirada y enfoque del estudio del pasado.

A través de la lectura de una noticia actual, donde el gobierno aprueba un ley de reforma, se realizan preguntas en torno a la Constitución buscando el origen en el pasado (Estudiante 17, Grado en Historia).

Abordé el día de la mujer con imágenes de movimientos feministas de la historia. Pero los alumnos frenan hacer cosas que salgan del guion metodológico (Estudiante 31, Grado en Historia).

Las propuestas referidas a la enseñanza del tiempo histórico fueron escasas y las que lo abordaron se centraban en explicar las causas y las consecuencias del hecho histórico en sí. En algunos casos, se trabajó la simultaneidad y la duración.

Incidí en que los estilos artísticos comparten cronología y que incluso muchos de sus artistas, participaron de los distintos movimientos a lo largo de sus vidas. Realizamos una línea del tiempo en la cual han de señalar la duración de cada movimiento artístico por colores, haciendo patente esta superposición de las cronologías (Estudiante 32, Licenciatura en Historia del Arte).

A lo largo del análisis, emergieron categorías relevantes que merecían nuestra atención. La primera de ellas, “adaptación al contexto del centro” está vinculada a aspectos relacionados con las características propias del entorno educativo y del propio tutor de centro. La segunda tenía que ver con aspectos relativos a la identidad docente que el estudiante ha ido construyendo a partir de su formación académica y sus experiencias: “Vincular el arte a la historia” pues aunque no tiene relación con el uso que le daban los estudiantes al tiempo histórico, emergió de las respuestas de los estudiantes que habían estudiado el grado/licenciatura Historia del Arte.

Tabla 22 Codificación códigos y categorías: Experiencia de sus intervenciones en el aula

EXPERIENCIAS INTERVENCIONES EN AULA ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Fusión historia con historia del arte. Enfocado al arte, cuestiones del tiempo histórico desde líneas del tiempo y solapar tiempos artísticos. Consejos del tutor de centro, no fui original. Guiado por el profesor. Tuve que hacer lo que me dijo la tutora. No tuve muchas oportunidades. No tuve posibilidad de hacer cosas nuevas. No pude hacer el proyecto como hubiera gustado. Ya vino dado por el centro, falsa historia y hubiera sido mejor la historia de verdad. No pude hacer unidad didáctica tuve que amoldarme al profesor. Hasta yo mismo me aburrí. Adaptarse a los temarios. Desde el discurso histórico hacer reflexión sobre el gótico.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Guiado por el profesor. No tuve posibilidad de hacer cosas nuevas. No pude hacer unidad didáctica tuve que amoldarme al profesor. Adaptarse a los temarios.	ADAPTACIÓN AL CONTEXTO DEL CENTRO
Fusión historia con historia del arte. Realizar paralelismos con movimientos artísticos.	VINCULAR EL ARTE A LA HISTORIA

Elaboración propia, 2018

8.1.2. Programaciones adaptadas “al contexto del centro”

Durante el periodo de observación, los estudiantes manifiestan que pudieron familiarizarse con las características del centro educativo y con el tutor asignado. Esta fase previa a sus intervenciones didácticas, les ayudó a conocer actitudes, conocimientos y destrezas para adaptar sus intervenciones a los contenidos que se estaban abordando en el aula y a las características del grupo/clase.

A partir de las respuestas, se percibe una preocupación por parte de los estudiantes por intentar trabajar con metodologías más activas y participativas. Sin embargo, se encontraron con reticencias por parte de los tutores de centro.

Estas experiencias de aprendizaje les permitieron reflexionar sobre la dificultad que suponía cumplir con los objetivos del currículum.

El problema es que los profesores están más preocupados por transmitir un currículum [...] Quizás ese sea nuestro gran daño. No creo que este tipo de contacto con la historia les ayude a entender a los alumnos la importancia de saberla (Estudiante 27, Licenciatura en Geografía e Historia).

En consecuencia, comentaban que habían tenido que adaptarse a las indicaciones de los tutores de centro. La mayoría señalaba que no habían podido llevar a cabo la programación didáctica que habían planificado según sus expectativas.

Le planteé a la tutora la idea de readaptar un par de clases, pero no le gustó porque decía que nos íbamos de tiempo. Yo planteaba actividades de ampliación, como de concepción, a partir de los temas y, por otro lado, planteaba actividades en línea, pero a la tutora le pareció demasiado trabajo. Lo que veo es que los profesores que hay actualmente no se actualizan, tienen mucha experiencia, pero estoy viendo que necesitan reciclaje constante (Estudiante 4, Grado en Historia del Arte).

Respecto a la metodología utilizada para enseñar la historia y el tiempo histórico, no tenemos mucha información. Las respuestas de los estudiantes se centraron en reflexionar sobre su praxis, reiterando cómo estas se han visto condicionadas por la metodología del tutor.

Ví que los departamentos estaban muy desconectados [...] sobre la unidad didáctica al final lo que hice fue lo que me pidió la tutora. Me preocupa mucho porque en un centro no puedes innovar, hubiera hecho otra U.D. completamente distinta, pero tenía que seguir lo que me decían (Estudiante 24, Grado en Humanidades).

8.1.3. “Vincular el arte a la historia”: el uso de ambos conocimientos disciplinares como estrategia didáctica.

La formación disciplinar del profesor ocupa un lugar predominante en las decisiones que toma en cuanto a qué enseñar. De ahí que hayan incidido en la forma de planificar las secuencias didácticas de los estudiantes de profesor entrevistados.

Los estudiantes licenciados/graduados en Historia del Arte orientaron su programación didáctica vinculando los contenidos que habían de trabajar en el aula con su conocimiento disciplinar. Dada su inexperiencia profesional práctica, integrar sus saberes específicos les ha ayudado a generar mayor seguridad y confianza para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Argumentan que relacionar los movimientos artísticos con la historia, ayuda en la comprensión de los contenidos históricos.

Bueno las clases que hice yo, porque hice algo radicalmente opuesto a lo que hacía él, la suerte es que el tutor me lo permitió, de hecho les hice hacer una reflexión sobre la propia historia y la construcción de la idea del arte gótico, desde el punto de vista del discurso histórico. ¿Por qué le llamamos arte gótico? ¿Qué representa el arte gótico? (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

En la programación didáctica lo que hice fue fusionar historia, con historia del arte. Me pareció muy interesante porque se empezaba con los descubrimientos y se termina con el barroco [...] El producto final era hacer una orla (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

La secuenciación la hice con la intención de que trabajando contenidos específicos sobre arte prehistórico fueran entendiendo la evolución de las distintas expresiones artísticas relacionándolas con los desarrollos en la vida y costumbres de nuestros antepasados (Estudiante 25, Licenciatura Historia del Arte).

[...] Me interesa incorporar referencias a la cultura artística porque yo estudié Historia del Arte y quiero mantener viva mi especialidad; por otro lado, porque creo que las manifestaciones artísticas del momento ayudan a empatizar con la sociedad de la época [Estudiante 33, Grado en Historia del Arte].

8.2. Metodología de los tutores de centro

Una vez analizadas las experiencias personales del prácticum, pasamos a examinar la información obtenida sobre la metodología que llevaban a cabo los tutores de los centros. Algunos estudiantes nos comentaron que habían aprendido estrategias, en relación con la gestión del aula y con el dominio de técnicas de comunicación con los alumnos.

Sobre la enseñanza de la historia, la interacción con el profesor tutor no les había aportado grandes cambios en sus representaciones acerca del tiempo histórico. Sin embargo, remarcaban el gran conocimiento que tenían los tutores sobre contenidos históricos específicos.

Durante la codificación sustantiva, aparecieron 6 categorías que comprendían propiedades similares: libro de texto, PowerPoint, exposición oral, líneas del tiempo, examen, inconexión contenidos. Todas ellas, apuntaban a características propias de un aprendizaje tradicional. Por tanto, la categoría general determinada fue: “método expositivo”.

Tabla 23 Codificación códigos y categorías: Metodología tutor de centro

METODOLOGÍA TUTOR DE CENTRO ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Seguían libro de texto, ejercicios, hacer preguntas y examen. Magistral y ejercicios del libro de texto. No es actualizada, el mismo libro de cuando yo era alumna. Mapas mentales y eje cronológico lineal. Persona anti intelectual, memorización y preparación para examen. Tradicional. Aprendizaje dirigido al examen selectividad, con TICS únicamente, pero no dejaba reflexionar. Departamentos de historia desconectados. Trabajaba por proyectos pero muy dirigido; libro y examen. Método tradicional pero dinámico y abierto con mucha autonomía. Hacer líneas del tiempo interactivas, utilizar imágenes y videos. Dinámicas grupales. Reflexión. Diálogo socrático, intentando enlazarlo con cotidianidades presentes.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Libro de texto, PowerPoint, exposición oral, líneas del tiempo, examen, inconexión contenidos.	MÉTODO EXPOSITIVO

Elaboración propia, 2018

8.2.1. Uso convencional del “Método expositivo”

Hoy en día somos conscientes de que la forma de presentar la información ha cambiado, y con ello han variado algunas prácticas docentes. Los profesores actuales utilizan presentaciones realizadas en PowerPoint o videos recogidos de plataformas digitales como *Youtube* o *Vimeo*. Sin embargo, la exposición oral acompañada del libro de texto sigue siendo un pilar metodológico en la enseñanza de la historia.

A pesar de que en ocasiones los docentes utilizan líneas del tiempo interactivas que consiguen captar la atención del alumno, los contenidos del temario suelen presentarse de forma inconexa. Las actividades son más dinámicas porque hacen partícipe al alumno, pero el conocimiento sigue siendo superficial y memorístico, enfocado al examen.

He podido ver el libro del profesor y está muy bien [...] curiosamente es el mismo de cuando yo estudie hace 10 años (Estudiante 4, Grado en Historia del Arte).

La profesora repartía la tarea que tenían que hacer, a partir de las actividades que tenía preparadas del libro. Introducía mapas mentales, con soporte visual y realizaban un eje de forma lineal. Se enfocaba más hacia el tiempo cronológico (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

El profesor aplicaba en sus clases el desarrollo de la reflexión, en cambio, en el examen era reproducción de los apuntes, de modo memorístico sin relación entre temas, ni reflexión (Estudiante 17, Grado en Historia).

[...] hacía clases que casi era un discurso magistral que hasta a mí me aburría. En cambio, el otro tutor, hacía las clases, aunque un poco tradicional, pero hacía participar a los alumnos, aunque yo veía que a veces se perdían [...] Ambos seguían mucho el libro, ejercicios, hacer preguntas. No he visto nada novedoso (Estudiante 22, Grado en Historia).

No les dejaba reflexionar, solo era lo mismo de siempre, magistral pero en versión tecnológica. Tenían que analizar un cartel de la época nazi, les lanzaba preguntas que tenían que contestar, pero al final, era la profesora la que las contestaba y esa interactividad no se producía en clase. Estoy convencida del aprendizaje activo en el aula, pero me parece un reto increíble porque los profesores no dejan participar a los alumnos, no están preparados (Estudiante 24, Grado en Humanidades).

El tutor de centro hacía un esquema -él le llamaba mapa conceptual-, se lo daba a los alumnos y dedicaba la clase a dar su explicación, rellenando el esquema para que lo copiaran (Estudiante 30, Grado en Historia).

Escasas son las respuestas que apuntan a que los tutores de centro trabajan con metodologías de aprendizaje significativas. Dos tutores utilizaron “Aprendizaje Basado en Proyectos” y, un solo tutor de centro ha trabajado a partir de un problema actual con la idea de conectarlo con el pasado -en los tres casos se ha dado cuando se aborda historia contemporánea-.

En el centro trabajan a partir de proyectos, pues la verdad me costó mucho hacer el trabajo que pedían porque cuentan con modelo para que realices tu secuencias didácticas (Estudiante 11, Grado en Historia del Arte).

Tanto su metodología, como las actividades que propone, el planteamiento y corrección de exámenes siguen una misma metodología que busca que el alumno piense, formule preguntas, y plantee problemas.

El tutor de centro ha promovido un aprendizaje activo. A través de noticias del diario analiza sus orígenes. También ha preparado un proyecto sobre la “Maternidad de

Elna²⁷. Hicimos una excursión para visitar la casa donde la enfermera acogió a las mujeres exiliadas. Ha sido una manera de conectar pasado y presente (Estudiante 34, Grado en Historia).

En los cursos de bachillerato, la metodología tradicional impera en las aulas. Los estudiantes deben prepararse para las pruebas de acceso a la universidad y el temario gira en torno al aprendizaje de contenidos que permita a los alumnos superar dichas pruebas.

Me tocó dar clase en Bachillerato. El profesor era una persona anti intelectual, que tenía virulencia con la idea propia de cambiarle algo. Básicamente se centraba en que sus alumnos sacaran buenas notas en las pruebas de selectividad, obtener la nota más alta. Así tener el prestigio de ser un colegio de excelencia (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

Como en la selectividad están muy orientados y hacían exámenes, el aprendizaje era muy dirigido. De hecho les subrayaba lo importante y la profesora les decía qué tenían que analizar. Les daba un esquema y ella les decía lo que tenían que poner en los trabajos. No daba tiempo que los chavales reflexionaran sobre ello (Estudiante 24, Licenciatura en Humanidades).

8.3. Análisis de las observaciones de aula

Para completar nuestra investigación y contrastar los resultados que habían emergido de las aportaciones de los estudiantes de profesor, se les planteó la posibilidad de realizar observaciones en el aula cuando realizasen sus intervenciones didácticas. El propósito era recoger evidencias del ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto real de los estudiantes de profesor.

El número de observaciones realizadas no fue el esperado pues quedaron sujetas a la disponibilidad y calendario de cada tutor, reduciendo la posibilidad de realizar seguimiento al estudiante por cada una de las intervenciones planificadas.

Como la mayoría de estudiantes se encontraban finalizando su periodo de prácticas y con una importante carga de trabajo -redacción de las correspondientes memorias y del Trabajo Final de Master- no se pudo obtener una muestra de participantes más significativa.

Tras ponernos en contacto con cuatro de los estudiantes que se ofrecieron voluntarios para seguir participando en nuestro estudio, previa autorización de los tutores de centro, se pudo contar con tres de ellos, ya que en el caso del estudiante 17, que se encontraba realizando sus prácticas en un centro de formación de adultos, la tutora del centro se incomodó ante la propuesta de realizar observación de aula y para no importunar la relación del estudiante con el centro, se decidió no persistir.

La información de los estudiantes y las características de los centros educativos, donde se llevaron a cabo las observaciones, se describen a continuación:

- La estudiante 25 tiene 35 años y estudió la Licenciatura en Historia del Arte, actualmente trabaja en una escuela rural de primaria y realizando clases de refuerzo de idiomas Alemán e Inglés para estudiantes de Secundaria.

Realizó sus prácticas en un centro privado que abarca desde Educación Infantil hasta Bachillerato y la línea metodológica se origina en base a una enseñanza trilingüe, el uso de las nuevas tecnologías, el trabajo colaborativo por proyectos y una educación en valores.

El centro está ubicado en la zona del Maresme y el nivel socioeconómico de la mayoría del alumnado es medio-alto.

- La estudiante 33 tiene 25 años y estudió el Grado en Historia del Arte, en la actualidad no trabaja. Realizó sus prácticas en un Instituto Público de Enseñanza Secundaria. Este centro está ubicado en la zona del Besòs, el nivel socioeconómico del alumnado es muy bajo, muchos de ellos son inmigrantes, por lo que el Departament d'Ensenyament lo ha clasificado como centro de "Máxima complejidad" y han implementado un currículum adaptado a las necesidades educativas del alumnado.

El centro se caracteriza por tener una visión metodológica de carácter tradicional pero este año han implementado una metodología basada en proyectos aunque, por el momento, no se conocen los resultados.

- El estudiante 34 tiene 25 años y estudió el Grado en Historia. En la actualidad no trabaja. Realizó sus prácticas en un Instituto Público de Enseñanza Secundaria que se encuentra ubicado en la zona del Vallès Occidental, donde el nivel socioeconómico del alumnado es medio-alto.

El centro combina la metodología tradicional y el aprendizaje basado en proyectos, los cuales se organizan en un horario concreto destinado a proyectos - seleccionados por el equipo docente-.

Los criterios que orientaron el registro de información se basaron en los definidos en nuestro marco metodológico -Véase Tabla nº 3 página 70-.

Dichos registros se realizaron a través de una ficha de observación que presentamos, a continuación -Véase Tabla nº 24 - y adjuntamos las fichas de observación completas en Anexo nº XIII, XIV, XV.

Tabla 24 Ficha de observación estudiante 33

Datos de identificación	Estudiante: M ^a Antonia Bibiloni Covas			
	Universidad cursa Máster: Universidad Internacional de la Rioja			
	Fecha	Hora	Duración	
	14/05/2018	10:00h	55 minutos	
	15/05/2018	08:00h	55 minutos	
	22/05/2018	08:00h	55 minutos	
	Centro: INSTITUT TERRA ROJA Curso: 4º ESO		Tutor de centro: Sebastiana Bote	
TEMA: CRISIS DE LAS DEMOCRACIAS Y SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1919-1945)				
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Metodología Tradicional				X
Enseñanza orientada a la acción		X		
La tarea como elemento organizador			X	
Aprendizaje significativo	X			
Aprendizaje inductivo	X			
Actividades creativas			X	
Actividades de comunicación que producen procesos de intercambio de información		X		
Desarrollo de estrategias discursivas y de comunicación		X		
Favorece autonomía en el aprendizaje		X		
Trabajo individual			X	
Trabajo en parejas			X	
Trabajo en grupo	X			
Contenidos	Crisis 29, regímenes totalitarios, estallido II Guerra Mundial.			
Tipología de actividades	Cuestionario ideas previas. Realización mapa conceptual. Juego Risk. Cuestionario Kahoot it.			
Presentaciones y explicaciones	Presentación contenidos explicación magistral. No hay refuerzo visual con PPT o Videos.			
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia

Relaciona el contenido a abordar con el presente.	x			
Relaciona el contenido desde la perspectiva de futuro.	x			
El estudiante parte del presente para abordar la enseñanza del hecho histórico.		X Alusión a película Pearl Harbor		
Relaciona el contenido con los antecedentes y con los períodos posteriores o con las consecuencias		x		
Periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar la narración.			x	
Explicación histórica partiendo de la comparación de los cambios y continuidades.	x			
Explicación histórica abordando las causas y las consecuencias del hecho histórico.			x	
Operadores temporales que trabaja para enseñar el contenido histórico.	Simultaneidad (España en la misma época). Causas económicas, políticas II Guerra Mundial. Periodización. Dictadura. Incidencia en el pasado.			
Estrategias metodológicas.	Explicación magistral. Trabajo en parejas. Trabajo grupal pero no activo, únicamente los alumnos leían las tarjetas de las batallas y las ubicaban geográficamente en un mapa. Las explicaciones las hacía la estudiante.			
Énfasis en el aprendizaje.	Contenidos			
Interacción profesor/alumno.	Expositivo, conformado y cooperativo.			
Observaciones.	Comienza explicando los objetivos, y pasa cuestionario conocimientos previos. Prepara un texto para que los alumnos lo resuman y realicen mapa conceptual por parejas (en el texto no aparecen elementos temporales). Realiza un juego <i>Risk</i> con todas las batallas de la II Guerra Mundial ubicándolas geográficamente, la estudiante las va explicando. Hace prueba <i>Kaboot it</i> con las consecuencias II Guerra Mundial. Previamente han tenido que leer esta parte del tema del libro de texto. Un estudiante marroquí pregunta donde se encuentra Marruecos, la estudiante le comenta que todavía no existía, pero no da más explicaciones. Hubiera sido interesante partir de esta pregunta. GRUPO ADAPTADO. Mayoría alumnado inmigrante, hándicap lengua catalana/castellana.			

Elaboración propia, 2018

El análisis de la información obtenida en las observaciones, se trianguló con la información con la que contábamos. Por un lado, las aportaciones que los tres estudiantes habían realizado

a lo largo de este estudio: sus representaciones sociales acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia, el significado de conciencia histórica y su concepción sobre el tiempo histórico. Asimismo, se recogieron las categorías que habían emergido respecto a las estrategias que llevarían a cabo para la enseñanza del tiempo histórico, y las categorías que surgieron en el análisis de sus programaciones didácticas. De esta manera se podría contrastar toda esa información para componer un marco general -aunque no generalizable- que validase si estas representaciones coincidían con su praxis docente - Véase Tabla N° 25-.

Tabla 25 Análisis observaciones de aula

		Representación social			Perspectiva como futuro docente		Observaciones de aula							
E.	Finalidad historia	Conciencia histórica	Tiempo histórico	Enseñanza tiempo histórico	Programación didáctica	Relación temporalidad	Contextualiza Contenidos	Periodiza	Cambio continuidad	Causalidad	Operadores temporales	Énfasis aprendizaje	Estrategias	Interacción profesor alumno
25	Ciudadanía Conciencia temporal histórica Pensamiento crítico	Pensamiento temporal Conciencia ciudadana	Constructo	Cambio Causalidad Evolución Proceso	Contenidos centrados únicamente en el estudio del pasado Perfil profesor interviene como guía	Se parte del Pasado No relaciona con presente No relaciona con futuro	No	No	No compara cambios ni continuidades	Explica causas y consecuencias sin analizar los cambios.	Causalidad Cronología	Contenidos históricos	Exposición oral Línea tiempo Vinculación arte Profesor reproductivo.	Expositivo
33	Conciencia temporal histórica Pensamiento crítico	Pensamiento temporal	Análisis Elementos temporales	Cambio Causalidad	Contenidos centrados únicamente en el estudio del pasado Perfil profesor interviene como guía	Se parte del Pasado No relaciona con presente No relaciona con futuro	Si Antes y después	No	No compara cambios ni continuidades	Explica causas y consecuencias sin analizar los cambios.	Causalidad Cronología	Contenidos históricos	Ideas previas Exposición oral Mapa conceptual ideas generales Profesor reproductivo	Expositivo
34	Ciudadanía	Pensamiento temporal	Constructo Análisis elementos temporales	Cambio Causalidad Evolución	Contenidos centrados únicamente en el estudio del pasado Perfil profesor interviene como guía	Se parte del pasado No relaciona con presente No relaciona con futuro	No	No	No compara cambios ni continuidades	Explica causas y consecuencias sin analizar los cambios.	Causalidad Cronología	Contenidos históricos	Exposición y diálogo Examen Profesor reproductivo	Expositivo

Elaboración propia, 2018

8.3.1. Teoría sustantiva sobre las observaciones de aula

Los contenidos que abordan los estudiantes giran en torno al currículum de Secundaria para cada etapa y atiende a la programación prevista por los centros.

A continuación -Véase Tabla N° 26- se presentan los temas desarrollados en las observaciones, el curso, destinatarios, el número de observaciones que se realizaron, así como los elementos y conceptos temporales que fueron utilizando los estudiantes a lo largo de sus intervenciones.

Tabla 26 Contenidos, curso destinatarios y usos cotidianos de elementos temporales

Estudiante 25	TEMA: Sociedades prehistóricas
	CURSO: 1º ESO
	Nº OBSERVACIONES: 2
	CONCEPTOS TEMPORALES: Prehistoria, Paleolítico, Neolítico, Edad de los Metales, Edad de Bronce, Edad de Cobre.
	ORGANIZADORES TEMPORALES: Periodización, sucesión, evolución.
Estudiante 33	TEMA: Crisis de las democracias y Segunda Guerra Mundial (1919-1945)
	CURSO: 4º ESO
	Nº OBSERVACIONES: 3
	CONCEPTOS TEMPORALES: Dictadura, Totalitarismo, Democracia, Crisis, Capitalismo, Crack del 29.
	ORGANIZADORES TEMPORALES: Periodización, simultaneidad, sucesión.
Estudiante 34	TEMA: GUERRA FRÍA
	CURSO: 1º BACHILLERATO
	Nº OBSERVACIONES: 2
	CONCEPTOS TEMPORALES: Capitalismo, comunismo, crisis, posguerra.
	ORGANIZADORES TEMPORALES: Periodización, simultaneidad, sucesión, causalidad.

