



Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

ISSN: 0213-8646

ISSN: 2530-3791

publicaciones.aufop@gmail.com

Universidad de Zaragoza

España

SÁNCHEZ IBÁÑEZ, Raquel; CAMPILLO FERRER,  
José María; GUERRERO ROMERA, Catalina

Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia  
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 34, núm. 3, 2020, -, pp. 57-76  
Universidad de Zaragoza  
Zaragoza, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468063003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia

Raquel SÁNCHEZ IBÁÑEZ  
José María CAMPILLO FERRER  
Catalina GUERRERO ROMERA

### Datos de contacto:

Raquel Sánchez Ibáñez  
Universidad de Murcia  
raqueledu@um.es

José María Campillo Ferrer  
Universidad de Murcia  
jmc2@um.es

Catalina Guerrero Romera  
Universidad de Murcia  
cgromera@um.es

Recibido: 17/09/2020  
Aceptado: 13/11/2020

### RESUMEN

Los estudios centrados en el diagnóstico de las formas de enseñanza de las ciencias sociales constituyen una línea de investigación relevante en el campo de las didácticas específicas. Su importancia radica en la necesidad de conocer cómo se enseñan disciplinas como la historia, la geografía y la historia del arte para detectar las carencias y mejorar la formación del profesorado. Por esta razón, el objetivo principal de este trabajo es conocer cómo perciben los profesores la forma en la que enseñan historia al alumnado. La metodología de investigación es de carácter cuantitativo con un diseño no experimental realizado a partir de un cuestionario con escala tipo Likert. Los análisis realizados son de tipo estadístico descriptivo e inferencial. La muestra no probabilística está formada por 332 docentes que enseñan Ciencias Sociales en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en España. Los resultados indican que los métodos y estrategias didácticas más centradas en el alumnado son mejor valoradas por el profesorado, así como una enseñanza que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. Se concluye que, desde la óptica del profesorado, va dejándose atrás una metodología tradicional debido a una mejora en su formación académica inicial y continua.

**PALABRAS CLAVE:** Enfoques de enseñanza; Metodología; Historia, Profesorado; Educación Primaria; Educación Secundaria.

## ***Primary and secondary school teachers' perceptions of the teaching of history***

### **ABSTRACT**

Studies focusing on the analysis of social science teaching methods constitute a relevant line of research in the field of social science teaching. Its importance lies in the need to understand how disciplines such as history, geography and art are taught, in order to identify shortcomings and improve teacher training. The main objective of this work is therefore to find out how teachers perceive the way they teach history to students. The research methodology is quantitative, with a non-experimental design based on a Likert scale questionnaire. The analyses carried out are of a descriptive and inferential statistical type. The non-probabilistic sample consists of 332 teachers who teach Social Sciences in the stages of Primary and Secondary Education in Spain. The results show that the most student-centred methods and strategies are those most highly valued by teachers, as well as teaching that encourages the development of critical thinking in students. It is concluded that, from the teachers' point of view, a traditional methodology is being left behind because of improved initial and in-service teacher training.

**KEYWORDS:** Teaching approaches; Methodology; History; Teachers; Primary education; Secondary education.

### ***Introducción***

Uno de los retos del profesorado es formar al alumnado para que sea capaz de desarrollar una forma de pensamiento crítico y una ciudadanía activa y democrática. Esto ha de llevarle a una enseñanza de las ciencias sociales a través de métodos centrados en el alumnado. En la actualidad, todavía es frecuente encontrar en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un modelo de enseñanza tradicional de las ciencias sociales que se sustenta, sobre todo, en el predominio del uso de la lección magistral y del libro de texto (López-Facal & Valls 2012; Prats & Valls, 2013). Sin embargo, de forma progresiva el profesorado va incorporando a las aulas propuestas de innovación educativa, que favorecen una participación más activa del alumnado mediante la aplicación de métodos como el trabajo por proyectos, la gamificación y la clase invertida. Las percepciones del profesorado sobre la implementación de estas innovaciones didácticas y, por extensión, de su práctica docente resultan básicas para obtener un mejor conocimiento acerca de sus intereses, demandas y

necesidades (Nikolopoulou, 2020; Zou, 2020). En la enseñanza de las ciencias sociales también se están incorporando estas prácticas educativas que favorecen un enfoque más centrado en el alumnado (Olmos, 2018; Vicent & Platas, 2018; Vichiato & García de la Vega, 2018). A ello ha contribuido el avance en el área de Didáctica de las ciencias sociales de líneas de investigación centradas en el fomento del pensamiento histórico y geográfico, que contribuyen a dejar atrás el modelo de enseñanza tradicional basado en la memorización de conocimientos teóricos.