Elaboración propia, 2018

La clase suele comenzar con una exposición oral por parte del estudiante en prácticas donde se presenta el tema y se abordan cuestiones temporales de orden conceptual, como revolución, liberalismo, imperio, capitalismo, colonialismo, comunismo, crisis, dictadura o democracia, entre otros.

A continuación se lleva a cabo una descripción analítica de los diferentes acontecimientos que marcaron la época, para explicar posteriormente las causas que lo promovieron y qué consecuencias tuvieron. Los estudiantes analizan los hechos históricos a través de organizadores temporales como periodización, simultaneidad, sucesión.

A lo largo de la intervención se entrelazan preguntas al alumnado para saber sus conocimientos previos en torno al tema o concepto abordado y para comprobar que están siguiendo la exposición.

El estudiante 34 utiliza un PowerPoint como soporte visual para que los alumnos vayan siguiendo la explicación de los contenidos. La estudiante 25 proyecta un PowerPoint con imágenes y lo acompaña con una explicación sobre las formas de vida en las sociedades Prehistóricas y, en el caso de la estudiante 33, no utiliza ningún soporte visual, sino que a partir de un texto realizado por ella, lleva a cabo su explicación oral y, posteriormente, como actividad propone la realización de un mapa conceptual con las ideas clave que se reflejan en el texto -Véase Anexo V-. La estudiante 33 ha centrado más su interés didáctico en explicar cómo realizar el mapa conceptual, que en los contenidos que se deben tratar durante la sesión.

En el análisis que se realizó sobre las representaciones sociales de los tres estudiantes, manifestaron la idea de promover saberes históricos prácticos que contribuyan a entender la sociedad presente.

Reflexionar partiendo del presente, de sus creencias, es bueno poder hacerles comentarios sobre la importancia del pasado, a partir de anécdotas que han sucedido (Estudiante 33, Grado en Historia del Arte).

Al utilizar una problemática presente, se puede hacer ver a los/las alumnos/as cómo un elemento de su vida cotidiana tiene raíces en un pasado que es probable que desconozcan (Estudiante 34, Grado en Historia).

Sin embargo, los objetivos y estrategias didácticas que se plantearon para realizar en el aula no se orientaron hacia la enseñanza de la temporalidad histórica, la adquisición de la conciencia de ciudadanía y el aprendizaje del tiempo histórico, como ejes fundamentales para la comprensión de la Historia, más bien se centraron en una enseñanza del tiempo histórico desde una perspectiva lineal y objetiva.

Reconocer y situar en el tiempo determinados objetos correspondientes a las diferentes etapas de la Prehistoria [...] La presentación de la información se realizó de manera oral y utilizando un PowerPoint con imágenes [...] Durante la unidad didáctica se siguió un agrupamiento de clase frontal combinado con incursiones del alumnado a la pizarra para completar el mapa conceptual conjunto y ayudarles así a

realizarlo ellos individualmente con posterioridad (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

En la primera sesión se realiza una explicación de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y los estudiantes han de responder un cuestionario que consta de preguntas simples en torno a las explicaciones [...] La segunda actividad consistirá en realizar un mapa conceptual después de una explicación de las partes más importantes del temario, les facilitaré los contenidos que deben incluirse, pero ellos deberán distribuirlos con una jerarquía y una distribución correctas (Estudiante 33, Grado en Historia del Arte).

He basado las clases en una presentación de PowerPoint - facilitado por el tutor de las prácticas - como eje conductor de las explicaciones que se daban en las sesiones, sobre la formación del bloque comunista frente al bloque capitalista y el desarrollo de la Guerra Fría (Estudiante 34, Grado en Historia).

A lo largo de las sesiones, los estudiantes fueron describiendo las características sociales, políticas o económicas de la etapa abordada de una forma factual sin realizar ningún tipo de análisis o reflexión sobre cómo se llegó a organizar la sociedad en esa época ni cuestionarse el porqué del cambio. Los aprendizajes se interpretaban desde el acontecimiento histórico, sin llevar a cabo un análisis sobre el pensamiento y forma de vida de la época, comparándolo con las sociedades anteriores y posteriores o con la propia sociedad presente.

Fusión de la clase magistral combinada con preguntas, con una metodología más participativa [...] planteo la explicación mediante un PowerPoint con imágenes que ayudaran al alumnado a contestar las preguntas (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

Describí los hechos políticos, económicos, sociales y culturales que explican el surgimiento de los dos bloques antagónicos, clasificándolos y presentándolos adecuadamente (Estudiante 34, Grado en Historia).

El aprendizaje de los contenidos históricos se basaba principalmente en el estudio del pasado. De ahí que el alumnado de secundaria siga percibiendo que la historia parte de un tiempo lineal ya finalizado, y los acontecimientos se representan a través de la sucesión de los mismos. Por otro lado, los estudiantes no propusieron actividades de reflexión, sino más bien, actividades que reproducían, a modo de síntesis, las explicaciones o ideas reflejadas en la exposición magistral, en el libro de texto o consultando fuentes de Internet - Véase Anexo IV y Anexo VI-.

Una actividad de redacción en la que se tendrá que describir el mapa conceptual realizado atendiendo a la evolución de las manifestaciones artísticas y relacionando

esa evolución con el desarrollo de las condiciones de vida de los grupos humanos durante el Paleolítico, el Neolítico y la Edad de los Metales (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

Entendemos que resulta difícil promover la reflexión pues la formación recibida no se orienta hacia el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

En nuestra generación tenemos el problema de que estamos sobre formados y, a su vez, tenemos gran falta de formación profesional. Esos son dos puntales muy importantes para ser un buen profesor de historia. La formación epistemológica es fundamental así como una autorreflexión de lo que tú mismo estás haciendo, es lo que te va a llevar a reflexionar sobre el concepto de tiempo histórico (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

Nuestra gran falta de formación profesional y epistemológica nos conduce a no enseñar la historia desde la perspectiva de generar conciencia histórica (Estudiante 30, Grado en Historia).

También hemos podido observar que en sus intervenciones didácticas, los estudiantes han mostrado algunas dificultades para poder materializar en el aula las estrategias y la programación didáctica que habían planificado.

Sin duda hubo otros factores que condicionaron sus intervenciones, principalmente los relacionados con la actitud del alumnado de secundaria ante el aprendizaje de la historia. La mayor o menor disposición para atender, que haya ocurrido algún conflicto entre ellos e incluso el horario en el que se imparte la asignatura, condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La estudiante 25 le supuso cierta dificultad tener que acomodar sus intervenciones a la programación del profesor de la asignatura y a la manera en la que el alumnado está acostumbrado a trabajar con él.

En el caso de la estudiante 33, el grupo-clase se dispersaba a menudo porque se distraían a menudo y la estudiante tenía que parar frecuentemente para llamarles la atención y gestionar el aula. Durante el juego de *Risk* que preparó, como los alumnos no leían sus tarjetas, la estudiante tuvo que ir leyéndolas, lo que retrasó considerablemente el desarrollo del juego y por falta de tiempo no se llegó al final.

En el caso del estudiante 34, los contenidos del temario eran bastante extensos y aunque en una primera instancia iba intercalando la exposición con preguntas al alumnado, como el tiempo era escaso, acabó por realizar explicación magistral sin que los alumnos/as pudiesen intervenir.

8.4. Autorreflexión sobre la enseñanza/aprendizaje de la historia en su experiencia práctica

Al finalizar la entrevista, se les propuso a los estudiantes que realizaran una autorreflexión en la que valorasen de manera personal, las expectativas, percepciones y valoraciones que tenían sobre sus prácticas educativas.

A lo largo del análisis, aparecieron distintos códigos que se encontraban relacionados con tres ámbitos a destacar: las actitudes y competencias de los estudiantes, el profesorado y el currículum.

Se realizó la codificación general a través de la comparación constante y se determinaron dos categorías que reunían las propiedades y características que habían emergido de los datos: tiempo limitado en formación, adaptación currículum.

Estas categorías se identifican en la siguiente tabla -Véase Tabla N° 27-.

Tabla 27 Codificación códigos y categorías: Experiencias del prácticum

EXPERIENCIAS DEL PRACTICUM ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Falta de tiempo. Hacer pensar al alumno te lleva más tiempo y la motivación escasea.. Mezclan cosas de una época con otra, quizás porque conocimiento es parcelado. Los profesores no están preparados para hacer reflexionar a los alumnos. Difícil hacer entender al alumno una historia lineal, sin relación con el presente. Supone más trabajo para el profesor . Alumnos actuales multitarea y visuales, la magistralidad y exposición les aburre. Poco tiempo para abordar los contenidos con reflexión. Temario excesivo. Falta de tiempo para comprender, alumnado desmotivado por no tener conexión con su vida y sus problemas. Reticencias del profesorado. Metodologías nuevas que no conocen. Falta de tiempo y hacer una historia más práctica.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Falta de tiempo para formación epistemológica sobre la enseñanza de la historia. Necesidad de mayor formación práctica.	TIEMPO LIMITADO EN FORMACIÓN
Poco tiempo para abordar tantos contenidos. Prevalece metodología tradicional y preparación examen.	ADAPTACIÓN AL CURRÍCULUM

Elaboración propia, 2018

8.4.1. “Tiempo limitado en formación”

Los estudiantes constatan que durante su formación teórica han adquirido conocimientos referidos a ciertas habilidades y estrategias básicas para desempeñar tareas como profesores. Sin embargo, manifiestan que sus competencias didácticas no han estado lo suficientemente desarrolladas, considerando que necesitan más tiempo de prácticas para poder seguir construyendo su identidad como docentes.

Hacen hincapié en que se deberían facilitar propuestas de formación relativas al desarrollo de habilidades comunicativas, de gestión de aula y de estrategias didácticas que les permitiesen tener recursos para adaptarse a la diversidad de alumnado y a sus estilos de aprendizaje.

En cuanto al tratamiento del tiempo histórico, los estudiantes reflexionaron sobre la limitación que perciben respecto a la enseñanza del mismo. Piensan que la formación recibida no les ha permitido crear su propia representación estructural sobre el tiempo histórico y ello les conduce a no saber cómo afrontar su enseñanza en las aulas.

Me ha incidido en darme entusiasmo por enseñar, no tenía visión de clase, y las prácticas me han hecho pensar en todo lo que me han enseñado en la universidad y sobre todo en el máster, cómo debo conectar con los alumnos, saber que hay que controlar los contenidos en función del alumno (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Las cosas prácticas son las que me hacen falta, la temporalización, necesito aprender, tener habilidades comunicativas, porque es importante mantener el hilo y saber cómo atraer al alumno. Sobre teoría voy bien, pero en lo práctico creo que necesito competencias para enseñar el tiempo histórico, primero debo entender qué es el tiempo histórico (Estudiante 22, Grado en Historia).

Los alumnos actuales son multitarea y visuales, la magistralidad y exposición les aburre. La dificultad que tenemos es que disponemos de poco tiempo para abordar tantos contenidos históricos, si realmente queremos profundizar en la reflexión (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

Se tiene que dar mucho temario en un tiempo reducido y precisamente por eso vienen las deficiencias de entender la historia y de generar conciencia histórica. Chocamos con el currículum y con las reticencias de los propios profesores. Los alumnos están más acostumbrados a una historia memorística, no saben reflexionar (Estudiante 31, Grado en Historia).

8.4.2. “Adaptación al currículum”

Los estudiantes en el análisis de sus experiencias prácticas manifestaron que sus intervenciones en el aula habían estado condicionadas por las características del centro y del propio tutor. En sus reflexiones, vuelven a tratar aspectos que se relacionan con las categorías que emergieron “adaptación al contexto del centro”, “método expositivo”.

Las respuestas de los estudiantes reflejan que las exigencias del currículum no les han permitido llevar a cabo programaciones didácticas que contemplen el tratamiento adecuado de los contenidos históricos, abordando el análisis y reflexión de ciertos elementos temporales para lograr a comprensión del hecho histórico.

El currículum hace mucho daño, tener que llegar a los catorce temas, que hagan los exámenes lo más brillante posible (Estudiante 27, Licenciatura en Geografía e Historia).

Es difícil tener que interpretar el currículum y adecuarlo a la realidad del entorno (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Parece pues, que el currículum favorece un modelo académico técnico que se basa en la transmisión y acumulación de contenidos históricos, donde el docente no tiene protagonismo en su diseño y desarrollo, ni puede, por tanto, priorizar la formación del pensamiento reflexivo y crítico sobre el conocimiento histórico.

Los contenidos del currículum engloban un considerable temario que hay que abordar en muy poco tiempo. De ahí que los profesores dediquen poco tiempo a cada tema. En consecuencia, se recurre a la metodología más sencilla y rápida, basada en la transmisión del contenido histórico.

8.5. Las experiencias de aprendizaje en el prácticum

La práctica de la enseñanza se considera fundamental en el proceso de formación del futuro docente ya que, durante estas experiencias, los estudiantes contrastan la teoría adquirida durante su formación académica con la realidad de las aulas.

Estas experiencias permiten un aprendizaje práctico sobre situaciones particulares propias de la idiosincrasia de los centros educativos, les conducen a desarrollar su propia praxis docente, asumiendo el papel de un profesor que se limita a reproducir los contenidos históricos.

Las situaciones prácticas presentan sus dificultades para llevarse adecuadamente a la práctica. En las decisiones y acciones que han ido tomando los estudiantes durante las prácticas, no solo han intervenido sus conocimientos disciplinares y didácticos -véase el caso de los estudiantes que han vinculado el arte al estudio de la historia- sino también factores institucionales y el propio contexto del centro que han condicionado su manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En sus reflexiones, exponen las carencias que han tenido durante su experiencia práctica:

- Falta de formación didáctica específica.
- Ampliar las horas de formación práctica.
- Limitación de tiempo en el aula para enseñar los contenidos desde una perspectiva reflexiva y crítica.
- Excesiva carga lectiva lo que lleva a la necesidad de explicar los contenidos sin establecer una relación dialéctica entre ellos.
- Necesidad de adaptarse a las exigencias de un currículum de carácter cerrado.

Me veo capacitado para dar clases pero **necesito más prácticas**, **no tengo seguridad** todavía [...] con las horas de prácticas que he hecho, creo que **no tengo suficiente** (Estudiante 22, Grado en Historia).

Entiendo lo que es el tiempo histórico, **pero enseñarlo me falta formación específica**. Es algo que todavía no se hace (Estudiante 30, Grado en Historia).

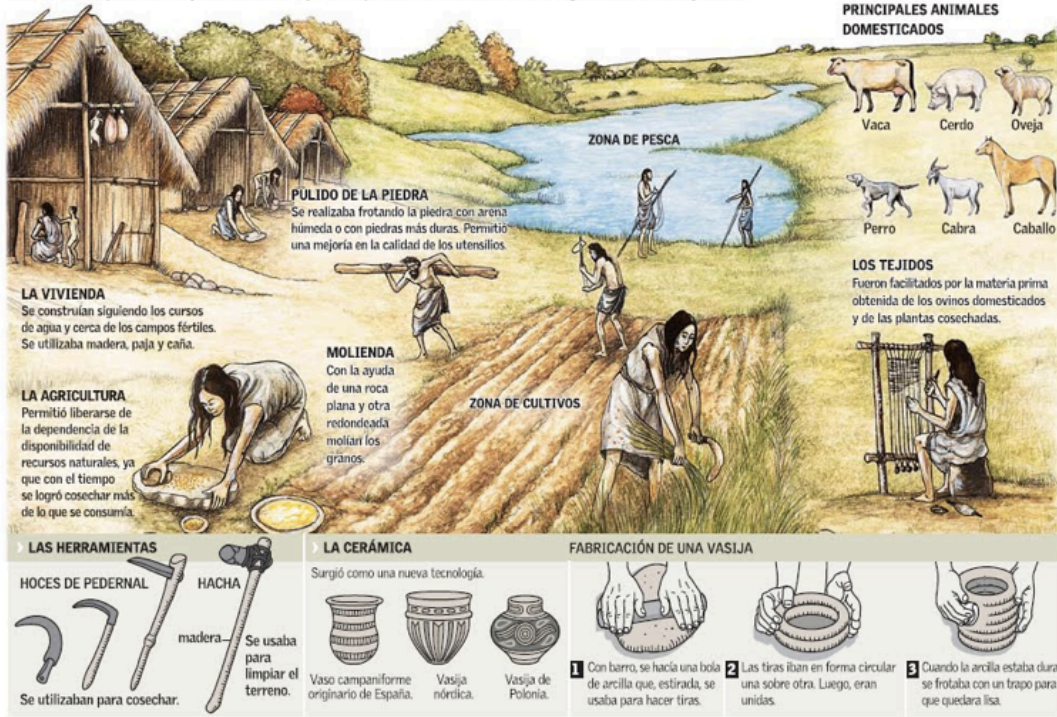
Lo que veo es que **los profesores no se actualizan**, tienen mucha experiencia, pero estoy viendo que **necesitan reciclaje constante** (Estudiante 4, Grado en Historia del Arte).

En un primer momento, los estudiantes de profesor enfocaban la enseñanza de la historia desde una perspectiva sociocrítica. Los resultados, sin embargo, ponen en relieve que los estudiantes acaban reproduciendo los patrones interiorizados a lo largo de su etapa formativa apoyándose en el libro de texto -Véanse los siguientes ejemplos-.

Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte

VIDA SEDENTARIA

A partir del Neolítico, hombres y mujeres pasaron de ser nómadas a sedentarios. También comenzó el cultivo de la tierra y la domesticación de animales. Las personas trabajaron de manera conjunta e implementaron la división de tareas según el sexo, la fuerza y la edad.



García, M. y Gatell, C. (2012). *Ciencias Sociales, Historia*. Editorial Vicens Vives

Ilustración 1 Libro de texto utilizado por estudiante 25.

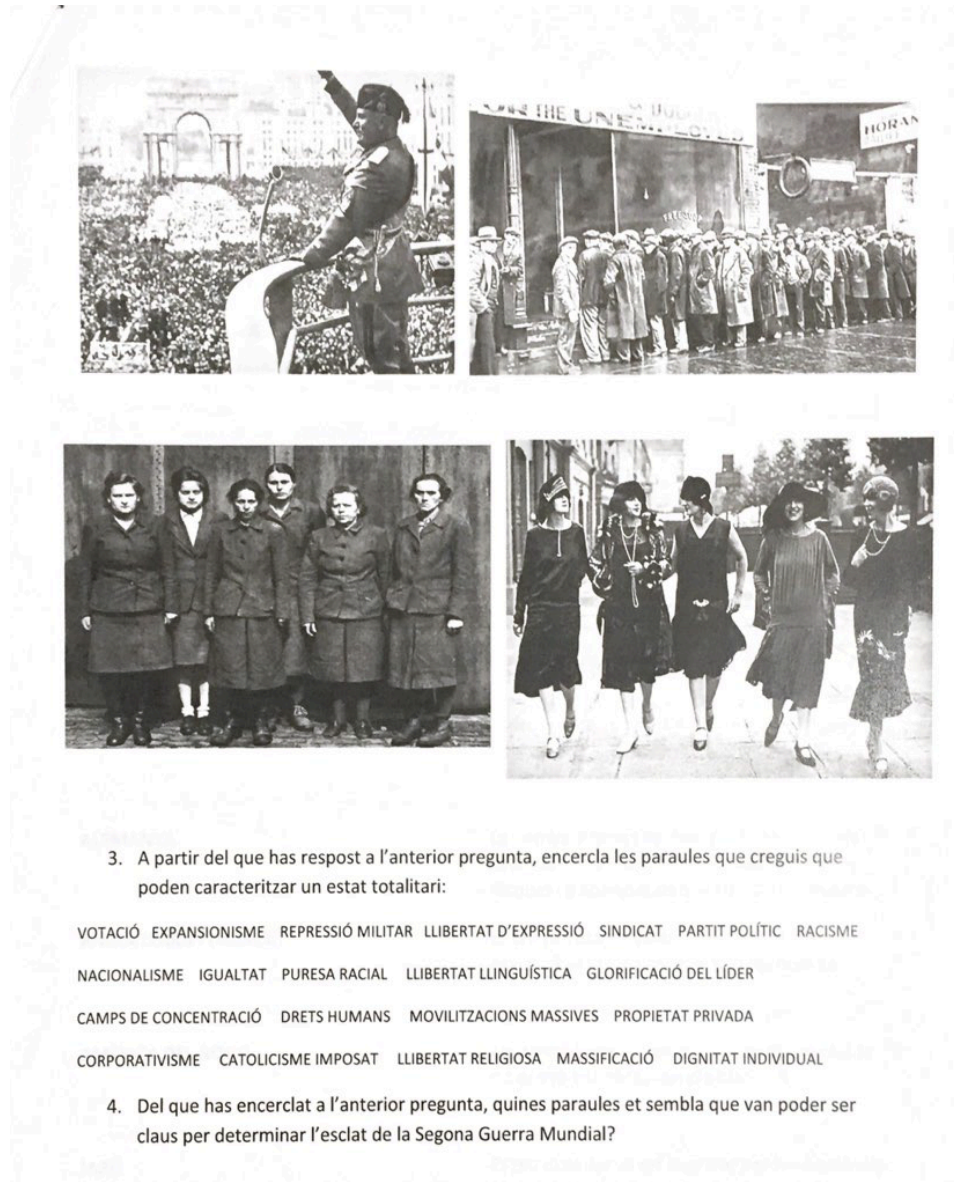


Ilustración 2 Fragmento actividad elaborada por estudiante 33.
Información extraída del libro de texto: Geografía i Història ESO. Editorial Vicens Vives

En sus representaciones sociales consideran que, como profesores, deben adquirir el rol de transformadores del conocimiento para favorecer los procesos de comprensión y reflexión sobre los saberes históricos, sin embargo, en las observaciones de aula hemos podido comprobar que los estudiantes asumen el perfil de un profesor transmisor de contenidos - Véase Gráfico nº 16-.

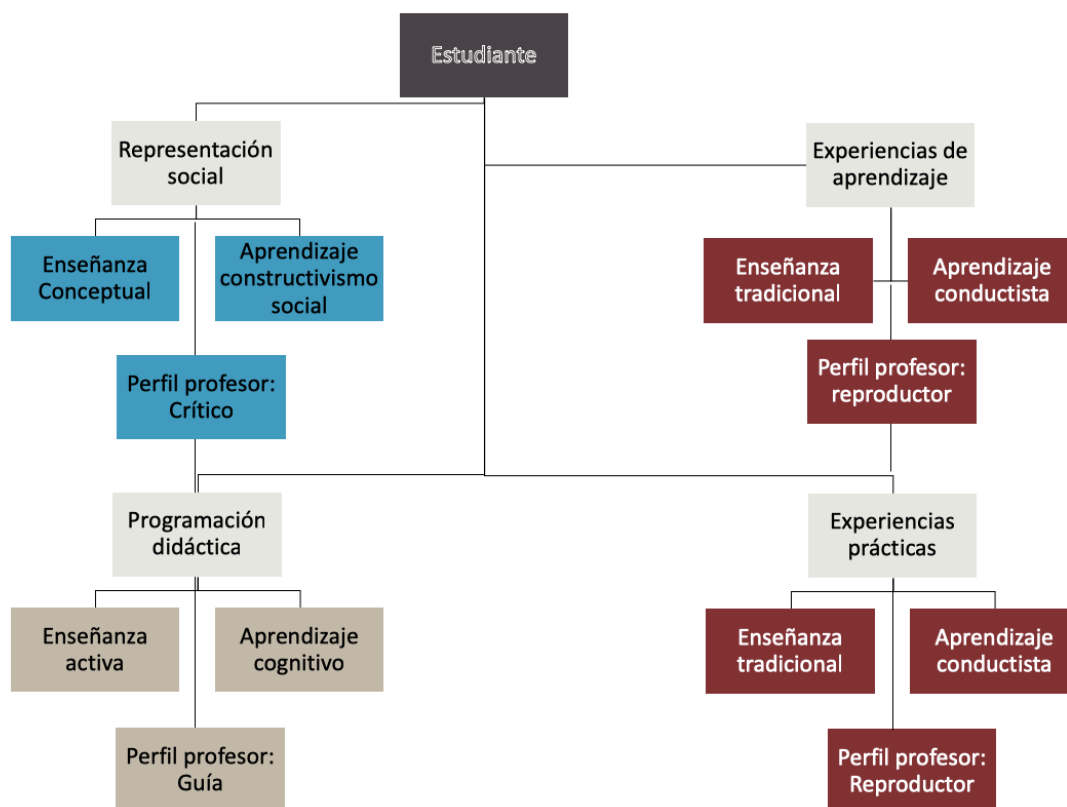


Gráfico 15 Categorías generales determinadas en el estudio. Elaboración propia (2018)

En base a las categorías que han ido emergiendo a lo largo de este estudio, se evidencia la existencia de una brecha entre el sentido que se le da a la enseñanza de la historia y el tiempo histórico, y la práctica real de enseñarlo.

Las representaciones de los estudiantes, así como la orientación que dan a sus programaciones didácticas, chocan con la realidad de sus prácticas y acaban emergiendo estrategias que fueron interiorizando a lo largo de sus experiencias durante su formación académica.

Un ejemplo concreto se manifiesta con la estudiante 33, la estudiante recuerda las clases de secundaria y universidad como expositivas sin que se lleve a cabo un aprendizaje activo. Asimismo, comenta que en el centro donde realizó sus prácticas, la metodología que se llevaba a cabo, era prácticamente tradicional.

El centro se basa en un proyecto educativo bastante convencional. La mayoría de profesores siguen una estructura de clase magistral y cada uno trabajaba de manera autónoma y sin demasiado contacto con los demás profesores, ni del mismo departamento ni de fuera de él (Estudiante 33, Grado en Historia del Arte).

Esta misma estudiante, en una de sus intervenciones, realiza el juego *Risk* donde va explicando todas las batallas de la II Guerra Mundial ubicándolas geográficamente. El

alumnado no participa activamente, simplemente lee las fichas con las batallas y las ubica en el mapa. Un alumno de origen marroquí pregunta donde se encuentra ubicada Marruecos en el mapa, la estudiante en prácticas le comenta que todavía no existía, pero no da más explicaciones.

En otra sesión, realiza un cuestionario – facilitando 4 respuestas- con la herramienta virtual *Kahoot it* donde los alumnos deben responder la respuesta correcta en referencia a las consecuencias de la II Guerra Mundial. Previamente ha leído el tema en el libro de texto.

Parece que la forma de pensar, de sentir, de actuar de los profesores, se acaba transmitiendo de forma implícita a los estudiantes. Es entonces cuando se incorporan a las prácticas profesionales, toman como reflejo ese patrón profesional que han ido aprendiendo e interiorizando y que acaba convirtiéndose en una forma lícita de actuación docente.

La historia que a mí me enseñaron fue muy memorística, es más fácil tener a todos los alumnos callados, explicarles tú, que cojan sus apuntes, memoricen y te los devuelvan en un examen. En cambio, establecer procesos de aprendizaje donde tú seas la compañera de su reflexión y motivarles a aprender, a través de un problema o una cuestión que tu les lances es lo interesante, pero insisto es muy complicado y cuando acabamos el máster, carecemos de formación suficiente para afrontar este tipo de estrategias. Lo práctico es continuar explicando (Estudiante 27, Licenciatura en Geografía e Historia).

En las competencias profesionales que los estudiantes manifiestan haber adquirido, destacan las relacionadas con el aprendizaje de una actitud de escucha y atención a los ritmos de aprendizaje del alumnado. Por ello consideran necesario favorecer un clima de aula adecuado para facilitar el aprendizaje.

Parece que los estudiantes van avanzado en la competencia comunicativa y de planificación didáctica, pero se han detectado carencias en el desarrollo de la competencia de enseñar el tiempo histórico.

Estamos, por tanto, ante una serie de limitaciones que han acabado reflejándose tanto en la planificación de las programaciones didácticas, como durante su formación práctica en los centros educativos.

Parte 3

Discusión, aportaciones y conclusiones

Capítulo IX

APORTACIONES, VALORACIONES Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Se presenta ahora una síntesis del recorrido realizado a lo largo de la investigación y las conclusiones a partir de la valoración de los objetivos que nos habíamos propuesto. Se empezará con el análisis de las tres grandes líneas de investigación a las que pretendíamos atender: cómo se está llevando a cabo la formación inicial del profesorado para enseñar el tiempo histórico, cuáles son las perspectivas y representaciones de los estudiantes de profesor y cómo son las prácticas de la enseñanza y los contextos educativos donde se realizan dichas prácticas. A continuación valorarán los aspectos que se consideran más relevantes. En un siguiente apartado se realiza una reflexión sobre las limitaciones que han surgido durante nuestro trabajo de campo. Finalmente se realiza una prospección donde se contemplan nuevas líneas de investigación futura en el ámbito de la didáctica de la historia y del tiempo histórico.

9.1. El reflejo de una realidad representativa

A lo largo del trabajo se han seguido los procedimientos señalados desde la Teoría Fundamentada para confrontar las diferentes teorías sustantivas generadas con la literatura referente y poder dar respuesta a la pregunta desde la cual partió nuestra investigación ¿qué saben y cómo aprenden los futuros docentes de secundaria sobre el tiempo histórico y cómo llevan a la práctica su enseñanza?

En primer lugar, se ha llevado a cabo una clasificación de las categorías generales que emergieron, las cuales contienen los temas principales que hemos abordado en este estudio -Véase gráfico n° 17-.

Ámbitos de análisis					
Experiencias de aprendizaje de la historia.	Concepción sobre la historia, conciencia histórica y tiempo histórico.	Tratamiento del Tiempo histórico en el Máster.	Perspectivas como futuro profesor de secundaria.	Experiencias de aprendizaje en las prácticas.	Reflexiones en torno a la teoría adquirida y la práctica de enseñar
Enseñanza de la historia <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional • Conceptual 	Finalidad enseñanza Historia <ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía • Pensamiento crítico. • Conciencia temporal histórica. 	Tratamiento tiempo histórico máster <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales. • Contenidos procedimentales. 	Estrategias enseñanza TH <ul style="list-style-type: none"> • Microhistoria. • Perspectiva diacrónica. • Método retrospectivo. 	Experiencias Intervención aula <ul style="list-style-type: none"> • Estudio del pasado. • Adaptación contexto del centro. • Vincular el arte a la historia. 	Reflexiones <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo reducido formación. • Adaptación currículum. • Reticencias alumnado.
Recursos profesor <ul style="list-style-type: none"> • Tradicional 	Representación Tiempo histórico <ul style="list-style-type: none"> • Elemento temporal • Constructo 	Experiencias aprendizaje TH <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales. • Contenidos procedimentales. 	Análisis programaciones didácticas <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva diacrónica. • Enseñanza constructivista. 	Perfil del estudiante como docente <ul style="list-style-type: none"> • Reproductivo 	
	Representación Conciencia histórica <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento temporal. • Conciencia ciudadana. 		Perspectivas como futuro profesor <ul style="list-style-type: none"> • Crítico 	Perfil tutor de centro <ul style="list-style-type: none"> • Reproductivo 	

Gráfico 16 Categorías principales de cada ámbito de análisis. Elaboración propia (2018)

Para cada ámbito de análisis, se agruparon las categorías existentes y se contrastaron con los enfoques teóricos educativos y los referentes bibliográficos que fueron emergiendo a lo largo del trabajo de campo.

En el transcurso de la investigación, se ha ido configurando una estructura conceptual donde se integran las categorías derivadas de los resultados obtenidos con las teorías del aprendizaje

que han aparecido en el análisis e interpretación de la información recogida -véase esquema n° 2-.

La construcción de este marco conceptual se ha realizado en base a los siguientes ámbitos:

- Lo que recuerdan los estudiantes de profesor sobre las clases de historia de la secundaria y el bachillerato.
- Lo que les han enseñado y han aprendido sobre el tiempo histórico en la enseñanza secundaria y en la universidad.
- Lo que han programado para enseñar el tiempo histórico y la historia en el Máster.
- Lo que han realizado en sus intervenciones en el aula en los centros escolares donde han realizado sus prácticas del Máster.

9.1.1. Lo que recuerdan los estudiantes de profesor sobre las clases de historia de la secundaria y el bachillerato

Las experiencias que más inciden en la construcción de las concepciones que se van interiorizando a lo largo de la propia vida, son las que derivan de la formación escolar y académica recibida en la escuela.

Un 85% de los estudiantes recuerdan las clases de historia de secundaria y bachillerato como unas prácticas de enseñanza de carácter tradicional centrado en un aprendizaje conductista. Las estrategias de enseñanza basadas en este enfoque conciben al alumno como un sujeto pasivo que aprende desde la nada y, de forma progresiva, va incorporando el conocimiento en su mente.

El profesor como reproductor de los contenidos históricos se limita a describir y explicar en torno a las lecturas recomendadas que, en la mayoría de casos, provienen del libro de texto. Por su parte, el estudiante tiene la tarea de memorizar aquellos contenidos que remarca el profesor, sin llevar a cabo un aprendizaje significativo que le ayude a comprender lo estudiado, interpretarlo o reflexionar sobre él.

En cuanto a los recursos y materiales didácticos, los estudiantes apuntan que básicamente utilizaban el libro de texto, acompañado de ejercicios y dictado de apuntes, desde una perspectiva meramente transmisiva.

En relación con las actividades didácticas relacionadas con el tiempo histórico, 25 de los 34 estudiantes respondieron que realizaban ejercicios relacionados con periodizaciones de etapas históricas y líneas del tiempo. Nuevamente se remarca el uso de la cronología como herramienta de trabajo principal para la enseñanza de la historia. Sin embargo, como apunta Torres (2001) estos ejercicios deberían emplearse como síntesis final del temario “después

de haber comprendido el valor histórico de la duración, los ritmos, etc...” (p.89) y no como único componente para la enseñanza del tiempo histórico.

Todo indica que en los enfoques metodológicos de Secundaria y Bachillerato persiste una gran continuidad conductista, como consecuencia de la larga tradición positivista.

El profesor realiza una clase expositiva siguiendo el hilo cronológico, con o sin manual o apuntes, apoyándose en documentos, textos o dossiers, auto elaboraciones por el método «recorta-pegar», medios audiovisuales [...] que, en algunos casos, son bastante extremos para su conservadurismo didáctico (Torres, 2001, p.48).

Este enfoque metodológico sigue prevaleciendo en la universidad. 18 de los 34 estudiantes encuestados manifestaron haber coincidido con profesores que impulsaban experiencias de aprendizaje donde se dialogaba y reflexionaba sobre los contenidos, a través de la lectura y el análisis de fuentes históricas.

Como estrategia didáctica, el profesor expone de forma organizada los contenidos, para que los alumnos aprendan a crear relaciones entre sus ideas previas y los conocimientos nuevos. En este sentido, metodológicamente se favorecía el intercambio de ideas y debate a partir de lecturas y visualizaciones de fragmentos de documentales y películas. Lo que nos hace pensar que ha habido un relativo cambio en el enfoque didáctico -en relación con los estudios secundarios- que se orienta hacia una enseñanza de carácter activo, pero siguen primando las clases teóricas con una mayor participación por parte del alumnado y, aunque el aprendizaje pueda darse de una manera más significativa, los estudiantes pueden no ser capaces de usar estos conocimientos en situaciones reales.

La divergencia de métodos que puedan aplicar los profesores -contextualizados en una enseñanza tradicional o, en algunos casos, activa- rememora lo que estudios precedentes apuntaron (Pagès, 1997, 1999, 2009; Torres, 1997, 2001) se sigue proyectando una misma concepción sobre el pasado histórico, su forma de enseñarlo y de ser aprendido.

9.1.2. Lo que les han enseñado y han aprendido sobre el tiempo histórico en la enseñanza secundaria y en la universidad

De los 34 estudiantes que participaron en nuestra investigación, la mitad de ellos no recordaban haber estudiado el concepto de tiempo histórico, y los que lo hicieron responden que lo abordaron a lo largo de sus estudios en la licenciatura/grado o el máster.

Sobre los aprendizajes que fueron adquiriendo, los estudiantes manifiestan una escasa idea de su significado y su conceptualización. Comentan que conocieron el concepto de tiempo histórico, desde una perspectiva en la que se alude, principalmente, al tiempo cronológico,

se trabajaba la sucesión de acontecimientos, desde un punto de vista económico y político o se describían las causas y las consecuencias del hecho histórico.

Nos encontramos, de alguna manera, con una situación similar a la descrita anteriormente: predominio de un enfoque tradicional que concibe un tiempo histórico de carácter lineal y objetivo y que mantiene una estrecha relación con la enseñanza y aprendizaje de la cronología. Un escenario que ya describieron Pagès (1999a) y Torres (1997), entre otros, en cuanto a que el profesorado está más preocupado en que el alumnado conozca cuándo sucedieron los hechos históricos y no por qué, y cuáles fueron sus consecuencias. Parece pues que los profesores más que pretender analizar los cambios y las transformaciones sociales- para entender la causalidad de los hechos históricos- tienden a realizar un discurso descriptivo sobre los mismos.

A la hora de conceptualizar el tiempo histórico, los estudiantes lo definen como un constructo abstracto de difícil descripción en el que identifican conceptos temporales como: cronología -que, curiosamente, en el cuestionario no fue considerada como elemento esencial del tiempo histórico-, la causalidad, la simultaneidad, el cambio y la continuidad.

Sin embargo, no mencionan otras dimensiones del mismo como la duración, el pasado, el presente, el futuro, los ritmos, o la teoría del tiempo histórico de Braudel -acontecimiento, coyuntura, estructura- y tampoco lo vinculan a un tipo de aprendizaje procedimental que va ligado al desarrollo de habilidades del pensamiento más complejas, que permiten identificar y relacionar los cambios y las continuidades en la construcción de la causalidad histórica o la argumentación analítica y crítica en la explicación del hecho histórico, así como su aplicación a los problemas presentes.

Bravo Penjeam, Jara y Llusà (2017) nos presentan los primeros resultados sobre la investigación que están realizando en referencia a las ideas previas y dominio conceptual del tiempo histórico por parte de estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Grado de Historia. Los resultados son muy similares a los que presentamos en este estudio. Los estudiantes asocian este concepto con la ordenación temporal cronológica y con acontecimientos sucedidos en el tiempo y remarcan que solo un 10% fueron capaces de establecer una definición “relativamente” completa.

Probablemente, esta imprecisión que manifiestan los futuros docentes sea el resultado de no haber recibido una formación adecuada que proporcione un modelo conceptual del tiempo histórico ya existente (Pagès, 1999; Santisteban, 2005; Pagès y Santisteban, 2010), en el que también se inscriban aspectos relacionados con la comprensión histórica, la enseñanza progresiva de la temporalidad y el desarrollo de la conciencia histórica (Santisteban, 2007;

Pagès y Santisteban, 2010; Rüsen, 2004). Como señaló Lee (2005), si no se utilizan conceptos más abstractos, es muy probable que el resultado del aprendizaje sea incompleto y se acabe por tener una visión superficial sobre la historia en enseñanza de la historia publicadas por Coll (2007) o de Cooper (2012) y VanSledright (2014) las cuales inciden en la necesidad de que los docentes reflexionen sobre un modelo constructivista del aprendizaje de la historia que surge de las aportaciones tanto individuales como de las dinámicas que construyen profesores y estudiantes desde sus propias experiencias y representaciones sobre su entorno más cercano.

Se reafirma entonces la idea de que las diversas investigaciones y propuestas realizadas (Blanco, 2008; Asensio, Carretero y Pozo, 1989; Henríquez y Pagès, 2004; Feliu y Hernández, 2011; Llusà, 2016; Torres, 1997; Pagès, 1999a, 2007, 2010; Santisteban, 2005, 2007) siguen teniendo poca repercusión en la práctica real de enseñar el tiempo histórico.

9.1.3. Lo que han programado

La idea principal que manifiestan los futuros docentes es formar ciudadanos críticos, activos y participativos y contribuir desde la enseñanza de la historia al desarrollo del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, se concibe su enseñanza como transformadora social (Barton y Levstik, 2004; Pagès y Santisteban, 2010).

Sin embargo, no parece que la formación para la ciudadanía sea realmente el reto fundamental de nuestros futuros docentes. Los resultados nos muestran la importancia que otorgan al conocimiento del contenido, que no es suficiente si no va acompañado de una formación y reflexión didáctica que permita comprender las dimensiones e implicaciones de su enseñanza (Pagès, 1999).

En relación con las secuencias didácticas analizadas, nos encontramos con una problemática generalizada, los estudiantes de profesor manifiestan dificultades para estructurar sus propuestas, debido, en gran parte, a la ausencia de un modelo inicial de referencia. En consecuencia, tienden a centrarse en conocimientos factuales que ya dominan, y estructuran sus propuestas en torno a los contenidos, alejándose así de un modelo crítico y constructivo para la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Aunque todos los conceptos temporales están vinculados al tiempo histórico -ya que ofrecen múltiples estrategias para analizar el pasado-, en las representaciones de nuestros estudiantes de profesor los conceptos de primer orden como Colonialismo, Paleolítico, Imperio Romano, Liberalismo o Revolución, no aparecen como importantes. En cambio, en las

programaciones analizadas, trabajan a partir de estos conceptos como forma de ubicar etapas cronológicas o situar un hecho histórico en el tiempo.

Por otro lado, aunque manifiestan que la cronología no es el aspecto más importante para la enseñanza del tiempo histórico, en la mayoría de programaciones trabajan con conceptos temporales relacionados con la periodización, la cronología y la sucesión, desde una concepción lineal del tiempo que incide en el conocimiento del pasado sin conexión con el presente.

Estos resultados están bastante cercanos a los que se encontró Torres (1997) en su estudio sobre las concepciones temporales del profesor de secundaria, donde se refleja la importancia que otorga el profesorado a la cronología, y a las afirmaciones de Santisteban (2007) en la que los profesores asocian la temporalidad únicamente con la cronología o la periodización. La metodología que la mayoría de los estudiantes reconocen que van a utilizar es la expositiva y tratan de realizar una descripción analítica de los diferentes acontecimientos que marcaron la época, explicar las causas que lo promovieron y qué consecuencias tuvieron y, aunque procuran dinamizar las clases a través del diálogo profesor/alumno -en algunos casos, estableciendo conexiones entre pasado-presente- presuponen que con la explicación que realizan sobre los cambios, las causas y las consecuencias, los alumnos y alumnas analizarán esos cambios, las causas y sus consecuencias y, llegarán a comprender críticamente la causalidad histórica y la relación de los hechos del pasado con el presente.

Los estudiantes se centran en remarcar las competencias básicas que adquieren sus alumnos, en los contenidos históricos y, sobre todo, en cómo se desarrolla la evaluación. Sin embargo, no describen las actividades desde el punto de vista de un aprendizaje de los elementos temporales que se desarrollaran. Más bien inciden en los contenidos que se van a tratar. Se centran en analizar los cambios, sus causas y sus consecuencias, pero para llevarlo a cabo proponen la realización de ejes cronológicos, líneas del tiempo, ejercicios de síntesis. Todo apunta a que su exposición será el recurso didáctico que utilizarán para llevar a cabo el análisis de los cambios o la explicación causal.

Parece, pues, que los estudiantes, después de su formación teórico-didáctica en el máster, siguen mostrando una seria disociación entre las representaciones que construyen sobre cómo enseñar la historia y lo que planifican en sus programaciones didácticas.

En este sentido, como se ha podido comprobar, un 80 por ciento no tiene claro cómo enseñar el tiempo histórico ni qué enseñar del mismo. Trabajan con algunos de los elementos temporales que se vinculan al tiempo histórico, pero parece que no acaban de tener claro todos los elementos y procesos cognitivos que se deberían trabajar para enseñarlo.

Por otro lado, tampoco se percibe una metodología que desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo, si se toma en cuenta que las ideas que manifiestan sobre la enseñanza de la historia apuntan hacia el desarrollo de ese modelo de pensamiento.

De alguna manera nos encontramos nuevamente ante la confirmación de las afirmaciones de Pagès (1994) referidas a que la formación del futuro profesor no contempla una preparación acorde para el desarrollo de competencias que promuevan una reflexión crítica sobre la teoría aprendida.

9.1.4. Lo que han realizado en sus intervenciones de aula

Los estudiantes de profesor manifestaron querer romper con la enseñanza de una historia tradicional, pero a la hora de considerar qué es lo importante en su enseñanza, continúan privilegiando el pasado, se olvidan del ideal que han ido construyendo sobre la utilidad que supone el aprendizaje de la historia para comprender el presente y construir un futuro diferente (Santisteban, 2007). La realidad experiencial es otra, sus representaciones sobre la importancia de la historia, de la conciencia histórica se ven rebajadas cuando llevan a cabo sus programaciones, y máxime cuando las ponen en prácticas en entornos reales. Como afirma Merchán (2001)

Da la impresión que se refieren a una historia muy distinta a la que realmente se imparte en las clases. Las rutinas escolares imponen su ley sobre el discurso, y las reglas de actuación [...] que se atiende más que a las grandes metas, a la necesidad de gestionar los problemas de cada día (p. 329).

Por otro lado, la adaptación a la idiosincrasia de los centros educativos limita sus posibilidades de innovar, de que puedan conectar con la idea de partir del presente. Se enfocan al examen, la evaluación supedita cualquier práctica reflexiva que pueda llevarse a cabo en la enseñanza de la historia. Acaban reproduciendo los patrones interiorizados durante su etapa de alumnos y estos mismos patrones siguen apareciendo en su formación práctica. Al final, la inseguridad les conduce hacia la enseñanza tradicional, no están preparados para reflexionar críticamente (Benejam, 1993, 2001; Pagès, 1998, 2012; Santisteban y Pagès, 2011; Schön, 1992).

Tenemos claro que el docente no debería reproducir la enseñanza que en su día recibió en una escuela ubicada en contextos y realidades diferentes a las necesidades sociales actuales. Sin embargo, nuestros estudiantes, después del proceso de su formación didáctica en el máster, como ya señalaban -en su momento- Benejam (1993), Armento (2000) o Avery

(2010), vuelven a las ideas previas que adquirieron en su bagaje experiencial sobre la enseñanza.

Los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas, de modo que éstos, cuando agotan sus escasos recursos, adoptan los modelos de enseñanza tradicionales conocidos porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir (Benejam, 1993, p. 345).

El estudio de Bravo Penjeam (2002) presenta unos resultados similares a los que en este trabajo hemos obtenido. Esta investigadora evidencia que los estudiantes de profesor pueden ser críticos respecto a la enseñanza que han recibido e incluso tener una concepción mucho más renovada que la que tenían sus profesores, pero cuando llevan a cabo sus intervenciones en el aula acaba teniendo mucho más peso la metodología tradicional que la innovación que habían previsto en sus programaciones. Parece pues que la situación sigue siendo muy similar. Casi dos décadas después las representaciones de los estudiantes no han cambiado. Con respecto a las estrategias o recursos que utilizan los estudiantes de profesor para la representación del tiempo histórico, nos encontramos ante múltiples actividades. Sin embargo, se advierte que no tienen claros los motivos por los que escogen unas u otras actividades. Es decir, pierden de vista los objetivos planteados y muchas veces acaban abusando de la ordenación cronológica, la explicación sin un análisis de las causas y consecuencias y del desarrollo de los conocimientos a través de ejercicios convencionales -pregunta/respuesta, síntesis de ideas clave, examen-. Finalmente, acaban desarrollando estrategias que estimulan más la memorización que establecer la relación de los procesos, el análisis de los cambios y las continuidades, las situaciones simultáneas o la multicausalidad de la historia.

El estudiante de profesor sigue orientando su práctica hacia una enseñanza de carácter tradicional, lejos de plantearse una enseñanza de la historia mediante el cuestionamiento, planteando retos, proporcionando conocimientos históricos que sean aplicables y transferibles al entorno real de los alumnos. En los tres casos de observaciones de aula que hemos realizado, la enseñanza se basó meramente en clases teóricas que nos indican nuevamente un aprendizaje memorístico.

Resulta complejo delimitar las razones por las que los estudiantes de profesor acaban aplicando estrategias tradicionales en la enseñanza. Probablemente la realidad de las aulas supedita cualquier posibilidad de incorporar estrategias didácticas que contemplen la enseñanza de la historia desde una perspectiva que fomente el pensamiento crítico y el creativo. También la incertidumbre y la inseguridad propia de quien se inicia en el oficio ante

un profesional experto y un alumno a la expectativa. Y, sin duda, el peso de los contenidos prescritos por el currículum marca y limita su quehacer como docente novel.

Otra apreciación interesante surgida a lo largo de nuestro estudio es la percepción por parte de los estudiantes de la falta de implicación del tutor de centro respecto a la puesta en marcha de propuestas innovadoras diseñadas por los estudiantes. Algunos comentan la desconexión entre los diferentes profesores del mismo departamento.

Sobre esta cuestión, nuestros resultados ratifican los resultados de investigaciones realizadas con anterioridad. Torres en el año 1997, analizó las prácticas del profesorado de historia en secundaria y observó que los profesores tienden a manifestar una simplicidad conceptual y de pensamiento en general, donde la tendencia es mantener las rutinas y no indagar e innovar en exceso. “Se producía una gran tendencia a la improvisación y una justificación de las preferencias pedagógicas basándose únicamente en la experiencia” (Torres, 2001, p. 96) o el estudio de Gómez Carrasco, et. al. (2014) que señala que se pone mayor énfasis al desarrollo de contenidos conceptuales y factuales que procedimentales.

Martínez Valcárcel, Souto y Beltrán (2006) en su revisión de diversos estudios relacionados con las prácticas docentes en las clases de historia presentan un resumen de algunas características generales de una clase tradicional de historia que, en cierta manera, continúan siendo prácticas habituales en la actualidad:

<p>Poco compromiso intelectual del profesor en la búsqueda de la racionalidad histórica, predominando la exposición narrativa cronológica</p> <p>Dominio de la clase por parte del profesor como un conjunto de saberes enciclopédicos</p> <p>Mucho apoyo en el libro de texto, que se convierte en la herramienta fundamental de enseñanza</p> <p>Una escasa utilización de la metodología de resolución de problemas</p> <p>Trabajo individual y muy poco en equipo</p> <p>Algunas actividades prácticas en proyecciones de películas o vídeos</p> <p>Menor consideración de los estudios sociales frente a los de matemáticas, ciencias, etc.</p>

Figura 11 Características de una clase tradicional de historia.
Martínez Valcárcel, Souto y Beltrán (2006, p. 60)

El estudio de Hernández de la Torre y Medina (2014) también recoge algunas conclusiones donde se aprecia que los tutores manifestaban un marcado carácter individual y de estancamiento que limitaba el desarrollo de propuestas didácticas innovadoras.

Pero no solo esto condiciona la forma de enseñar, también la propia representación que los tutores tienen sobre el tiempo histórico. Sin un marco referencial, los estudiantes se

encuentran perdidos, no definen adecuadamente sus finalidades y, con ello, las actividades que planifican giran únicamente en torno al conocimiento del pasado a partir de tareas motivadoras.

Presentamos, a modo de síntesis general, un esquema en el que se puede observar las posiciones que van adoptando los futuros docentes durante este estudio. Como se puede apreciar, sus ideales y representaciones se posicionan en una enseñanza de carácter conceptual donde se concibe la enseñanza de la historia como una vía para generar ciudadanía, conciencia histórica y pensamiento crítico, tan necesarios para entender el presente y posicionar al individuo en la sociedad de la que forma parte. Estos principios se enmarcan en un aprendizaje basado en el constructivismo social defendido por autores como Benejam, 1997; Coll, 2007; Pagès, 1999^a,2004 y Santisteban, 2005,2007; entre otros.

Frente al modelo cognitivo que manifiestan en sus programaciones didácticas, en el análisis de las intervenciones de aula se hacen patentes las limitaciones que tienen los estudiantes para enseñar el tiempo histórico. Parece que la formación inicial del profesorado todavía mantiene la idea de enseñar contenidos disciplinares por encima de los contenidos didácticos y pedagógicos. El análisis realizado de los planes de estudio del máster corrobora la escasez de propuestas formativas que traten contenidos procedimentales y actitudinales en la asignatura de didáctica.

Como se ha podido comprobar, en los planes de formación inicial del profesorado sigue dominando un modelo tradicional de clase magistral que resulta poco significativo y motivador para el estudiante de profesor.

Parece que la práctica docente actual, además de compleja, no ofrece modelos demasiado innovadores a los futuros profesores de historia. Predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional- del profesor al alumno- [...] perdura una concepción de la historia más cercana a la que predominaba a principios del siglo XX que a la que debería predominar a principios del siglo XXI (Pagès, 2004, p.159).

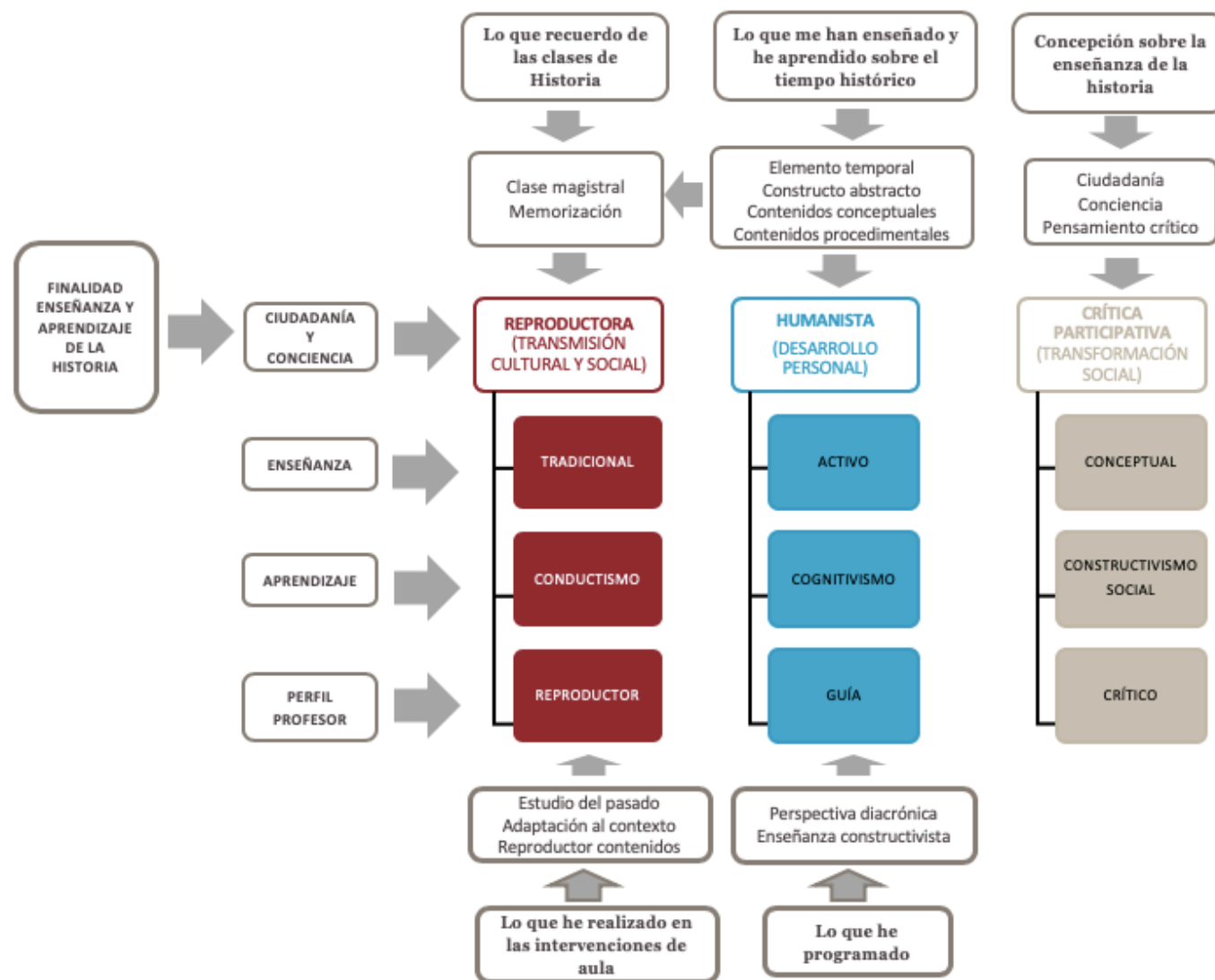
En ese sentido, seguimos estancados en unas prácticas formativas de carácter instrumental que fomentan unos saberes básicos -considerados como fines en sí mismos- para formarse como profesores, considerando que con ello ya poseen suficientes conocimientos para ejercer como profesores de historia.

Los ideales de los futuros profesores acerca de cómo debería ser una clase de historia, se truncan cuando se enfrentan a la realidad de las aulas. Las herramientas de las que disponen, la formación práctica que reciben, sus inseguridades como profesores noveles acaban

derivando en una enseñanza tradicional que no facilita que sus representaciones sociales sobre la importancia del aprendizaje de la historia puedan materializarse en el aula.

Uno de los grandes retos de la didáctica de la historia ya no es solo generar conocimiento e identificar los procesos históricos, sino transmitir que el valor de su aprendizaje para orientarse en el mundo en el que vivimos y adoptar decisiones que permitan resolver los problemas o situaciones presentes.

La formación de una ciudadanía democrática, participativa y comprometida, la conciencia histórica y el pensamiento crítico, definen una nueva forma de concebir la enseñanza de la historia, cuyo propósito es encaminar a los individuos hacia una sociedad mejor. Sin embargo, estas ideas permanecen en una «utopía educativa» entre los ideales, la realización práctica y la aplicación realista.



Esquema 2 Síntesis de los resultados del estudio. Elaboración propia (2018)

9.2. Valoración y conclusiones sobre la investigación realizada

A lo largo de este estudio nos hemos centrado en examinar las perspectivas construidas por los estudiantes de profesor durante su formación inicial, cómo se han materializado en el espacio de sus prácticas profesionales y en la conciencia que han adquirido sobre dicho proceso. De los tres grandes objetivos que nos habíamos marcado, era prioritario determinar en primer lugar qué entienden los futuros profesores de historia por tiempo histórico y qué nivel de comprensión tienen sobre el aprendizaje de la historia y de la conciencia histórica. Nuestro interés ha sido conocer qué categorías formativas han incidido en la construcción de su pensamiento didáctico para enseñar historia y tiempo histórico y qué situaciones han considerado que son obstáculos para ese desarrollo.

Partiendo de estas cuestiones hemos querido indagar de dónde provienen sus conocimientos sobre el tiempo histórico y qué impacto han tenido en los estudiantes de profesor los programas educativos que han recibido en secundaria y en la universidad, así como las metodologías utilizadas para aprender historia.

Se hacía necesario también conocer qué tipo de prácticas de enseñanza llevaban a cabo los estudiantes de profesor, tomando en consideración el contexto educativo en el que se desarrollaban y el perfil del tutor de centro que les orientaba. Se trataba de averiguar si contribuían a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico puesto que se consideraba que tendrían una influencia significativa en la construcción de la identidad profesional del estudiante.

El enfoque de la Teoría Fundamentalada

Para nuestro estudio se ha escogido como enfoque metodológico la Teoría Fundamentalada que ha implicado no asumir a priori ningún procedimiento específico. Esta metodología y su sistematización han proporcionado un itinerario para llevar a cabo el trabajo de campo, sin embargo, hay que añadir que no se ha seguido de forma sistemática, sino más bien como una herramienta que permitía guiar la investigación de manera adecuada.

El carácter flexible de la Teoría Fundamentalada nos ha permitido ir adaptando el trabajo de campo a las situaciones que se iban presentando, por lo que hemos tratado, más bien, de llevar a cabo una secuencia de trabajo de campo que, asociada a nuestra reflexión crítica, nos ha permitido relacionar los resultados de una forma creativa, respondiendo a la realidad

observada en un proceso indagativo sometido a constantes cambios y a partir de una comparación constante.

El hecho de seleccionar la Teoría Fundamentada nos ha permitido no preestablecer ninguna hipótesis o supuesto, centrándonos en los estudiantes de profesor, en sus ideas, sus concepciones y representaciones sobre las cuestiones que se han ido tratando a lo largo de este estudio. De esta manera no hemos condicionado nuestro proceso de diseño y recogida de información pues no partíamos de ninguna conjetura preestablecida.

Perspectivas y representaciones de los estudiantes de profesor sobre el tiempo histórico

Antes de profundizar en las representaciones de los estudiantes sobre el tiempo histórico hemos establecido un marco de referencia para conceptualizar el tiempo histórico partiendo de las aportaciones que se han recogido de la bibliografía referenciada. De su lectura han surgido reflexiones sobre la importancia de concebir el tiempo histórico como un entramado de relaciones que se dan entre todos los elementos temporales que lo componen y con un carácter polisémico (Torres, 1997; Pagès, 1988,1989,1999; Santisteban, 2005; Llusà, 2015, 2016).

Temporalidad y tiempo histórico tienen un gran valor formativo que sirve para interpretar el pasado, el hecho histórico, comprender los procesos y los cambios sociales y sus permanencias. Pensar la historia permite que los estudiantes construyan su personalidad, entiendan el mundo en el que viven, valoren la actividad constante en el devenir humano en sociedad, y las decisiones que se toman en cada momento, aunque estas puedan ser diferentes y se den en otros lugares. Fundamentos que ya apuntaba Pagès (1988,1999) y que, según los resultados de nuestra investigación, no se contemplan en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para la enseñanza del tiempo histórico y de la historia.

La temporalidad debería formar parte de los objetivos de la enseñanza y más concretamente de la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular de la historia. Sin embargo, parece bastante evidente que ello no es así en bastantes de los currículos al uso. Al contrario, lo más frecuente es que la temporalidad se adquiera de forma espontánea e intuitiva, al margen de la escuela (Pagès, 1988, p.107).

A través del cuestionario y las entrevistas hemos podido describir y valorar las representaciones que han ido construyendo los estudiantes de profesor sobre el tiempo histórico, las finalidades de la enseñanza de la historia y la relevancia que adquiere el

desarrollo de la conciencia histórica, entendida como una continua interrelación con el pasado, el presente y el futuro (Pagès, 2011).

Los estudiantes de profesor se mostraron en todo momento abiertos a colaborar desinteresadamente. Su predisposición nos ha permitido conocer cómo han programado la enseñanza del tiempo histórico. Asimismo, el hecho de poder entrar en las aulas nos ha dado la posibilidad de conocer el contexto educativo donde han realizado las prácticas de enseñanza y valorar sus experiencias prácticas, lo que nos ha permitido comprobar que existen lagunas entre sus ideales y las realidades de la enseñanza, lo que en buena parte ya apuntaba Pagès en sus primeros estudios (Pagès, 1988, 1989, 1997, 1999).

La formación inicial del profesorado para enseñar el tiempo histórico

Hemos presentado un análisis y valoración del tratamiento del tiempo histórico en los programas del Máster de Formación del Profesorado de diversas universidades españolas, comparando lo que se prescribe en los planes de estudio y lo que realmente se concreta, tomando como referencia los estándares de aprendizaje que se determinan en los currículos de historia de la ESO. De esta manera, hemos podido conocer qué incidencia tienen dichos programas en la labor de enseñar a enseñar el tiempo histórico.

El análisis realizado nos ha servido para corroborar que en la mayoría de programas oficiales, aunque se contempla la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se le otorga más importancia a los contenidos factuales que a los procedimentales y actitudinales.

De la misma manera, los planes de formación de los profesores de historia, no promueven modelos claros de planificación y desarrollo de programaciones didácticas basadas en un análisis crítico de la enseñanza del tiempo histórico.

La función del profesor en el currículum de secundaria se concibe como un acomodo a lo que se dicta en el mismo, el propio profesor acaba asumiendo un rol técnico limitado a ejecutar lo que se prescribe, sin que pueda innovar, proponer situaciones de aprendizaje adaptadas a la realidad de su aula o investigar desde la práctica.

Una causa habría que encontrarla, en buena medida, en el tipo de formación que reciben los futuros profesores que no le capacita para reflexionar acerca de cómo llevar a cabo la práctica educativa en contextos concretos y singulares para que esta sea efectiva.

Sobre la formación inicial del profesorado, resurgen de nuevo los límites de una perspectiva metodológica instrumentalista, anclada casi exclusivamente en lo disciplinar. En sus programas y en sus prácticas prevalece una racionalidad pragmática entre el «saber» y el «saber

hacer », lo que limita las posibilidades de hacer un buen ejercicio reflexivo y analítico de las propias experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes para «saber cómo» enseñar el tiempo histórico.

Los planes de estudio universitarios consisten en buena medida en proporcionar a los estudiantes las piezas de un «puzzle» de contenidos que se transmite como un fin en sí mismo, siendo los propios estudiantes quienes deben aprender a buscar la relación entre todos estos saberes.

Desde la universidad habría que promover las propuestas que la investigación nos ofrece, ya que todas ellas son alternativas a la linealidad temporal que plasma el estudio de la cronología. Llevar a cabo métodos y estrategias didácticas como el método retrospectivo en la enseñanza de la historia (Simian de Molina, 1970), la microhistoria e Historia Global (Levi, 2018), partir de los problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas (Pagès, 2009), la interpretación de la contemporaneidad (Llusà, 2015), la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico (Valls, 2011), derivan de experiencias teórico-prácticas donde se analiza críticamente la enseñanza de la historia y en los que se plantea la necesidad de vincular el presente y el pasado, una condición fundamental para la comprensión de los procesos y las transformaciones sociales.

Argumenta Pagès (2016) que esta situación es muy distinta en aquellos países que optan por ofrecer a su alumnado en la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales el itinerario profesional como profesores de Secundaria. En este caso, la formación que reciben, aúna conocimientos disciplinares con conocimientos pedagógicos y didácticos.

Su formación es mucho más acorde con las competencias que deberán desarrollar como docentes, que no la formación que reciben quienes se preparan fundamentalmente para ser historiadores o geógrafos (p. 4).

En este sentido, pensamos que la carga lectiva en el Máster de la asignatura de didáctica es escasa y resulta complicado profundizar en la formación de las concepciones que los futuros docentes deben tener sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico. Como hemos podido comprobar en nuestra investigación, les ha provocado dudas e incertidumbre para aprender qué y cómo enseñar el tiempo histórico.

Desde nuestra concepción crítica, la formación inicial debería ser una formación profesional docente que preparase al profesor que comienza su trabajo en el mundo de la educación secundaria.

Atender y solucionar los problemas que la práctica docente plantea -debido a la complejidad que caracteriza la educación actual- y, a su vez, prepararle para que estos procesos de reflexión se lleven a cabo de una forma compartida.

La práctica y los contextos educativos con relación a la enseñanza del tiempo histórico

El discurso de nuestros estudiantes de profesor es cognitivista/constructivista y significativo. Sin embargo, la brecha comienza a hacerse evidente cuando los estudiantes de profesor planifican los contenidos para la enseñanza de la historia, y se manifiesta cuando en la práctica aplican estrategias propias del conductismo.

Incorporar un discurso académico en nuestras representaciones sociales puede ser un proceso cognitivo relativamente rápido, pero interiorizarlo y llevarlo a la práctica no lo es tanto. Ahí es donde reside «el hándicap» de la educación, quizás ahora, el siguiente paso sea incidir considerablemente en una formación que emane de la experiencia práctica, de lo empírico.

Muchas veces damos por sentado que los problemas de la enseñanza se solucionan desde propuestas teóricas o que, por el contrario, dependen de las cualidades innatas que posee el docente. Sin embargo, el bagaje experiencial que construyen nuestros estudiantes, durante su formación inicial, deja una impronta que, sin lugar a dudas, tiene una influencia determinante en su desarrollo profesional.

Al respecto, Audigier (2001) nos advierte que la formación del profesorado debe comenzar a abrirse a otras dimensiones que no sean únicamente la del conocimiento disciplinar.

Un profesor debe enseñar lo que conoce [...] pero seguramente no es suficiente. Ya no es, o no es más el que vuelca sobre la cabeza de sus alumnos historia, geografía, civismo, sino quien organiza situaciones de enseñanza, de tal manera que también sean, lo más posible, situaciones de aprendizaje” (p. 127).

Estamos, por tanto, ante una visión que considera que la formación del profesorado debe dirigirse hacia la adquisición de competencias relacionadas con el pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica (Domínguez Castillo, 2016; Rösen, 2004; Seixas y Morton, 2013) vinculada a una formación didáctica específica que supere la perspectiva tradicional. La labor del profesor se ha de orientar hacia la reflexión crítica sobre el conocimiento que tiene de la realidad educativa y sobre su propia práctica (Benejam, 2001; Pagès, 2004). Pensamos que es conveniente conocer la teoría, pero también reflexionar sobre las prácticas, en base a la teoría.

Los estudiantes demandan cambios en la formación inicial que contemplen una mayor atención a la complejidad que supone el aprendizaje y la enseñanza del tiempo histórico. Por tanto, es necesario revisar nuestra propia concepción del tiempo histórico y dar la importancia que se merece a la temporalidad en la historia, desarrollar la conciencia histórica como conciencia temporal, pues el futuro debe ser el objetivo fundamental del aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales (Pagès, 2011).

En cierto modo, debemos admitir que la revolución teórica que se ha dado en estas últimas décadas -sobre la propia concepción del tiempo histórico y de la temporalidad- todavía no se ha trasladado a las aulas. Las distintas leyes de educación tampoco han facilitado que se incorporase a las aulas esta conceptualización: los currículos han seguido otorgando mayor importancia a los contenidos conceptuales.

Por otro lado, la preparación de los futuros docentes, al incorporarse al máster desde estudios superiores no orientados a la docencia -Historia, Historia del Arte, Humanidades- no les capacita para conocer la labor docente y afrontar algunas de las situaciones que se pueden producir en el aula.

Esta preparación de solamente un año es insuficiente si se pretenden desarrollar programas formativos que vinculen la teoría y la práctica, así como adquirir unas determinadas competencias que les permita tomar decisiones en y para la práctica educativa.

La carrera de Historia, Geografía o Ciencias Sociales proporciona las competencias, el conocimiento y las habilidades necesarias para desarrollar actividades profesionales especializadas en este campo de conocimiento y tiene como meta preparar a los estudiantes para ser historiadores, geógrafos, analistas, consultores e incluso para ser profesores, pero en su planes de estudio no se contempla enseñarles a enseñar y, en consecuencia, dotarles de conocimientos sociológicos, psico-pedagógicos y, fundamentalmente, didácticos.

Algunas sugerencias

A la luz de los resultados obtenidos, sugerimos algunas ideas y propuestas para el tratamiento del tiempo histórico y la enseñanza de la historia en la formación inicial del futuro profesorado de secundaria, que nos puede servir como marco referencial para orientar a los profesores universitarios y tutores de centro, en la labor de enseñar a enseñar el tiempo histórico.

- Incidir en el grado de relevancia que adquiere, para el futuro profesor de secundaria, comprender que la enseñanza de la historia es impulsora de conciencia histórica, social y ciudadana.

- Disponer de abundante literatura referente y de investigaciones que pueden utilizarse como recurso didáctico de primer orden. Integrarla en los planes de estudio, al servicio de la praxis docente es una cuestión fundamental para abordar la enseñanza de la historia en el contexto social actual.

La historia que se investiga debería nutrir a la historia que se enseña, pero no es lo habitual ya que la historia escolar y, en general, la historia que se divulga, es un producto pensado no para dar a conocer el saber investigado sino para socializar a los y a las estudiantes, a la ciudadanía, en un pasado al servicio de la nación (Pagès, 2018, p. 33).

- Conocer los elementos temporales y constructos cognitivos que subyacen en el concepto de tiempo histórico pues sin ellos, como se ha manifestado en este estudio, los futuros docentes acaban teniendo lagunas sobre cómo afrontar su enseñanza.
- Contemplar la posibilidad de incorporar en los planes de estudio del grado, además de la correspondiente formación disciplinar, orientaciones pedagógicas y didácticas. Así como trabajar sistemáticamente la construcción de la conciencia temporal -que no solo implica manejar conceptos temporales básicos- desde el comienzo de la carrera y orientar al estudiante para la elaboración de actividades relacionadas con la enseñanza del tiempo histórico
- Formar a los futuros docentes a través de una pedagogía que estimule su confianza en la enseñanza. Promover propuestas didácticas que ayuden a realizar el cambio, bajo el prisma de nuevos modelos de docencia universitaria y prácticas escolares.
- Tener las herramientas suficientes para facilitar experiencias al futuro profesorado, suscitar problemas, dotarle de capacidad para el aprendizaje complejo, desarrollar su capacidad reflexiva y su pensamiento crítico, es decir, prepararle para la vida personal y profesional.

Cualquier momento y estrategia de la intervención del profesor debería definirse en base a tales virtualidades, e impulsarse mediante la innovación y la investigación que demanda la formación de profesores y profesoras del siglo XXI (Boronat y Ruiz, 2015, p. 150).

- Sugerir la problematización del contenido histórico, analizar los distintos enfoques y discutirlos; alejarse de la idea de un conocimiento académico neutral que ya no se adapta al contexto educativo actual, cada vez más complejo.

- Incidir en la relación que se establece entre el cuerpo de conocimientos teóricos que aprende el futuro profesor de secundaria sobre el tiempo histórico y la práctica real de enseñarlo.
- Contemplar la posibilidad de adaptar el currículum dirigiéndonos hacia una concepción crítica donde el contenido deje de ser factual y trate “los problemas de la Humanidad, los conflictos, las injusticias, los Derechos Humanos y la diversidad cultural”, entre otros. En definitiva, contenidos donde el punto de partida y el final sea el presente, para que los estudiantes realicen una reconstrucción social y aprendan de una manera significativa (Pagès, 1994, p.44).

9.2.1. Limitaciones de la investigación

Nuestra propuesta de investigación se ha centrado en descubrir los interrogantes planteados al comienzo de este trabajo, no obstante, conviene que consideremos las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la investigación, pues las reflexiones entorno a ellas pueden servir de punto de partida para ulteriores investigaciones. Pensamos que omitirlas, dejaría ocultas fallas que se podrían volver a repetir. Por tanto, debemos contemplarlas como una oportunidad e incluso, pensar que pueden llegar a ser la base de otros investigadores que se interesen por las cuestiones tratadas en esta investigación.

En primer lugar nos centraremos en las limitaciones asociadas a aspectos epistemológicos de la historia, del tiempo histórico y de la naturaleza propia del tiempo y, en segundo lugar, sobre las cuestiones que han ido surgiendo durante el transcurso de nuestra investigación.

En cuanto a los aspectos epistemológicos, hay que tener en cuenta la naturaleza de la realidad educativa investigada. Las representaciones sociales no son realidades empíricas fácilmente medibles, se precisa cierta reflexión crítica por parte del investigador para analizar los resultados de una forma cualitativa.

Por otra parte, la enseñanza de la historia ha quedado reducida a la interpretación del historiador que, centrado únicamente en el estudio de los hechos y acontecimientos, o los procesos que sucedieron en un tiempo concreto, no tiene en cuenta su carácter múltiple y polisémico.

Asimismo, la naturaleza compleja de la realidad histórica también supone una dificultad para su estudio, pues la historia comporta multitud y diversidad de fenómenos singulares y significados sociales, por lo que su tratamiento científico resulta una actividad sumamente compleja que requiere de la reflexión minuciosa por parte del investigador.

En cuanto a los elementos propios de nuestra investigación, una limitación importante fue el número de entrevistas realizadas. Si hubiéramos dispuesto de más participación en la primera fase de la investigación -mediante el cuestionario-, hubiera sido más interesante poder llevar a cabo una selección de una muestra más extensa que nos hubiera permitido caracterizar el total de la población.

Otra limitación fue el número de observaciones realizadas en las clases y el número de estudiantes de profesor observados, debido a los pocos estudiantes que se prestaron voluntarios para llevar a cabo las observaciones de manera que se hubiera podido realizar la selección de prácticas más diversas y heterogéneas.

Asimismo, las observaciones de aula han quedado supeditadas a los contextos y situaciones que se han dado a lo largo de las sesiones, así como a la disponibilidad de los centros que permitieron nuestra entrada a las aulas.

No obstante, pensamos que nuestra investigación -a nivel «micro»- nos ha permitido profundizar con más detalle la realidad estudiada y establecer un contacto más cercano con los estudiantes de profesor.

9.2.2. Posibles líneas de investigación futura

Todo proceso de investigación y máxime en el ámbito en el que se desarrolla nuestra tesis, implica delimitar y concretar el campo de estudio a unas dimensiones concretas.

Durante el transcurso de esta tesis hemos ido descubriendo nuevas dimensiones desconocidas de la temática estudiada, a la vez que han ido apareciendo aspectos colaterales que consideramos relevantes para determinar nuevas líneas de investigación futura.

En el cierre de esta tesis tenemos evidencias y constancias de la posibilidad de profundizar en determinados aspectos y de abrir nuevos ámbitos de estudio.

Pensamos que las principales líneas de investigaciones futuras que pueden desarrollarse a partir del estudio realizado pueden dirigirse a:

- Conocer si las representaciones del estudiante de profesor han cambiado después de un tiempo de experiencia como docente.
- Iniciar un proyecto de investigación en la UNIR, en el ámbito del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, en la que se proporcione formación epistemológica sobre el tiempo histórico y su didáctica, ofreciendo un marco referencial y alternativas metodológicas que contemplen la enseñanza del tiempo histórico y de la historia, desde una perspectiva crítica y reflexiva. A partir del mes de

abril del 2019, se iniciará esta investigación con estudiantes del Máster en la especialidad de Geografía e Historia, en la que se aplicará el mismo cuestionario presentado en esta tesis y, posteriormente, una vez realizado el módulo de didáctica de la historia, se volverá a aplicar el cuestionario para conocer si los resultados han variado después de la formación recibida.

- Enfocar nuevos estudios que indaguen en las representaciones de los tutores de centro sobre el tiempo histórico.
- Conocer lo que se diseña y regula en los programas oficiales de los centros educativos y cómo se lleva a la práctica, es decir, ¿qué es lo que realmente llega a la práctica de lo planificado por el profesor? y ¿qué factores, dimensiones y características estuvieron presentes en el proceso de diseño?
- Abordar estudios que nos permitan conocer qué representaciones sobre la conciencia histórica, la temporalidad y el tiempo histórico están presentes en las prácticas y los discursos de los profesores y profesoras de la universidad.
- Examinar cómo debe ser el modelo de formación inicial del profesorado que permita al futuro profesor adquirir competencias para enseñar en el mundo actual. ¿Qué conocimientos debería poseer, cómo se debería enseñar a los profesores para que lleven a cabo unas prácticas reflexivas? y ¿Cómo todas estas cuestiones se deberían proyectar en su formación continua?.

Esta investigación no ofrece resultados generalizables respecto a toda la población española de estudiantes del Máster pero los resultados son representativos y ofrecen una realidad significativa que puede servir de espejo a otras realidades de una población más amplia. Siendo el punto de partida de un proceso de transformación en la enseñanza y aprendizaje de la historia que tiene sus raíces en la formación inicial del profesorado y en la futura práctica docente.

Finalizamos este trabajo con una reflexión sobre la labor docente. Un profesor no solo debe enseñar, si no que ha de seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Esta investigación me ha permitido aprender y me ha impulsado a continuar aprendiendo para pensar en una docencia más atenta a las necesidades del entorno, a la realidad e intereses de nuestras alumnas y alumnos y, fundamentalmente, al aprendizaje de contenidos relevantes para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, S. (2008). The Education of Social Studies Teacher. En Levstik, L. y Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351), Routledge: Nueva York.
- Aguirre, C.A. (1986). Hacer la historia, saber la historia: Entre Marx y Braudel. *Cuadernos políticos* (48), 45-72.
- Alcázar, M. (2010). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. En Domínguez, MC. (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria* (pp. 234-259), Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Alonso Castroviejo, J. y García Santa María, T. (2000). Análisis de un modelo de Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 451-458), Huelva: Universidad de Huelva.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Arancibia, M., Paz Soto, C., Casanova, R. (2017). Análisis de los segmentos de actuación docente en diez secuencias didácticas de profesores de historia usando tecnologías. *Diálogo Andino*. (53), 101-115. Recuperado de <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2017/08/08-ARANCIBIA-RDA53.pdf>
- Argós, J. (2015). Ser docente en Educación Secundaria: perfilando su tarea desde diferentes miradas En García M. y Osoro, J.M. (Eds.). *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria* (pp. 35-53), Santander: Universidad de Cantabria.
- Armas, X. (2001). Didáctica da historia e formación de profesores. En Arrondo, C. y Bembo, S. (2001). *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto* (pp.31-41), Rosario: Homo Sapiens.
- Armento, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En Shaver, J.P. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies*. (pp.185-196), New Cork: MacMillan.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-29), Huelva: Universidad de Huelva.
- Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. España: Universitat Oberta de Catalunya.

- Arnal, J. y Del Rincón, D., Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor universitaria.
- Aróstegui, J. (1985). ¿Qué historia enseñar? *Apuntes de Educación (Ciencias Sociales)*, (17), 2-7.
- Aróstegui, J. (1989). La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar Historia. Nuevas Propuestas* (pp. 35-52), Barcelona: Laia.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (53), 110-114.
- Asensio, M., Carretero, M., Pozo, J. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Audigier, F. (2001). Investigaciones en Didácticas de la Historia, de la Geografía de la Educación Cívica y la formación de docentes. En Arrondo, C. y Bembo, S. (coords.). *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*. (pp.113-137), Rosario: Homo Sapiens.
- Audigier, F. (2003). Historie scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques. En Baquès, M., Bruter, A., Tutiaux-Guillon, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. (pp.241-263). Paris: L'Harmattan.
- Avery (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. En Ávila, R., Rivero, M., Domínguez, P. (coords.). *Metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales*. (pp. 337-355), Zaragoza: a+d digital.
- Ávila, R., Alcázar, M., Díez, M.C. (eds.) (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: La casa del libro.
- Azcárate, P. y Cuesta, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de Secundaria. *Revista de Educación*, (357), 327-350.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona. Paidós.
- Barnes, S. (2002). Revealing the big picture: patterns, shapes and images at Key Stage 3. *Teaching history*, (107), 6-12.
- Barrado, J. (2002). La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente. En Forcadell, C. et al. (coord.). *Usos públicos de la historia* (pp. 655-666), VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Zaragoza.

- Bartolomé, L. (2008). La Pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro. En McLaren, P. Kincheloe, J.L. (eds). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 357-388), Barcelona: Graó.
- Barton, K.C. (2008). Research on students ideas about history. En Levstik, L.S. y Barton, K.C. (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-258), Nueva York: Routledge.
- Barton, K., Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge.
- Benejam, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En Montero, L. y Vez, J.M. (eds.). *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp.341-347), Santiago de Compostela: Tórculo.
- Benejam, P. (1997). Las aportaciones de Teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (eds.). *Enseñar para aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp-53-70), Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En IX Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales: Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué (pp.15-25), Logroño: *Diada Editora*.
- Benejam, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (eds.). *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto* (pp. 61-71), Rosario: Homo Sapiens.
- Benejam, P. y Pagès, J. (1987). *Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. I Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Salamanca.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. [Tesis doctoral] Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de cultura económica.
- Blumenberg, H. (1996). *Tempo della vita e tempo del mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Boronat, J. y Ruiz, E. (2011). Alcance de la investigación en el aula en la Formación Inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 134-151.

- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. [Thèse de doctorat]. Université Catholique de Louvain-la-Neuve.
Recuperado de
https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A30401/datastream/PDF_01/view
- Bourdé. G. y Martín H. (1992). *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal.
- Braudel, F. (1968). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Bravo Pemjean, L. (2000). Las ideas previas de los futuros profesores de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. En Pagès, J., Estepa, J., Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. (pp. 425-438), Huelva: C.E.P. Biblioteca universitaria.
- Bravo Pemjean, L. (2002). *La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. [Tesis Doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Bravo Pemjean, L., Jara, M.A. y Llusà, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. (6), 135-155.
- Brincones, I., Aparicio, J. y Rodríguez, M. (1991). *La Formación Inicial de Profesorado: El conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia F.I.P.S*. Madrid: Ediciones MEC. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Brophy, J. E., & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Campo Redondo, C., Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales. Un caso sobre el rol orientador del docente. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. (60), 41-54.
- Carr, W. y Kemmis, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carretero, M. (1997). Comprensión y enseñanza del tiempo histórico. *Aula de innovación educativa*. (67), 26-27.
- Carretero, M. y Montanero. M. (2008). Enseñanza y Aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*. 20 (2), 133-142.

- Carretero, M., López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (8), 75-89.
- Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*. 6 (23), 55-74.
- Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1989). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza.
- Cataño, L.C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*. (21), 221-243.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11. A guide for teachers*. London: Routledge.
- Coll, C., et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Charmaz, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. In Denzin, N. Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 509-535). California: Sage Publications.
- Cheirif, A. (2014). La teoría y metodología de la historia conceptual en Reinart Koselleck. *Historiografías: Revista de historia y teoría*. (7), 85-100.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: grounded theory after postmodern turn*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-13.
- Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de la Rioja, de 19 de junio, núm. 79, pp.12368-12751.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 20 de mayo, núm. 118, pp.10-309.

- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Comunidad de Andalucía, de 28 de junio, núm. 122, pp.2-223.
- Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Cataluña. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 28 de agosto, núm. 6945, pp.1-314.
- Decreto 236/1015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, del 15 de enero, núm. 141, pp. 1-279.
- De Miguel González, R. (2010). El nuevo máster de formación del profesorado: Didáctica de las Ciencias Sociales e investigación educativa. En Ávila, R.M., Rivero, M.P., Domínguez Sanz, P. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 451-456), Institución Fernando el Católico.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson
- Domingo, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En Menna, M.H., Abrahao, B., Bolívar, A. (coords). *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. (pp. 110-141), Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Domingo, A. y Gómez Serés, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Domínguez Castillo, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento Histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, (82), 44-49.
- Elbaz, F. (2018). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Routledge.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado en Educación Secundaria. *Tendencias pedagógicas*. (12), 150-173.
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa J., Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. (pp. 313-335), Huelva: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J. y Domínguez, C. (1999). Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En García Santamaria (coord.). *Un*

- currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 87-92), Sevilla: Diada Editora.
- Éthier, M. A., Demers, S., Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, (9), 61-73.
- Feiman y Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En Houston, W.R. (ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233), New York: Macmillan.
- Feito, R. (1995). Aunque la mona se vista de seda...Reflexiones en torno al DCB de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. *Íber*. (3),95-99.
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave para enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fernández Mayorga, M.J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de evaluación de la docencia universitaria. *Relieve*. 10 (1), 23-39. Recuperado de: https://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogota: Mc-Graw-Hill.
- Fontana, J. (1992). *La història després de la fi de la història*. Barcelona: Eumo.
- Fontana, J. (2005). ¿Qué historia enseñar? Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 1(7), 15-26. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578>
- Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- García, M. (1989). El tiempo en la física: de Newton a Einstein. *Enrahonar* (15), 39-59.
- García, M. y Osoro, J.M. (2015). *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- García Santa-María, M. y Pagès, J. (1999). La formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP. *Contextos educativos* (2), 53-69.
- García Ruiz, A.L. y Jiménez López, J.A. (2014). Los principios de cambio y continuidad. *Educación y futuro digital* (8)16-30.
- Guimarães, S. (2003). *Didática e prática de ensino de história*. Brasil: Papirus Editora.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. California: Sociology Press.

Referencias bibliográficas

- Glaser, B. (1992). *Advances in the methodology of grounded theory*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. United States of America: Aldine Transaction.
- Gómez Carrasco, J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*. 6, (11),5-27.
- González Faraco, J.C., Jiménez Vicioso, J.R. y Pérez Moreno, H.M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, (11), 66-85. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2480>
- González Gallego, I. (2002). Formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria: Necesidades y proyectos. En Estepa, J., De la Calles, M., Sánchez Agustí, M. (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp.19-51), Palencia: Libros activos.
- González Sanmamed, M., Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*. (354), 47-70.
- González Valencia, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (12), 37-45.
- Gott, J. (2003). *Los viajes en el tiempo y en el universo de Einstein*. Barcelona: Tusquets.
- Grant, S. (2003). *History Lessons. Teaching, Learning, and Testing in U.S. High School Classrooms*. New York: Routledge.
- Grech, L. (2000): Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif enseigner l'Holocauste. Vilnius, Conseil de l'Europe. Recuperado de http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/education/L'enseignement_de_l'histoire/Histoire_du_20e_siecle/Themes_abordes/Enseignement_de_l'Holocauste/holocauste-grech.asp
- Grundy, S. (1998). *Product o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Grupo XV (1988). *Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado. Propuesta de nuevos títulos docentes elevada por la Comisión nº XV al Consejo de Universidades*. Madrid: MEC.
- Guaita, C. (2015). *Cronos va a mi clase. Reflexiones sobre el tiempo en la educación*. Madrid: Editorial PPC.

- Guba, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 148-165), Madrid: Akal.
- Gutiérrez González, J.M. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa*, (17), 96-107. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/la-formacion-inicial-del-profesorado-de-secundaria-del-cap-al-master/>
- Habermas, J. (1971). *Theory and practice. Translation of Theorie und Praxis*. Boston: Beacon Pres.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hassani, M. (2005). *Pensé historique et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.
- Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*. (7), 63-83.
- Hernández, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Madrid: Akal.
- Hernández, J. (2000). Consciencia histórica, relativismo y concepción del mundo en Dilthey. *Revista de Filosofía*. (7), 63-79.
- Hernández de la Torre, 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 Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista, P. (2014). *Metodología en investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrero, H., Martínez, J.M. (2000). La formación inicial del profesorado de secundaria. El CCP: Una experiencia del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G., *Modelos, contenidos y experiencias del profesorado de Ciencias Sociales*. (pp. 597-616), Huelva: Universidad de Huelva.
- Herzfeld, M. (2012). Ritmo, tempo y tiempo histórico: la experiencia de la temporalidad bajo el Neoliberalismo. *Antípoda: Revista antropología*. (14), 17-40.
- Huici, V. (2007). *Espacio, tiempo y sociedad. Variaciones sobre Durkheim, Halbswachs, Gurvitch, Foucault y Bourdieu*. Madrid: Ediciones Akal.
- Husbands, C., Kitson, A., & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. London: McGraw-Hill Education.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la Fenomenología*. Barcelona: Paidós.

- Jara, M.A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Revista de Investigación de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (11), 15-29.
- Jara, M. A.; Bravo Pemjean, L.; Llusà, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. (6), 135-155.
- Jeismann, K. E. (1977). *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand. Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*. En Kosthorst, E. (ed.) *Geschichtswissenschaft*. (pp.9-33), Göttingen: Didaktik-Forschung-Theorie.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (comp). *Psicología social II*. (pp. 469-493), Barcelona: Paidós.
- Judt, T. (2005). *Postguerra: una historia de Europa desde 1945*. Madrid: Taurus.
- Judt, T. (2012). *Pensar el Siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. Kincheloe, J.L. (eds). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-67), Barcelona: Graó.
- Kitson, A., Steward, S., Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Morata.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*. (280), 37-79.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós.
- Lastra, M. (2015). Cambia la sociedad, cambia la escuela. En Lastra, M. y Osoro, J.M. (eds.). *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria* (pp. 13-34), Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencias.
- Lee, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5 (1), 29-40.
- Levi, G. (2018). Microhistoria e historia global. *Historia Crítica*, (69), 21-35.
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*. 8 (1), 1-22.

- Llusà, J. (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneïtat: Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO*. [Tesis Doctoral] Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Llusà, J. (2016). Aprender historia aplicando la contemporaneidad. Un estudio de caso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). *Ensenyanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, (15), 61-73.
- Loewenberg, D. y Forzani, F.M. (2009). The work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education* (60), 497-511. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348479>
- López Facal, R. (2001). Los proyectos curriculares en la formación del profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (eds.). *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*. (pp. 23-31), Rosario: Homo Sapiens.
- López Facal, R. (2012). Los complementos de formación en el Máster de Secundaria. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (71), 77-83.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (74), 5-8.
- López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. (2017) Educación histórica y desarrollo de competencias. En López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. (dirs) y Gómez, C.J. (coord.). *Enseñanza de la Historia y competencias educativas*. (pp.7-22), Barcelona: Graó.
- Maestro, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (eds.). *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*. (pp. 71-113), Rosario. Homo Sapiens.
- Manso, J. y Valle, J.M. (2013): La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 165-184.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, (350), 31-55.
- Marina, J. A. (2010). La función educadora de la sociedad. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (22), 41-54.
- Mariño, V. (2009). Teoría y Práctica: Un viaje de ida y vuelta. Atlas.ti y el proceso de Investigación Cualitativa. En Salazar, S. F.; Sánchez, M.C. (coord.). *Investigación y Formación. Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores*. (pp. 95-123), Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Martín Barinaga, J. (2004). La investigación kantiana sobre el espacio y el tiempo. *Teorema*. 23, (1-3), 141-155.

- Martínez Valcárcel, N., Souto, N., 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. *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (5), 55-71.
- Martínez, C., Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Mattozzi, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: Educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. Tempo e spazio, dimensioni del sapere. *Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. 65-81.
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la Historia para la Didáctica. *Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*. 19,(1), 57-72.
- McCarthy, T. (1998). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2008). El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y la pedagogía. En McLaren, P. Kincheloe, J.L. (eds). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. (pp.393-427), Barcelona. Graó.
- Méndez, S. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: Una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8, (2), 62-78.
- Méndez Garrido, J.M. y Conde Vélez, S. (2018). La autorreflexión inicial una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-31.
- Merchán, F.J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Merchán, F.J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Revista de investigación didáctica enseñanza de las Ciencias Sociales*. (1), 41-54.
- Merchán, F.J. (2005). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Conciencia social: anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*. (11), 143-145.
- Milagros, L. (2014). El tiempo (histórico) de la Historia reciente en Argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia, de la carrera de profesorado de Historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados*. (18-19), 328-345.

- Moisan, S. (2011). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne.
- Molina, S., Gómez, C. J. y Ortuño, J. (2014). History education under the new educational reform in Spain: New wine in old bottles? *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 12(2), 122-132.
- Moner, C, Oller, M. (2014). Las expectativas de los estudiantes: el prácticum del Máster de formación del profesorado de secundaria de la especialidad de Geografía e Historia. En Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 583-592), Servei de Publicacions.
- Montalbá, C. (2011). El aprendizaje permanente en el contexto de la sociedad del conocimiento. En Beltrán, J. y Hernández, J.F. (coords.). *Sociología de la educación*. (pp. 231-253), Madrid: McGraw Hill.
- Mora G. y Ortiz, R. (2013). La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *Història & Ensino, Londrina*. (1), 29-47.
- Navajas, J. (2013). Sobre el tiempo histórico. *Historiografías*, (5), 32-50.
- Newton, I. (1982). *Principios matemáticos de la filosofía cultural y su sistema del mundo*. Madrid: Editora Nacional.
- Olson, J. (1987). El cambio en educación: ¿por qué persiste todavía la racionalidad técnica? *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. (3), 103-110.
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 86, pp . 32051-23480.
- Orden Ministerial 3858/2007 de 27 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, 19 de diciembre de 2007, núm. 312. Pp.53751-53753.
- Orden Ministerial 1678/1969 de 8 de julio. Boletín Oficial del Estado, de 12 de agosto de 1971, núm. 192. pp.13170.
- Ortega y Gasset, J. (2002). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Tecnos.
- Ortega y Gasset, J. (2008). La teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: una lectura del siglo XXI. *Tiempo y espacio*. (20),98-110.
- Pagès, J. (1988). Situar-se en el temps, situar-se en la història. *Guix*. (124), 11-16.

- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas.* (pp.107-138), Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de la historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación.* (13), 38-51.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.* (pp. 189-208) Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. (1997a). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En Santisteban, A. (coord.). *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales.* (p.49-86), Sevilla: Díada.
- Pagès, J. (1998). La Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado. En González, N. (ed.). *Una historia abierta.* (pp.607-618), Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Pagès, J. (1999). El tiempo histórico. ¿qué sabemos sobre su enseñanza y aprendizaje? Análisis de la valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales.* (13), 241-278.
- Pagès, J. (2000). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* (24), 33-44.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa: Series filosóficas.* (14), 261-288.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento educativo.* (30), 255-269.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En Ferraz, F. (org.). *Reflexões sobre espaço-tempo.* (pp.35-53), Brasil: Quarteto editora.
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista 6 Escuela de Historia.* 1(6), 17-30.
- Pagès, J. (2008). Los libros de texto deficiencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Textos escolares de historia y ciencias sociales, Seminario Internacional 2008. Ministerio de Educación de Chile. 24-56.
- Pagès, J. (2009a). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: Reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente,* 140-154.

Referencias bibliográficas

- Pagès, J. (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva escolar*, (332), 2-8.
- Pagès, J. (2011). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? International Standing Conference for the History of Education, ISCHE . *Educación y sociedad. Nuevas perspectivas para un viejo debate*, (26),1-56.
- Pagès, J.(2012). La formación del profesorado de historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones: Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 5-14.
- Pagès, J. (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagès Blanch. La didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación del profesorado. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. (13), 1-12.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia: Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias*, 4, (7), 31-37.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las CCSS: Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Diada/Universidad de La Rioja. X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, 187-207.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. (coord.). *Enseñanza de la Historia: Debates y Propuestas*. (pp. 95-127), Argentina: Educo.
- Pagès J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes 30*, (82), 281-309.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis
- Pérez García, M. P. (2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de infantil y primaria. Un modelo reflexivo de supervisión*. [Tesis doctoral] Universidad de Granada, Granada.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado En Villa, A (coord.). *Perspectivas problemas de la función docente*. (pp.128-148), Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Plá, S. y Pagès, J. (coord.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional/Bonilla Artigas Editores.
- Pluckrose, H. (1994). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Editorial Morata.
- Pons, M. (2007). Canvi i continuïtat : conceptes clau en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària obligatòria [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/38380>
- Posada, R. (2010). La enseñanza de la Historia: Perspectivas y retos en la Educación Superior. Estudio de caso enseñanza de la Historia en las licenciaturas en Ciencias Sociales en la Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 6, (2), 179-203.
- Pozo, J. (1997). *Teoría cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J., Asensio, M. y Carretero, M. (1983). Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia y Aprendizaje*. (24), 54-68.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (5), 71-98.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). *Enseñar historia y geografía: Principios Básicos*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Publicado en Boletín Oficial del Estado. Núm. 3, de 3 de enero de 2015. 169-546. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T., Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*. 17 (1), 199-220. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/706/70629509009/>
- Ritzer, G. (1996). *La Macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.
- Rivero, M.P., Molina, S. (2018) Competencias históricas del profesorado en formación de geografía e historia: análisis a partir de los trabajos de fin de máster de las universidades de Murcia y Zaragoza. En Miralles, P., Gómez Carrasco, P. (coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias*. (pp. 63-74), Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Osuna, J. (1993). *Métodos de muestreo, casos prácticos*. Madrid: CIS.

Referencias bibliográficas

- Rozada, J.M. (1997). *Formarse como profesor de Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: Akal.
- Rozada, J.M. (2001). Libres desde pequeños: Un proyecto de didáctica crítica para la escuela primaria. En Mainer, J. (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. (pp.41-61), Sevilla: Diada.
- Rüsen, J. (2001). "What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Comunicación presentada en Canadian Historical Consciousness in a Internacional Context: Theoretical Frameworks. University of British Columbia. Recuperado en <http://www.ubc.ca/search/?q=historical+consciousness>
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En Seixas, P. (ed.). *Theoryzing Historical Consciousness*, (pp. 63-85), Toronto: Press.
- Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past-Salient Issues of Metahistory?. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3, (1), 169-221.
- Sánchez Prieto, A. (1995). *La comprensión del cambio: Tiempo vivido, tiempo de la Historia. El tiempo medido: La cronología y las dificultades de fijar el tiempo vivido. ¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez Prieto, A. (2012). Reinhart Koselleck, la interdisciplinareidad de la historia. Memoria y civilización: *Anuario de historia*. (15), 475-499.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). La educación social en tiempos de modernidad líquida. *Revista Digital de Sociedad de la Información*. (26), 1-13.
- Sandín, M.P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*. (21), 37-52.
- Sandoval, C. (2007). Investigación cualitativa. Programa de especialización: teoría, métodos y técnicas de investigación social. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 71.
- Sanmarti, N. (2004). La formació permanent vista des de les didàctiques específiques. En Batllori, R. et. al. *De la teoria...a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials* (pp.29-43), Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santiago, J. (2008). La complejidad del mundo contemporáneo y la enseñanza de la historia. Presente y Pasado. *Revista de Historia*. (25), 111-126.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. [Tesis Doctoral] Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de Investigación*. (6), 19-30.
- Santisteban, A. (2010). La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Ávila Ruiz, P. Rivero García y P. Domínguez (coords.) *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp.115-128), Zaragoza: Instituto Fernando el Católico
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*. (52) 87-99. Recuperado de <http://dialogoandino.cl/wp-content/uploads/2017/08/07-SANTISTEBAN-RDA53.pdf>
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades. Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*. (18-19), 249-267.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender a pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A., González, N., Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila Ruiz, P. Rivero García y P. Domínguez (coords.). *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 115-128), Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y curriculum. El caso de Cataluña. *Teoría Educativa* (26), 205-228.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Seixas, P. (2012). Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antítesis*. 5,(10), 537-553.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shaver, J.P. (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales. En Arrondo, C. y Bembo, S. (2001). *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*. (pp.41-61), Rosario: Homo Sapiens.

Referencias bibliográficas

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New reform. *Harvard Educational Review*. 1, (57), 1-22.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp.9-84), Barcelona: Paidós.
- Simian de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Estrada.
- Stearns, P. N., Seixas, P. C., & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: Press.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss y Corbin (1990). *Basics of qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. California: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres, P. A. (1997). *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. [Tesis Doctoral] Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.
- Torres, P. A. (2000). ¿Qué historia y qué profesorado de historia de secundaria en el siglo XXI?. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. (14), 33-52.
- Torres, P. A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones la Torre.
- Torres, P. A. (2005). Concepciones, Creencias, Teorías Implícitas y Formación del Profesorado en Historia. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 1(3), 42-53. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/cya.v1i3.1523>
- Trepat, C. (1995). Aplicación de categorías temporales y del tiempo histórico. En Trepat, C. (ed.) *Procedimientos en la historia: Un punto de vista didáctico*. (pp.233-274), Barcelona: Graó.
- Trepat, C. (2002). Fundamentos teóricos para una didáctica del tiempo en las Ciencias Sociales. En Trepat, C. y Comes P. (coord.) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.11-45) Barcelona: Graó.
- Trepat, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Referencias bibliográficas

- Trinidad, A., Carrero, V., Soriano, R.M. (2006). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Cis.
- Urbina, J. y Ovalle, G. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada. *Sophia* 12,(1), 27-37.
- Valdés, V. (2004). Acercamiento al tiempo: de la percepción natural a la cultural. En Valdés, V. (ed.) *Tiempo, Historia y Enseñanza: Acercamiento a la Metodología del Historiador y al estudio del este de Asia* (pp. 95-122), México: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de México.
- Valencia, G. (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Barcelona: Anthropos.
- Valle, J., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*. (Extraordinario 2013), 12-33.
- Valledor, L. (2013). La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (12), 3-12.
- Valls, R. (2011). La multiculturalidad en la enseñanza de la historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. *Educación en Revista*. (42), 73-94.
- VanSledright, B.A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation design for new standards*. Nueva York: Routledge.
- Van Straaten, D. Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48, (4), 479-502.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En Villa, A (ed.) *Perspectivas problemas de la función docente*. (pp.39-69), Madrid: Narcea.
- Vera, M. (1997). La formación inicial del profesorado en Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad. En Santisteban, A. (coord.) *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp.107-116), Sevilla: Diada.
- Villalta, M.A. (2017). Interacción profesor-alumnos y promoción del aprendizaje en escuelas de Educación Básica con diferente desempeño escolar. *Revista de Pedagogía*. 38, (102), 80-96.

- Virta, A. (2008). The education of history teachers in Finland. En Ávila, R.; Alcázar, C.; Díez, M.C., (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. (pp.17-37), Jaén: La casa del Libro.
- Wilschut, A. (2009). Canonical standars or orientational frames of reference? The cultural and the educational approach to the debate about standars in history teaching. En Symcox, L. & Wilschut A. (eds.) *National History Standars. The problem of the canon and the future of teaching history*. (pp. 113-135), Charlotte NC: Information Age Publishers.
- Yepes, R. y Aranguren, J. (1996). *El tiempo de la vida humana. en Fundamentos de la Antropología: Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: Eunsa.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Zabalza, M. A. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum? En M. Raposo, M., Martínez, M. E., Lodeiro, L., Fernández de la Iglesia, J.C., y Pérez, A. (coords.). *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs Training* (pp. 45-65), Poio: Imprenta Universitaria.
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*. 59-64.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*. (21), 117-124.
- Zeichner, K. (2007). Professional development schools in a culture of evidence and accountability. *School-University Partnerships*. 1(1), 9-17.

Anexos

Anexo I. Plan de Estudios del Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria, especialidad Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad de la Rioja.



**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Especialidad de Geografía e Historia
GUÍA DOCENTE
Complementos para la formación disciplinar**

**Complementos para la formación disciplinar
GUÍA DOCENTE
Curso 2009-2010**

Titulación:	Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas Especialidad: Geografía e Historia	Código
Asignatura:	Complementos para la formación disciplinar	Código
Materia:	Complementos para la formación disciplinar	
Módulo:	Específico	
Carácter:	Obligatorio dentro de la especialidad	Curso: 2009/10
		Semestre: primero
Créditos ECTS:	6	Horas presenciales: 60
		Horas de trabajo autónomo estimadas: 90
Idiomas en los que se imparte:	Castellano	
Idiomas del material de lectura o audiovisual:	Castellano, inglés y francés	

Complementos para la formación disciplinar
GUÍA DOCENTE
 Curso 2009-2010

Titulación:	Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas Especialidad: Geografía e Historia	Código
--------------------	---	---------------

Asignatura:	Complementos para la formación disciplinar	Código
Materia:	Complementos para la formación disciplinar	
Módulo:	Específico	

Carácter:	Obligatorio dentro de la especialidad	Curso:	2009/10	Semestre:	primero
------------------	---------------------------------------	---------------	---------	------------------	---------

Créditos ECTS:	6	Horas presenciales:	60	Horas de trabajo autónomo estimadas:	90
-----------------------	---	----------------------------	----	---	----

Idiomas en los que se imparte:	Castellano
Idiomas del material de lectura o audiovisual:	Castellano, inglés y francés

Departamentos responsables de la docencia:

Ciencias Humanas	Código				
Dirección:	Luis de Ulloa s/n, Edificio Vives	Código postal:	26004		
Teléfono:	+34 941 299 316	Fax:	+34 941 299 318	Correo electrónico:	@unirioja.es

Dirección:		Código postal:			
Teléfono:	+34 941 299	Fax:	+34 941 299	Correo electrónico:	@unirioja.es

Profesores

Profesor responsable de la asignatura:	Teresa GARCÍA SANTA MARÍA				
Teléfono:	+34 941 299 300	Correo electrónico:	teresa.garcia@unirioja.es		
Despacho:	413	Edificio:	Vives		
Horario de tutorías:					

Nombre profesor:	Francisco Javier Goicolea				
Teléfono:		Correo electrónico:	@unirioja.es		
Despacho:		Edificio:			
Horario de tutorías:					

Descripción de contenidos:

<p><i>La Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina académica.</i></p> <p>La construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales: definición y objeto de estudio.</p> <p><i>La Geografía y la Historia como disciplinas científicas y su papel en la comprensión del mundo actual.</i></p> <p><i>El papel de la Geografía y la Historia en la educación española.</i></p>

Requisitos previos:

Se aconseja :
 Haber cursado el Grado de Geografía e Historia (Licenciatura en Geografía e Historia, Humanidades o equivalente)

PROGRAMA GENERAL

Contexto:

La asignatura "Complementos de formación", primera parte de la especialidad de Geografía e Historia del Master de Secundaria, tiene como objetivo, tal como su nombre indica, complementar la formación disciplinar del futuro profesor de educación secundaria con contenidos relativos a Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales. Se ha planteado desde una doble óptica: revisar la construcción y evolución de los temas más relevantes de Historia y Geografía en los últimos años y analizar la evolución de estas disciplinas y sus conceptos organizadores en la educación española, de forma especial a partir del último tercio del siglo XX.

Se desarrolla de forma paralela a la asignatura Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales, lo que en algunos temas favorece el desarrollo de la misma y posteriormente se completa la formación, en la especialidad, con una asignatura de Investigación, innovación y práctica educativa.

Competencias:

CG1 - Capacidad de análisis y síntesis.
 CG2 - Capacidad de organización y planificación
 CG3 - Capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua.
 CG5 - Capacidad de gestionar información proveniente de fuentes diversas
 CG6 - Capacidad de análisis del desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
 CG8 - Capacidad crítica y autocrítica.
 CG9 - Capacidad de trabajo en equipo disciplinar o interdisciplinar
 CG10 - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
 CG11 - Capacidad de apreciar la diversidad y multiculturalidad.
 CG12 - Capacidad par desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
 CG13 - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
 CG15 - Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo
 CG16 - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
 CG17 - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad e innovación).
 CG18 - Capacidad de diseñar y gestionar proyectos.
 CEGH1 - Capacidad de conocer la evolución de la Geografía y la Historia como disciplinas científicas.
 CEGH2 - Capacidad de conocer y comprender el papel de la Geografía y la Historia en la Educación
 CEGH17 - Capacidad de conocer el papel explicativo de la Geografía y la Historia para la comprensión de la sociedad actual
 CEGH18 – Capacidad de conocer la utilidad didáctica que tiene el patrimonio natural, histórico y cultural para la enseñanza de la Geografía y la Historia

Resultados del aprendizaje:

Conocer y utilizar los conceptos básicos de la didáctica de las ciencias sociales para un análisis sistémico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
 Adquirir fundamentos básicos acerca de las finalidades de la educación científico-social y

el contenido escolar de la Geografía y la Historia.

Conocer las implicaciones de las diversas teorías educativas en la enseñanza de la Geografía y la Historia.

Conocer el valor formativo y cultural de la Geografía y la Historia de ESO y Bachillerato.

Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

Temario:

INTRODUCCIÓN: La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado de educación secundaria.

Tema 1- La Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina académica.

1 1 - La Geografía y la Historia referentes disciplinares de la enseñanza de las Ciencias Sociales

1. 1. 1 – El papel de la historia en la didáctica de las Ciencias Sociales

1. 1. 2 – La Geografía en la enseñanza de las Ciencias Sociales

1. 2 - La construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales: definición y objeto de estudio.

Tema 2 - La Geografía y la Historia como disciplinas científicas y su papel en la comprensión del mundo actual.

2. 1 – Epistemología: Historia

2. 1. 1 - Cuestiones metodológicas e historiográficas

1. 1. 2 - Últimas tendencias historiográficas

2. 2. – Epistemología: Geografía

2. 2. 1- Conceptos clave en la evolución de la ciencia geográfica

2. 2. 2 – las nuevas geografías

Tema 3 - El papel de la Geografía y la Historia en la educación española.

3 1 - La enseñanza de la historia en España

3 . 2 –La enseñanza de la Geografía en España

Bibliografía:

ANDRÉS-GALLEGO, José (Coord.). *Historia de la historiografía española*. Ediciones Encuentro. Madrid, 2003. Síntesis del quehacer de los historiadores de España a lo largo del tiempo. Con tal fin se han reunido cuatro de los principales estudiosos en las épocas Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea, quienes han elaborado la historiografía de esas épocas, coordinados por el profesor José Andrés Gallego.

BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (Coords.) (1997a). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori. Uno de los manuales de referencia para el área de didáctica de las Ciencias Sociales.

BENEJAM, P. "El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales". En *Un currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Universidad de La Rioja, 1999

BENEJAM, P., BERGES, L. y HERNÁNDEZ, F.X. (2000). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona, Editorial Graó. Otra interesante compilación de artículos sobre todo porque aparecen recogidas varias experiencias docentes.

CANNADINE, David (Ed.). *¿Qué es la Historia ahora?*. Edit. Almed y Universidad de Granada. Granada, 2005.

Partiendo del trabajo fundamental de E. H. Carr *¿Qué es la historia?*, David Cannadine recopila en este trabajo artículos de diferentes historiadores, que recorren ampliamente

nuestras perspectivas actuales sobre el pasado, abarcando la historia social, política, religiosa, cultural, de género, intelectual e imperial.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Graó. Manual realmente interesante, porque ofrece, además de una buena reflexión teórica, un amplio listado de recursos y herramientas didácticas para impartir Geografía e Historia en Secundaria.

NOGUÉ, J. Y ROMERO, J Eds. (2006) *Las otras geografías*. Tirant lo Blanch, Valencia. Básico para conocer los nuevos contenidos y nuevos agentes que organizan el espacio en la actualidad.

NOGUÉ, J. Y VICENTE, J. (2001) *Geopolítica, identidad y globalización*. Ariel. Barcelona. Una referencia básica para acercarse a la nueva organización del espacio mundial a comienzos del siglo XXI

VILLANUEVA, J. (2003). *Geografía y educación secundaria*. Zaragoza, Gobierno de Aragón. Este libro es una referencia bastante actual y completa sobre la Geografía que se imparte en Secundaria.

VALDEÓN BARUQUE, Julio. *En defensa de la Historia*. Edit. Ámbito. Valladolid, 1988. Trabajo que recoge un conjunto de artículos elaborados por Julio Valdeón Barúque, en los que el gran medievalista analiza diversos problemas específicos de la enseñanza de la Historia. Se trata de reflexiones de un profesor de historia, que ejerció la docencia de su disciplina en la enseñanza media y posteriormente en la universitaria.

UNWIN (1995) *El lugar de la Geografía*. Madrid, Cátedra. Una revisión, entre otras muchas, de la evolución de la geografía a lo largo del tiempo.

Metodología	
Modalidades organizativas:	Métodos de enseñanza:
MO1: Clases teóricas MO2: Seminarios y talleres MO3: Clases prácticas MO5: Tutorías MO6: Estudio y trabajo en grupo MO7: Estudio y trabajo autónomo del alumno	ME1: Lección magistral ME2: Estudio de casos ME3: Resolución de ejercicios y problemas
Organización	
Actividades presenciales:	Horas
- Clases teóricas	16
- Clases prácticas de aula	30
- Pruebas presenciales de evaluación	4
- Otras actividades	10
Total horas presenciales	60
Actividades no presenciales (trabajo autónomo):	Horas estimadas
- Estudio autónomo individual o en grupo	
- Resolución individual de ejercicios, cuestiones u otros trabajos, actividades en biblioteca o similar	
- Preparación en grupo de trabajos, presentaciones (orales, debates,...), actividades en biblioteca o similar	
Total horas estimadas de trabajo autónomo	90

Anexo II. Plan de Estudios del Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria, especialidad Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad Autónoma de Madrid.

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

ITINERARIO: GEOGRAFÍA E HISTORIA

Código	Materia	Semestre	Tipo	ECTS	Módulo
31332	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	1	Obligatoria	4	Genérico
31333	Procesos y contextos educativos	1	Obligatoria	6	Genérico
31334	Sociedad, familia y educación	1	Obligatoria	4	Genérico
31367	Complementos para la formación disciplinar en Geografía e Historia	2	Optativa	10	Específico
31368	Aprendizaje y enseñanza de Geografía e Historia	2	Optativa	12	Específico
31369	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Geografía e Historia	2	Optativa	4	Específico
31335	Prácticas externas	1 / 2	Obligatoria	14	-
31336	Trabajo Fin de Máster	2	Obligatoria	6	-



Asignatura: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE
Código: 31388
Centro: Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Titulación: Máster en Formación de Profesorado de Ed. Secundaria y Bachillerato.
Curso: 2018-2019
Nivel: Máster
Tipo: Optativa
Nº de créditos: 12

III. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- E1 - Conocer el valor formativo y cultural de la Geografía, la Historia o la Historia del Arte.
- E2 - Conocer la historia y los desarrollos recientes de la Geografía, la Historia o la Historia del Arte.
- E4 - Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, la Historia o la Historia del Arte.
- E5 - Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.
- E6 - Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
- E7 - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la Geografía, la Historia o la Historia del Arte.
- E8 - Conocer los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de la Geografía, la Historia o la Historia del Arte.
- E13 - Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- E14 - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, la Historia o la Historia del Arte.
- E18 - Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.
- E19 - Integrar la formación en comunicación audiovisual, informática y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, la Historia o la Historia del Arte.
- E21 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

B.1. LA HISTORIA EN LA ESO Y BACHILLERATO

Historia: una disciplina escolar. El Código Disciplinar de la historia. Competencias docentes del profesor de historia. El nacionalismo como objetivo de la historia escolar tradicional. El Valor Formativo de la historia en una escuela cívica.

B. 2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Dificultades y modelos en el aprendizaje de la Historia. Concepciones sociales, ideas previas y cambio conceptual. La construcción de conocimientos sociales. El tiempo histórico y su tratamiento didáctico.

B. 3. EL AULA DE HISTORIA

Recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la Historia en ESO y Bachillerato. Manuales y libros de texto. Recursos en la red (cartografía, blogs de profesores, centros de documentación...). Museo y patrimonio histórico. Narrativa juvenil de ambientación histórica. Cine, Historia y educación. Salir del aula: el Recorrido Urbano.

II.- REFERENCIAS BÁSICAS: Didáctica de la Historia

- Benejam, P. y Pagés, J. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Carretero, M.; Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Charlotte: IAP.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Cooper, H. y Chapman, A. (2009). *Constructing History 11-19*. London: SGAE.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: EUG.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Grao.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'Histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas.
- Prats, J. (2002). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Anexo III. Plan de Estudios del Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria, especialidad Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universitat Autònoma de Barcelona



2018/2019

Geografía e Historia y su Didáctica

Código: 42085
Créditos ECTS: 27

Titulación	Tipo	Curso	Semestre
4310486 Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	OT	0	A

Contenido

El módulo Geografía e Historia y su didáctica (27cr) está configurado por dos bloques de contenidos:

- a) Bloque de Didáctica de las Ciencias Sociales (15cr) y que comprende las siguientes temáticas:
- Iniciación a la Didáctica de las Ciencias Sociales (5cr)
 - Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Historia del Arte y Educación para la Ciudadanía (6cr)
 - Innovación docente e iniciación a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (4cr)
- b) Bloque de Complementos de Formación (12cr). Los alumnos cursarán dos complementos de formación de los propuestos dependiendo de su titulación inicial. La coordinación de la especialidad fijará cuáles serán los módulos a cursar de cada uno de los alumnos.
- Complementos de Formación de Geografía (4cr)
 - Complementos de Formación de Historia (4cr)
 - Complementos de Formación de Historia del Arte (4cr)

Bibliografía

Iniciación a la Didáctica de las Ciencias Sociales:

¿Qué es enseñar y aprender Ciencias Sociales a la educación secundaria?

Evans, R.W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, núm 3, pp. 210-241. Trad. cast: Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm 3/4, pp. 61-94, 1992.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, núm. 13, pp. 38-51.

Pagès, J. (1998). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica. Benejam, P. (coord.) *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: UOC.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. Nicolás, E.; Gómez, J.A. (coord.): *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 155-178.

Didáctica de la Historia

Bardavio A.; González Marcén P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB.

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, num. 9, pp. 97-114

Benejam, P.; Casas, M.; Llobet, C.; Oller, M. (2001). La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber*, núm. 28, pàg.57-68.

Benejam, P.; Pagès, J. (coords. 1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.

Carretero, M.; Voss, J. F. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorroutu-

González, M^a C. (2002). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Anaya

Henríquez, R.; Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la Historia. *Educación XXI*. Facultad de Educación. Universidad Nacional a distancia, núm. 7, pp. 63-83

Pagès, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. La historia enseñada. *Clio&Asociados*, núm. 9-10, Universidad Nacional del Litoral, pp. 17-35

Pagès, J /Santisteban, A. (1994). Elements per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història. *I Jornades de Didàctica de les Ciències Barcelona, Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 109-165.

Pla, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Colegio Madrid/Plaza y Valdes.

Sobejano, M. J; Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.

Anexo IV. Plan de Estudios del Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria, especialidad Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad Nacional de Educación Distancia (UNED).

COMPLEMENTOS PARA LA FORMACIÓN DISCIPLINAR EN HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE

CÓDIGO 23304729



CONTENIDOS

PROGRAMA

La organización del programa está organizada en función de tres grandes bloques relativos a la Prehistoria y Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna y Edad Contemporánea. En cada uno de esos bloques se incluyen temas que pretenden abordar cuestiones especialmente actuales en la investigación sobre dichas materias y, además, normalmente tratadas en los textos docentes de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional tanto respecto del enfoque histórico como al de la Historia del Arte.

METODOLOGÍA

Metodología docente

La impartición por parte del Equipo Docente de la asignatura y el seguimiento del curso por parte del alumno se realizará con arreglo a la metodología propia de la enseñanza a distancia. De este modo, los estudiantes prepararán el temario de la asignatura de acuerdo a los criterios señalados por el equipo docente, utilizando para ello la bibliografía básica recomendada, la que, a su vez, aparezca referida como complementaria en el Texto Básico y los distintos materiales didácticos y complementarios ofrecidos a través del curso virtual.

Actividades y horas de trabajo estimadas

La correcta preparación de esta asignatura requiere la dedicación de un total de 125 horas, de las cuales se considera que, aproximadamente, 40 horas deben dedicarse al estudio de los distintos temas en los que se estructura el programa docente, y, de igual modo de forma aproximada, hacia 85 horas a la elaboración de las actividades y trabajos de carácter práctico propuestos a los estudiantes y, especialmente, al Trabajo Final.

Los trabajos de carácter práctico (Prácticas) serán TRES a lo largo del cuatrimestre y consistirán en una actividad de evaluación a elegir entre varias propuestas para cada bloque por el Equipo Docente (una por bloque temático). Se tratará de actividades sencillas que relacionen los contenidos con las habilidades pedagógicas del docente y estarán listadas al final de cada tema de la Unidad Didáctica pero también serán accesibles a través del curso virtual.

Anexo V. Contenidos y criterios evaluación en currículum secundaria Comunidad Autónoma de Madrid



I. COMUNIDAD DE MADRID

A) Disposiciones Generales

Consejería de Educación, Juventud y Deporte

- 1 *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.*

Bloque 3. La historia

1. Entender el proceso de hominización.
 - 1.1. Reconoce los cambios evolutivos hasta llegar a la especie humana.
2. Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas.
 - 2.1. Nombra e identifica cuatro clases de fuentes históricas.
 - 2.2. Comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes, ya sean restos materiales o textuales.
3. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando periodos que facilitan su estudio e interpretación.
 - 3.1. Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.
4. Distinguir la diferente escala temporal de etapas como la Prehistoria y la Historia Antigua.
 - 4.1. Realiza diversos tipos de ejes cronológicos.



5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua para adquirir una perspectiva global de su evolución.
 - 5.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella.
6. Datar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondientes a los dos periodos en que se divide: Paleolítico y Neolítico.
 - 6.1. Explica la diferencia de los dos periodos en los que se divide la prehistoria y describe las características básicas de la vida en cada uno de los periodos.
7. Identificar los primeros ritos religiosos.
 - 7.1. Reconoce las funciones de los primeros ritos religiosos como los de la diosa madre.
8. Datar la Edad Antigua y conocer algunas características de la vida humana en este periodo.
 - 8.1. Distingue etapas dentro de la Historia Antigua.
9. Conocer el establecimiento y la difusión de diferentes culturas urbanas, después del neolítico.
 - 9.1. Describe formas de organización socio-económica y política, nuevas hasta entonces, como los diversos imperios de Mesopotamia y de Egipto.
10. Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía).
 - 10.1. Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos.
11. Reconocer la importancia del descubrimiento de la escritura.
 - 11.1. Diferencia entre las fuentes prehistóricas (restos materiales, ágrafos) y las fuentes históricas (textos).



Anexo VI. Contenidos y criterios evaluación en currículum de secundaria Comunidad Autónoma del País Vasco.

5.1.2. CONTENIDOS

5.1.2.1. Caracterización de los bloques de contenidos

En todos los cursos de la materia de Geografía e Historia, este apartado, se inicia con un primer bloque denominado Contenidos comunes. En él se recogen procedimientos y actitudes relacionados con las competencias básicas transversales y con la competencia básica específica social y cívica.

La presencia en el currículum de este bloque inicial tiene como finalidad resaltar que estos contenidos, se deben considerar el marco en el que habrían de desarrollarse todos los demás.

Tanto en los aspectos geográficos, históricos y/o socio-culturales, los ámbitos territoriales de referencia van desde lo más cercano a lo más alejado del alumno. Así se configura un itinerario espacial que abarca lo vasco, español, europeo y mundial.

Además, el estudio de las sociedades a lo largo del tiempo se organiza con un criterio cronológico a lo largo de toda la etapa.

En primer curso se aborda, en general, el estudio de los paisajes naturales, tanto desde la interacción entre sus componentes como de las interrelaciones de éstos con los grupos humanos en la configuración del territorio, con referencia espacial al ámbito mundial y, con mayor profundidad, a los espacios vasco,

5.1.2.2. Contenidos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria

BLOQUE 1. Contenidos comunes

A. Contenidos relacionados con las competencias básicas transversales comunes a todas las áreas y materias. Este bloque de contenidos recoge procedimientos y actitudes para:

- Identificación, obtención, almacenamiento y recuperación de información.
- Evaluación de la idoneidad de las fuentes de información y de la misma información.
- Comprensión (comparar, clasificar, secuenciar, analizar y sintetizar), memorización y expresión (describir, definir, resumir, exponer...) de la información.
- Valoración y expresión de la información (argumentar, justificar...)
- Creación, elección y expresión de las ideas.

B. Contenidos comunes a todos los bloques de esta materia

Procedimientos

- Aplicación de las destrezas lingüísticas para el aprendizaje y dominio de la materia: comprensión de textos escritos y orales, interpretación y uso del vocabulario específico, expresión adecuada de forma oral y escrita, etc.
- Planteamiento, formulación de hipótesis y deducción de razonamientos relacionados sobre aspectos geográficos, históricos, culturales, etc.
- Uso de escala gráfica y numérica.
- Uso de escala gráfica y numérica.
- Pautas para lectura e interpretación de imágenes, planos y mapas de diferentes escalas y características y soportes (convencionales y digitales).
- Técnicas de orientación y localización geográfica.
- Obtención y procesamiento de información de la realidad geográfica mediante la aplicación de técnicas de observación directa o indirecta de paisajes y de los cambios observables en los mismos.
- Pautas para el análisis de las interacciones entre el medio y la acción humana que se dan en la configuración de los paisajes, la localización y distribución de determinados hechos geográficos, la degradación del medio ambiente, etc.
- Pautas para la lectura e interpretación de mapas temáticos.
- Pautas para la obtención, interpretación y registro de información relevante procedente de fuentes diversas.
- Pautas para la elaboración escrita, individual o en grupo, de la información obtenida (planificación y realización de resúmenes, síntesis, trabajos monográficos, cuadros comparativos, informes, pequeños trabajos de indagación, etc.).

Anexo VII. Evaluación cuestionario piloto por alumnos del máster del curso 2016/2017.

Evaluación cuestionario Tesis Doctoral "Enseñar a enseñar el tiempo histórico"

1. ¿Cuánto tiempo te ha llevado realizar el cuestionario?

Aproximadamente una hora

2. ¿Has tenido dificultad para contestar las preguntas?

No, son aspectos que me interesan y preocupan

En caso afirmativo ¿Qué preguntas te han resultado dificultosas?

3. ¿Has tenido problemas en la interpretación de los enunciados de las preguntas?

En alguno, lo he señalado con signos de interrogación

En caso afirmativo. Indícanos las preguntas.

No sé bien a qué se puede referir con la arbitrariedad de la periodización de la historia.

4. ¿Consideras que el cuestionario es adecuado para recoger información sobre la temática analizada?

Sí, me parece completo y facilitador.

5. ¿Consideras que la extensión del cuestionario es ...?

- Muy extenso
- Extenso
- X Correcto

¡Gracias por tu colaboración!

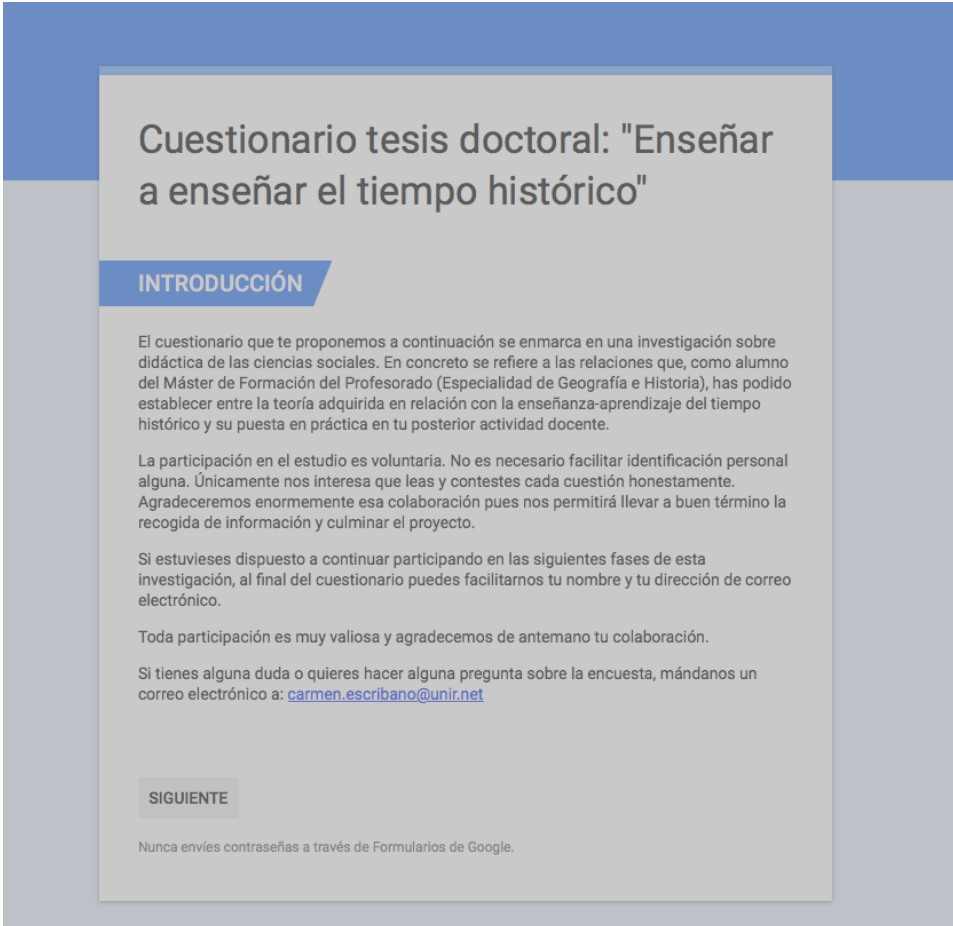
Carmen Escribano
carmen.escribano@unir.net

Anexo VIII. Preguntas cuestionario.

- Pregunta relacionadas con los datos de identificación:
 - Edad.
 - Lugar de residencia.
 - Indica el grado o licenciatura desde el cual has accedido al Máster.
 - En caso de estar profesionalmente en activo. ¿Tu trabajo está vinculado al ámbito de la educación?.
 - ¿En qué trabajas?.
 - ¿En qué universidad estás cursando el Máster en Formación del Profesorado?.
- Preguntas relacionadas con la experiencia como alumno:
 - ¿Recuerdas haber estudiado el concepto de tiempo histórico en alguna etapa de tu formación académica? En caso afirmativo. ¿Qué contenidos recuerdas haber estudiado? ¿En qué etapa?.
 - Cuando fuiste alumno en Secundaria y Bachillerato ¿Cómo recuerdas las clases de historia?.
 - ¿Cómo recuerdas las clases de historia de tu etapa universitaria –ya sea en el grado de historia o en las asignaturas de historia que hubieses tenido en tu grado, por ejemplo historia de la economía o historia del derecho, etc.? Señala las opciones que consideres adecuadas.
 - En general ¿Desde qué perspectiva consideras que te han enseñado la historia?.
 - En referencia a la asignatura de historia. ¿cómo valorarías tu aprendizaje? Justifica tu respuesta.
 - En relación con el tiempo y la cronología. En las clases de historia de Secundaria y Bachillerato, se hacían las siguientes actividades (marca solo las que se hiciesen habitualmente).
- Preguntas relacionadas con la perspectiva sobre la enseñanza del tiempo histórico como futuro profesor:
 - Imagínate que ya eres profesor o profesora de secundaria y has de programar una clase para mañana. Elige un curso y describe en 15 o 20 líneas qué y cómo enseñarías a tus alumnos el tiempo histórico.

- ¿Por qué consideras relevante enseñar el tiempo histórico a tus alumnos? Clasifica las respuestas según su importancia.
- ¿Cuáles consideras que son los conceptos temporales esenciales que se deben abordar en la enseñanza del tiempo histórico? Clasifica las respuestas según su importancia.
- ¿Consideras que la cronología es el aspecto más destacado del tiempo histórico? Justifica su respuesta.
- Como futuro profesor, a través de la enseñanza del tiempo histórico nuestros alumnos aprenderán a: Clasifica las respuestas según su importancia.
- Entre las actividades que podríamos seleccionar para la adquisición de dimensiones temporales ¿cuáles de ellas INCLUIRÍAS en tu programación didáctica? Indica la que consideres fundamental. Justifica aquella actividad que consideres fundamental.
- Entre las actividades que podríamos seleccionar para la adquisición de dimensiones temporales ¿cuáles de ellas, desde tu punto de vista, NO INCLUIRÍAS en tu programación didáctica? Justifica tu respuesta.
- Clasifica las siguientes afirmaciones de acuerdo con la relevancia que pienses que tienen en relación con la enseñanza del tiempo histórico.
- Participación en la siguiente fase de la investigación:
 - ¿Estarías interesado en continuar colaborando en la investigación? En caso afirmativo, anota tu dirección de correo electrónico para nos pongamos en contacto contigo. Te avanzamos que no te ocupará mucho tiempo.

Anexo IX. Interfaz cuestionario on line a través de aplicación *Google Forms*.



Cuestionario tesis doctoral: "Enseñar a enseñar el tiempo histórico"

INTRODUCCIÓN

El cuestionario que te proponemos a continuación se enmarca en una investigación sobre didáctica de las ciencias sociales. En concreto se refiere a las relaciones que, como alumno del Máster de Formación del Profesorado (Especialidad de Geografía e Historia), has podido establecer entre la teoría adquirida en relación con la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y su puesta en práctica en tu posterior actividad docente.

La participación en el estudio es voluntaria. No es necesario facilitar identificación personal alguna. Únicamente nos interesa que leas y contestes cada cuestión honestamente. Agradeceremos enormemente esa colaboración pues nos permitirá llevar a buen término la recogida de información y culminar el proyecto.

Si estuvieses dispuesto a continuar participando en las siguientes fases de esta investigación, al final del cuestionario puedes facilitarnos tu nombre y tu dirección de correo electrónico.

Toda participación es muy valiosa y agradecemos de antemano tu colaboración.

Si tienes alguna duda o quieres hacer alguna pregunta sobre la encuesta, mándanos un correo electrónico a: carmen.escribano@unir.net

SIGUIENTE

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Cuestionario tesis doctoral: "Enseñar a enseñar el tiempo histórico"

Experiencia como alumno

En tu experiencia como alumno ¿Recuerdas haber estudiado el concepto de tiempo histórico en alguna etapa de tu formación académica?

Sí

No

En caso afirmativo. ¿Qué contenidos recuerdas haber estudiado? ¿En qué etapa?

Tu respuesta

Cuando fuiste alumno en Secundaria y Bachillerato ¿Cómo recuerdas las clases de historia?

Se leía el libro de texto, escuchábamos y tomábamos apuntes donde se estudiaban fechas de acontecimientos y personajes relevantes de la historia (batallas, conquistas)

Se trabajaban aspectos sobre cambios sociales y lo que permanecía en la actualidad (estructura social, formas de vida, costumbres, cultura) analizando críticamente diversas fuentes históricas (fotografías, películas, documentos)

Otro: _____

Cuestionario tesis doctoral: "Enseñar a enseñar el tiempo histórico"

Perspectiva sobre la enseñanza del tiempo histórico como futuro profesor

Imagínate que ya eres profesor o profesora de secundaria y has de programar una clase para mañana. Elige un curso y describe en 15 o 20 líneas qué y cómo enseñarías a tus alumnos el tiempo histórico.

Tu respuesta

¿Por qué consideras relevante enseñar el tiempo histórico a tus alumnos? Clasifica las respuestas según su importancia.

	Muy importante	Importante	Menos importante	Nada importante
Participar en la vida social y política con conocimiento de causa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recordar cuándo y dónde sucedieron los hechos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programar mejor las vacaciones y disfrutar del tiempo de ocio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo X: Guion entrevista.

- Desde tu punto de vista personal ¿Por qué consideras importante enseñar historia?
- ¿Qué representa para ti desarrollar conciencia histórica a través del estudio de la historia, cómo podríamos generar conciencia al alumno sobre los hechos históricos?
- Comentas que has estudiado el concepto de tiempo histórico durante secundaria, en universidad y ¿en el máster? ¿recuerdas los contenidos que se dieron?
- Profundizamos sobre la concepción sobre el tiempo histórico ¿Cómo puedes definir entonces qué representa el tiempo histórico en la enseñanza de la historia?
- ¿Cuáles consideras que son los elementos temporales basales para enseñar el tiempo histórico? En tus respuestas pusiste que eran todos muy importantes, pero podrías comentarme los que consideres básicos.
- Finalmente desde un punto de vista general, relacionas el aprendizaje de la historia desde una perspectiva de generar conciencia histórica... ¿te ha pesado mucho más estas clases reflexivas que no las memorísticas?
- Abordaste contenidos sobre el tiempo histórico en el máster UNIR. ¿recuerdas?
- ¿Conoces a algún autor que hable del tiempo histórico y de cómo poder enseñarlo?
- De las tres categorías de la temporalidad humana: pasado, presente y futuro. ¿cuál consideras que ha tenido más incidencia en la enseñanza de la historia?
- En tu experiencia académica, comentas que recuerdas las clases de historia desde dos perspectivas: leer libro texto, escuchar y tomar apuntes y, por otro lado, se trabajaban aspectos sobre los cambios sociales. ¿cómo recuerdas las clases? ¿Te acuerdas de los recursos que hacía servir el profesor?
- En tus respuestas sobre la relación con el tiempo y la cronología, señalas las actividades que llevabais a cabo “realización de líneas del tiempo cronológicas” pero la de cálculos con distintos calendarios? ¿Consideras que esta actividad es relevante para enseñar el tiempo histórico?? ¿Sabes como se hacen las actividades de cálculos con distintos calendarios?
- Sobre las prácticas ¿dónde las hiciste? ¿sobre qué tema trataba? ¿cómo fue la programación ¿qué recursos hiciste servir? ¿estrategias? Explícame qué hiciste
- Durante tu estancia en el centro donde realizaste las prácticas, el contacto con el tutor del centro... ¿Cómo consideras que te ha incidido tu tutor de centro durante sus práctica.

Anexo XI. Ficha de observación.

Datos de identificación	Estudiante:			
	Universidad cursa Máster:			
	Fecha	Hora	Duración	
	Centro: Curso:		Tutor de centro:	
TEMA:				
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Metodología Tradicional				
Enseñanza orientada a la acción				
La tarea como elemento organizador				
Aprendizaje significativo				
Aprendizaje inductivo				
Actividades creativas				
Actividades de comunicación que producen procesos de intercambio de información				
Desarrollo de estrategias discursivas y de comunicación				
Favorece autonomía en el aprendizaje				
Trabajo individual				
Trabajo en parejas				
Trabajo en grupo				
Contenidos				
Tipología de actividades				

Presentaciones y explicaciones				
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Relaciona el contenido a abordar con el presente.				
Relaciona el contenido desde la perspectiva de futuro.				
El estudiante parte del presente para abordar la enseñanza del hecho histórico.				
Relaciona el contenido con los antecedentes y con los períodos posteriores o con las consecuencias				
Periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar la narración.				
Explicación histórica partiendo de la comparación de los cambios y continuidades.				
Explicación histórica abordando las causas y las consecuencias del hecho histórico.				
¿Qué operadores temporales trabaja para enseñar el contenido histórico?				
Estrategias metodológicas				
Énfasis en el aprendizaje				
Interacción profesor/alumno				
Observaciones				

Anexo XII. Resultados análisis programaciones didácticas.[Análisis programaciones Estudiantes](#)**Anexo XIII. Ficha de observación. Estudiante 25.**

Datos de identificación	Estudiante: Marta Ruiz del portal			
	Universidad cursa Máster: Universidad Internacional de la Rioja			
	Fecha 8/02/2018	Hora 11.00h.	Duración 55 minutos	
	Centro: HAMELIN -LAIE INTERNATIONAL SCHOOL Curso: 4º ESO		Tutor de centro: Beatriz López	
TEMA: REVOLUCIÓN FRANCESA_IMPERIO NAPOLEÓNICO				
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Metodología Tradicional				X
Enseñanza orientada a la acción		X		
La tarea como elemento organizador		X		
Aprendizaje significativo		X		
Aprendizaje inductivo	X			
Actividades creativas			X	
Actividades de comunicación que producen procesos de intercambio de información				X
Desarrollo de		X		

estrategias discursivas y de comunicación				
Favorece autonomía en el aprendizaje				X
Trabajo individual		X		
Trabajo en parejas				
Trabajo en grupo			X	

Contenidos	Revolución Francesa, Imperio Napoleón.			
Tipología de actividades	Role Playing realizando juicio revolución francesa. Explicación oral de los acontecimientos más relevantes de la Revolución Francesa y la creación Imperio Napoleón a partir PPT y videos. Información recogida del libro de texto.			
Presentaciones y explicaciones	Explica las causas, desarrollo y consecuencias de la Revolución Francesa. Explica los principales periodos y acontecimientos que tuvieron lugar durante el imperio napoleónico.			
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Relaciona el contenido a abordar con el presente.	X			
Relaciona el contenido desde la perspectiva de futuro.	X			
El estudiante parte del presente para abordar la enseñanza del hecho histórico.	X			
Relaciona el contenido con los antecedentes y con los periodos posteriores o con las consecuencias		X		
Periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar la narración.			X	
Explicación histórica partiendo de la comparación de los cambios y continuidades.	X			
Explicación histórica abordando las causas y las consecuencias del hecho histórico.			X	

Operadores temporales que trabaja para enseñar el contenido histórico	Causalidad, Periodización, simultaneidad y sucesión. Incidencia en el pasado.
Estrategias metodológicas	Exposición magistral. Trabajo grupal. Metodología activa a través de Role Playing.
Énfasis en el aprendizaje	Contenidos históricos.
Interacción profesor/alumno	Expositivo, co-formado, cooperativo
Observaciones	Exposición sobre los contenidos que se van a abordar. No realiza preguntas para averiguar ideas previas. La clase se da en inglés, lo que hace que la comunicación entre los alumnos no es suficientemente fluida. Preguntas continuas para saber si están entendiendo los contenidos. Organiza role playing con un juicio ficticio donde tiene que juzgar al rey por abuso de poder, los alumnos se motivan pero no saben cómo abordarlo, siguen las instrucciones de la estudiante que les facilita las fichas con personajes y texto. No relaciona abolición monarquía con la actual situación en Francia y otros países ni establece relación de la monarquía constitucional actual en España.

Datos de identificación	Estudiante: Marta Ruiz del portal			
	Universidad cursa Máster: Universidad Internacional de la Rioja			
	Fecha 16/02/2018	Hora 13.00h.	Duración 55 minutos	
	Centro: HAMELIN INTERNATIONAL SCHOOL Curso: 1º ESO	-LAIE	Tutor de centro: Yolanda Soriano García	
TEMA: SOCIEDADES PREHISTÓRICAS				
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Metodología Tradicional				X
Enseñanza orientada a la acción		X		
La tarea como elemento organizador		X		
Aprendizaje significativo		X		
Aprendizaje inductivo	X			
Actividades creativas			X	
Actividades de comunicación que producen procesos de intercambio de información				X
Desarrollo de estrategias discursivas y de comunicación		X		
Favorece				X

autonomía en el aprendizaje				
Trabajo individual		X		
Trabajo en parejas				
Trabajo en grupo			X	

Contenidos	Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales.			
Tipología de actividades	Uso de línea del tiempo situando fechas y procesos relevantes. Elaboración de un mapa conceptual. Análisis conjunto de la pintura y la escultura prehistóricas.			
Presentaciones y explicaciones	Explica las primeras creencias religiosas y aborda el Arte rupestre: obras realizadas sobre las paredes de las cuevas y de los abrigos rocosos. Sobre el Neolítico: explica la economía y tipo de sociedad, aludiendo a la cerámica como forma artística. Edad de los Metales se centra en el arte de los ajuares funerarios de la Edad del Bronce y del Cobre. Tras la explicación magistral, como actividad propone el desarrollo de un mapa conceptual en el que se representen. mediante un eje cronológico, las principales etapas de la Prehistoria, sus características más representativas y las correspondientes manifestaciones artísticas,			
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Relaciona el contenido a abordar con el presente.	X			
Relaciona el contenido desde la perspectiva de futuro.	X			
El estudiante parte del presente para abordar la enseñanza del hecho histórico.	X			
Relaciona el contenido con los antecedentes y con los períodos posteriores o con las consecuencias		X		
Periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar la narración.		X		
Explicación histórica partiendo de la comparación de los cambios y continuidades.	X			

Explicación histórica abordando las causas y las consecuencias del hecho histórico.	X			
Operadores temporales que trabaja para enseñar el contenido histórico	Periodización y sucesión. Incidencia en el pasado. Prehistoria, Paleolítico, Neolítico, Edad de los Metales, Edad de Bronce, Edad de Cobre.			
Estrategias metodológicas	Exposición magistral. Realización mapa conceptual colaborativo.			
Énfasis en el aprendizaje	Contenidos históricos.			
Interacción profesor/alumno	Expositivo, coformado, cooperativo			
Observaciones	<p>Exposición sobre los contenidos que se van a abordar. No realiza preguntas para averiguar ideas previas.</p> <p>Tras realizar el mapa conceptual entre todos, comenta que evaluará una actividad individual de redacción en la que se tendrá que describir el mapa conceptual que se ha trabajado en la clase.</p> <p>No realiza ninguna incidencia de cambios y continuidades entre estos períodos.</p> <p>No trabaja que los alumnos analicen y establezcan diferencias, comparando las formas de vida de la prehistoria y la actualidad.</p>			

Anexo XIV. Ficha de observación. Estudiante 33.

Datos de identificación	Estudiante: M ^a Antonia Bibiloni Covas			
	Universidad cursa Máster: Universidad Internacional de la Rioja			
	Fecha	Hora	Duración	
	14/05/2018 15/05/2018 22/05/2018	10:00h 08:00h 08:00h	55 minutos 55 minutos 55 minutos	
Centro: INSTITUT TERRA ROJA Curso: 4º ESO		Tutor de centro: Sebastiana Bote		
TEMA: CRISIS DE LAS DEMOCRACIAS Y SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1919-1945)				
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Metodología Tradicional				X
Enseñanza orientada a la acción		X		
La tarea como elemento organizador			X	
Aprendizaje significativo	X			
Aprendizaje inductivo	X			
Actividades creativas			X	
Actividades de comunicación que producen procesos de intercambio de información		X		
Desarrollo de estrategias discursivas y de comunicación		X		
Favorece autonomía en el aprendizaje		X		
Trabajo individual			X	
Trabajo en parejas			X	
Trabajo en grupo	X			

Contenidos	Crisis 29, regímenes totalitarios, estallido II Guerra Mundial.			
Tipología de actividades	Cuestionario ideas previas. Realización mapa conceptual. Juego Risk. Cuestionario Kahoot it.			
Presentaciones y explicaciones	Presentación contenidos explicación magistral. No hay refuerzo visual con PPT o Videos.			
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Relaciona el contenido a abordar con el presente.	X			

Relaciona el contenido desde la perspectiva de futuro.	x			
El estudiante parte del presente para abordar la enseñanza del hecho histórico.		X Alusión a película Pearl Harbor		
Relaciona el contenido con los antecedentes y con los períodos posteriores o con las consecuencias		x		
Periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar la narración.			x	
Explicación histórica partiendo de la comparación de los cambios y continuidades.	x			
Explicación histórica abordando las causas y las consecuencias del hecho histórico.			x	
Operadores temporales para enseñar el contenido histórico	Simultaneidad (España en la misma época). Causas económicas, políticas II Guerra Mundial. Periodización. Dictadura. Incidencia en el pasado.			
Estrategias metodológicas	Explicación magistral. Trabajo en parejas. Trabajo grupal pero no activo, únicamente los alumnos leían las tarjetas de las batallas y las ubicaban geográficamente en un mapa. Las explicaciones las hacía la estudiante.			
Énfasis en el aprendizaje	Contenidos			
Interacción profesor/alumno	Expositivo, coformado y cooperativo.			
Observaciones	Comienza explicando los objetivos, y pasa cuestionario conocimientos previos. Prepara un texto para que los alumnos lo resuman y realicen mapa conceptual por parejas. (en el texto no aparecen elementos temporales) Realiza un juego Risk con todas las batallas de la II Guerra Mundial ubicándolas geográficamente, la estudiante las va explicando. Hace prueba Kahoot it con las consecuencias II Guerra Mundial. Previamente han tenido que leer esta parte del tema del libro de texto. Un estudiante marroquí pregunta donde se encuentra Marruecos, la estudiante le comenta que todavía no existía, pero no da más explicaciones. Hubiera sido interesante partir de esta pregunta. GRUPO ADAPTADO. Mayoría alumnado inmigrante, hándicap lengua catalana/castellana.			

Anexo XV. Ficha de observación. Estudiante 34.

Datos de identificación	Estudiante: Javier Cánovas			
	Universidad curso Máster: Universidad Internacional de la Rioja			
	Fecha 1/06/2018	Hora 9:15 h.	Duración 55 minutos	
Centro: INSTITUT ARRAONA Curso: 3º ESO		Tutor de centro: Toni Lamagrande		
TEMA: DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA				
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Metodología Tradicional				X
Enseñanza orientada a la acción	X			
La tarea como elemento organizador	X			
Aprendizaje significativo	X			
Aprendizaje inductivo	X			
Actividades creativas	X			
Actividades de comunicación que producen procesos de intercambio de información		X		
Desarrollo de estrategias discursivas y de comunicación		X		
Favorece autonomía en el aprendizaje		X		
Trabajo individual	X			
Trabajo en parejas	X			
Trabajo en grupo	X			
Contenidos	Descubrimiento de América. Cabo de las Tormentas. Tratado			

	Tordesillas.			
Tipología de actividades	Ejercicios libro.			
Presentaciones y explicaciones	Explicación magistral siguiendo el libro. No hay refuerzo visual, interacción con el alumnado preguntándoles sus ideas previas.			
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Relaciona el contenido a abordar con el presente.		X Alusión película Ágora Videojuegos actuales Serie Juego de Tronos		
Relaciona el contenido desde la perspectiva de futuro.	X			
El estudiante parte del presente para abordar la enseñanza del hecho histórico.	X			
Relaciona el contenido con los antecedentes y con los períodos posteriores o con las consecuencias		X		
Periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar la narración.			X	
Explicación histórica partiendo de la comparación de los cambios y continuidades.	X			
Explicación histórica abordando las causas y las consecuencias del hecho histórico.			X	
¿Qué operadores temporales trabaja para enseñar el contenido histórico?	Periodización, causas y consecuencias descubrimiento América. Incidencia en el pasado.			
Estrategias metodológicas	Exposición magistral, ejercicios libro de texto. Examen			
Énfasis en el aprendizaje	Contenidos históricos.			

Interacción profesor/alumno	Expositivo, coformado y cooperativo.
Observaciones	Explica la concepción de la época en que la tierra era plana. Trabaja el pensamiento de la época. Introduce preguntas para saber si los alumnos siguen el contenido. Poca participación activa. No induce el diálogo o debate.

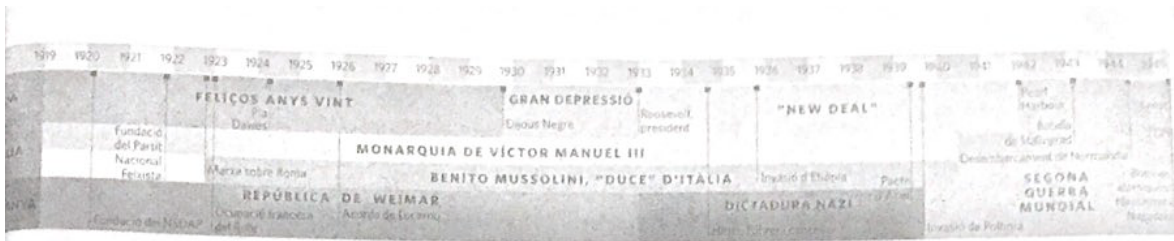
Datos de identificación	Estudiante: Javier Cánovas			
	Universidad cursa Máster: Universidad Internacional de la Rioja			
	Fecha	Hora	Duración	
	1/06/2018 5/06/2018	13:00 h. 10:15 h.	55 minutos 55 minutos	
	Centro: INSTITUT ARRAONA Curso: 1º BACHILLERATO	Tutor de centro: Toni Lamagrande		
TEMA: GUERRA FRÍA				
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Metodología Tradicional				X
Enseñanza orientada a la acción	X			
La tarea como elemento organizador		X		
Aprendizaje significativo	X			
Aprendizaje inductivo	X			
Actividades creativas	X			
Actividades de comunicación que producen procesos de intercambio de información		X		
Desarrollo de estrategias discursivas y de comunicación		X		
Favorece autonomía en el aprendizaje		X		

Trabajo individual			X	
Trabajo en parejas	X			
Trabajo en grupo	X			

Contenidos	Evolución del capitalismo. Expansión comunismo. Acontecimientos que dieron la instauración de la Guerra Fría.			
Tipología de actividades	Buscar información en Twitter sobre acontecimientos relevantes de la época. Realizar síntesis ideas sobre Comunismo, Capitalismo a través mapa conceptual.			
Presentaciones y explicaciones	Exposición magistral mediante PowerPoint que ya tiene realizado el profesor.			
	No lo lleva a cabo	En algunas ocasiones	A menudo	Con frecuencia
Relaciona el contenido a abordar con el presente.		X		
Relaciona el contenido desde la perspectiva de futuro.	X			
El estudiante parte del presente para abordar la enseñanza del hecho histórico.	X			
Relaciona el contenido con los antecedentes y con los períodos posteriores o con las consecuencias		X		
Periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar la narración.		X		
Explicación histórica partiendo de la comparación de los cambios y continuidades.		X Vestimenta hippie en relación con la época.		
Explicación histórica abordando las causas y las consecuencias del hecho histórico.		X		
¿Qué operadores temporales trabaja para	Evolución, cambios, periodización, simultaneidad, crisis, progreso, incidencia en el pasado.			

enseñar el contenido histórico?	
Estrategias metodológicas	Exposición oral introduciendo diálogo para conocer ideas que se abordaron en sesiones anteriores.
Énfasis en el aprendizaje	Contenidos históricos.
Interacción profesor/alumno	Expositivo, coformado
Observaciones	Clase magistrales. Intercala nombres de películas, series o videos que son conocidos por los alumnos. Explica la historia desde una narración con vocabulario cotidiano. Trabaja los cambios desde el pasado, sin conectar con presente. Habla de los cambios en la vestimenta con el movimiento hippie después II Guerra Mundial. Repasa temario antes del examen con imágenes.

Anexo XVI. Actividad propuesta por estudiante 34.



El període que va des del 1919 fins al 1945 va ser una època de gran inestabilitat política i econòmica a tot el món.

A Europa hi havia una crisi profunda, provocada per la Gran Guerra, i els Estats Units es van convertir en la primera potència econòmica mundial al començament de la dècada del 1920. Però el crac de la borsa de Nova York va desencadenar, en els Estats Units i a tot el món, una greu depressió econòmica.

Aquesta situació de crisi va fer que sorgissin ideologies totalitàries molt agressives (feixisme i nazisme), que van menar a la Segona Guerra Mundial, un conflicte sense precedents de conseqüències devastadores.

1 Després de llegir el text contesta aquestes qüestions:

- Per què diem que el període entre el 1919 i el 1945 va ser inestable?
-
- Què és el que va provocar la Segona Guerra Mundial?
-

2 Fixa't en l'eix i escriu l'any i el període d'aquests fets:

- Dijous Negre:
- Marxa sobre Roma:
- Invasió de Polònia:

3 Mira la imatge de la desfilada nazi a Berlín i descriu l'escena:

.....

.....

@ Per saber més sobre la Segona Guerra Mundial, entra a www.tiching.com/76578

Anexo XVII. Resumen causas II Guerra Mundial realizado por estudiante 33.

CAUSES DE LA SEGONA GUERRA MUNDIAL

ELS FELIÇOS ANYS VINT I LA GRAN DEPRESSIÓ

Durant la Primera Guerra Mundial, els Estats Units es van enriquir venent aliments, armes i productes industrials als aliats. Així, aprofitant-se d'una situació terrible, van esdevenir la primera potència econòmica mundial. Internament, van impulsar l'economia per medi de la fabricació en massa, que augmentava la productivitat i reduïa els costos. A més, van pujar lleugerament el sou als obrers. Aquest factor sumat a una bona publicitat, l'impuls de les compres a terminis, els préstecs bancaris i la moda d'invertir en borsa, va crear una idea generalitzada de que tothom podia consumir i això va generar el consum de masses. Així, s'identificà el model de vida americà amb la riquesa i el benestar, convertint-se en l'objectiu de tot el món.

Per contra, Europa es trobava en una situació de reconstrucció econòmica sense gaires recursos. Firmaren el *Pla Dawes* i els *Acords de Locarno* per iniciar la recuperació econòmica. La prosperitat americana va acabar generant un excés de producció: moltes empreses van tancar i l'atur va pujar. Això va fer que tothom volgués recuperar els diners que havia invertit en borsa, tots volien vendre però ningú en volia comprar. El 29 d'octubre del 1929 la borsa va fer fallida: molta gent es va arruïnar i els bancs van començar a tancar. Aquesta situació va afectar a tots els sectors (agricultura, indústria i comerç). El consum va baixar i moltes fàbriques van tancar. La crisi s'escampà per tot el món. Aquesta situació s'anomena la Gran Depressió.

ELS RÈGIMS TOTALITARIS

Itàlia: les conseqüències de la Gran Guerra van ser terribles per aquest país: morts, deute econòmic extern, atur... A més d'una gran decepció amb els acords de pau, que no els hi havia donat tots els territoris que ambicionaven. Tot això va generar canvis constants de govern i moltes vagues. Davant això, Benito Mussolini va crear els *fasci* de combat, grups paramilitars que atacaven amb violència els sindicats i als seus líders. Però al 1931 aquest grup va esdevenir en el Partit Nacional Feixista, que volia garantir l'ordre social i una política exterior expansionista. Li van donar suport: la petita burgesia, els grans propietaris, l'Església i el rei. Tot i que quasi no van aconseguir diputats a les eleccions, Mussolini va organitzar una marxa dels *fasci* per la ciutat. Pressionat, el rei el va anomenar president. El 1924 Mussolini va assumir plens poders i va instaurar un règim autoritari: prohibició de vagues i partits polítics; s'elimina el parlament, ara serà la *Cambra dels Fasci*.

Alemanya: tot i que al 1918 s'hi va declarar la *República de Weimar*, les conseqüències de la Gran Guerra a aquest país també van ser enormes: deutes de guerra, reparacions imposades,

crisi econòmica, atur... i, com a Itàlia, sorgiren grups radicals tant de dretes com d'esquerres. Al 1920, Adolf Hitler va crear el Partit Nacionalsocialista de Treballadors d'Alemanya (NSDAP) i el grup paramilitar Seccions d'Assalt (SA), representats per una bandera vermella amb la creu gammada. A més, va impulsar una política populista, proment feina al poble alemany i culpant de la crisi als jueus, demòcrates i comunistes. Amb el Crack del 29 es va retirar l'ajuda econòmica americana i la situació va empitjorar, afavorint els grups extremistes. Hitler guanyà les eleccions del 1932, ara era canceller. Però per un incendi al Parlament del que van culpar als comunistes, Hitler va demanar plens poders i es va proclamar *Führer* (guia) i canceller del III *Reich* (imperi). Al 1934 els nazis van implantar una dictadura: dissolució de partits i sindicats, ara només serà legal el Partit Nazi i el Front Alemany del Treball; estat policíac controlat per la Gestapo i les Seccions de Protecció (SS); adoctrinament dels joves a les Joventuts Hitlerianes; les dones havien de ser només mestresses de casa; persecució d'artistes i intel·lectuals; crema de "llibres prohibits". A més, els nazis aspiraven a crear una societat alemanya basada en la superioritat de la raça ària. Això va comportar la persecució dels jueus, que a partir del 1938 van haver de portar un distintiu. Totes les persones considerades "enemigues del Reich" eren tancades en camps de concentració, on feien treballs forçats i molts hi foren exterminats. Com Mussolini, Hitler tenia un projecte expansionista per convertir Alemanya en un gran imperi. Per això va crear un enorme exèrcit i va potenciar un tipus d'economia autàrquica.

Unió d'estats totalitaris: Itàlia i Alemanya es van unir amb Japó i van començar a conquerir territoris. En un principi els països democràtics no van intervenir perquè estaven centrats en arreglar assumptes interns. Fins que al 1939 Alemanya va voler recuperar una part de Polònia (el corredor de Danzing). França i el Regne Unit es van comprometre a ajudar Polònia i, quan Hitler la va ocupar, ambdós països van declarar la guerra a Alemanya. Aquest fet va suposar l'inici de la Segona Guerra Mundial.

Anexo XVIII. Explicación magistral en base a los Contenidos del libro de texto. Estudiante 34.

L'arribada a un nou continent

Causas de les expedicions marítimes

Durant el segle XV, va anar guanyant importància el comerç dels productes que arribaven d'Orient, com ara les espècies, la seda i els articles de luxe. Però, el 1453, l'imperi Otomà va ocupar la ciutat de Constantinoble i va impedir així les comunicacions entre Europa i Àsia a través del Pròxim Orient.

A partir d'aquesta situació, els Estats europeus, molt especialment Castella i Portugal, van començar a explorar l'oceà Atlàntic, molt desconegut fins aleshores. L'objectiu era trobar una ruta alternativa cap a l'Índia i el sud-est asiàtic per poder-hi comerciar.

Aquestes expedicions marítimes van impulsar el progrés de les tècniques de navegació. Es van crear instruments, com ara la brúixola, l'astrolabi i el portolà, que van millorar l'orientació de les naus. També es va perfeccionar la caravel·la per usar-la en les travessies oceàniques.

Les expedicions portugueses

Al llarg del segle XV, els portuguesos van anar establint colònies comercials a la costa atlàntica d'Àfrica amb l'objectiu d'arribar a l'Índia navegant cap al sud. Aquest propòsit va comptar amb l'ajut del rei Enric el Navegant.

El portuguès Bartolomeu Dias va atènyer l'extrem sud de la costa africana i va arribar fins al cap de Bona Esperança l'any 1488. El 1498, l'expedició de Vasco da Gama va arribar a l'Índia, on també es van crear factories comercials.


La conseqüència de tots aquests viatges va ser el monopoli portuguès del comerç de la seda i les espècies amb el continent europeu.

El projecte colombí


Cristòfor Colom, un mariner probablement genovès, va arribar a la Península interessat en els projectes marítims de Castella i Portugal. Estava convençut que la Terra era rodona i que es podia arribar a Àsia navegant cap a l'oest a través de l'Atlàntic.

El 1492 va presentar el seu projecte als Reis Catòlics i la reina Isabel va accedir a finançar-lo. Amb aquest fi es van signar les **Capitulacions de Santa Fe**, per les quals Colom obtindria una desena part de les riqueses que aconseguís i rebria els títols d'almirall de la Mar Oceana i de virrei dels territoris conquerits.


ELS NOUS INSTRUMENTS DE NAVEGACIÓ



La brúixola servia per mantenir el rumb.



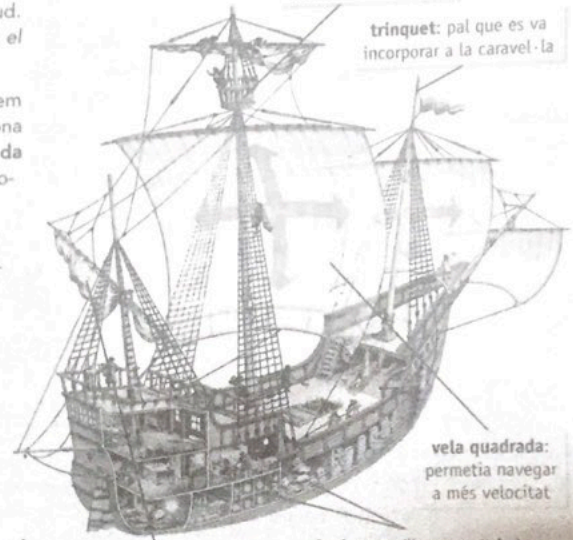
L'astrolabi determinava la latitud a partir de la posició dels estels.



Els portolans eren cartes marítimes que senyalaven les costes i els ports.

1. Quin ús tenien la brúixola, l'astrolabi i els portolans?

UNA CARAVEL·LA



cofa: facilitava la maniobra de les veles

trinet: pal que es va incorporar a la caravel·la

vela quadrada: permetia navegar a més velocitat

bodegues: l'increment de la seva capacitat va permetre augmentar les provisions

vela triangular: s'utilitzava per maniobrar

2. Descriu les parts d'una caravel·la. Quina funció tenia la cofa? Per què eren tan grans les bodegues?