La apuesta por una enseñanza por competencias en los años noventa del pasado siglo contribuyó al desarrollo de una serie de trabajos centrados en definir, cuáles eran las competencias relacionadas con la disciplina histórica. Así, desde los trabajos de Wineburg (1991) y Seixas (1993) han proliferado los estudios que abordan la explicitación de estas competencias históricas a nivel internacional (Lee, 2005; Lee, Dickinson & Ashby, 2004; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013) y en el ámbito español (Carretero, 2019; Gómez & Miralles, 2016; Gómez & Sáiz, 2017; González, Pagès & Santiesteban, 2011; López-Facal, Velasco, Santidrián & Armas, 2011; Sáiz y López-Facal, 2015).

En relación con los enfoques de enseñanza, desde finales del siglo pasado, esta línea ha adquirido un gran impulso a partir de los trabajos de Trigwell y Prosser (2004) y su diseño del cuestionario *Approaches to Teaching Inventory* (Goh, Wong & Hamzah, 2014; Hernández-Pina, Maquilón & Monroy, 2012; Kember & Kwan, 2000; Monroy, González & Hernández, 2015; Yunga, Loaiza, Ramón & Puertas, 2016). En este sentido, el análisis contrastivo de los enfoques de enseñanza más tradicionales centrados en el docente y los más innovadores enfocados hacia el discente constituyen una pieza clave, para entender las distintas percepciones del profesorado en contextos diversos (Könings, Seidel, Brand-Gruwel & Merriënboer, 2014; Martín, Pozo, Mateos, Martín & Del Puy, 2014; McCurry & Martins, 2010; Ross, 2017) y formular mejoras de cara a su formación (Hernández-Pina & Maquilón, 2010).

La investigación en España sobre estos dos modelos en relación con la enseñanza de las ciencias sociales cuenta con una dilatada trayectoria (Gómez, Miralles, Rodríguez & Maquilón, 2020; Gómez, Rodríguez & Mirete, 2018; Gómez, Sainz & Gutiérrez, 2020; González, 2013; Pagès, 1994; Prats, 2002; Prats & Santacana, 1998; Sobejano & Torres, 2009). El modelo más tradicional se caracteriza por privilegiar estrategias orientadas a la transmisión de conocimientos de primer orden. Mientras que el modelo más innovador, en ocasiones denominado “crítico”, apuesta por una enseñanza cuyos métodos activos sirvan de apoyo a las propias construcciones de conocimiento

de los estudiantes. No obstante, los estudios centrados en la identificación de estos enfoques a partir de la percepción del profesorado son todavía escasos (Akçay, 2016; Miralles & López-García, 2019). En esta línea de diagnóstico se enmarca esta investigación orientada a conocer y analizar la percepción del profesorado de primaria y de secundaria, respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia. Para abordar esta cuestión se establecen dos objetivos específicos:

OE1. Analizar la percepción del profesorado respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia, en función a su edad.

OE2. Analizar la percepción del profesorado respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia, en relación con la etapa educativa en la que imparten la materia de Ciencias Sociales.

## **Método**

Esta investigación es un estudio no experimental de enfoque cuantitativo realizado a partir de un cuestionario con escala tipo Likert. Los diseños mediante cuestionarios o encuestas son muy habituales en el ámbito de la educación, ya que son aplicables a múltiples problemas y permiten recoger información sobre un elevado número de variables (Sapsford & Jupp, 2006).

## **Muestra**

Este estudio se basa en un muestreo por conveniencia formado por 332 profesores en activo. De ellos, 170 (51.2%) enseñan historia en la etapa de Educación Primaria, un total de 157 (47.3%) lo hacen en Educación Secundaria Obligatoria y un 1.5% no indica el nivel educativo. A pesar de que no es un estudio probabilístico, los participantes proceden de diez de las diecisiete Comunidades Autónomas que conforman el estado español (Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla y León, Comunidad Autónoma Vasca, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid y Murcia). De los 332 participantes, 175 (52.7%) son mujeres y 156 (47%) son hombres y una persona (.3%) selecciona la casilla "Otra opción". Por último, los intervalos de edad de los participantes de la encuesta se pueden consultar en la Tabla 1.

Tabla 1  
Intervalos de edad de los participantes

| Edad         | n   | Porcentaje |
|--------------|-----|------------|
| 20-29        | 26  | 7.83       |
| 30-39        | 83  | 25         |
| 40-49        | 104 | 31.32      |
| 50-59        | 94  | 28.31      |
| 60 o más     | 24  | 7.22       |
| NA           | 1   | .3         |
| <i>Total</i> | 332 | 100        |

### Instrumento de recogida de la información

El instrumento de recogida de información se denomina “Cuestionario sobre formas de enfocar la enseñanza de la historia” y está formado por dos bloques. El primer bloque incluye diez campos para recoger la información de tipo sociodemográfico de los encuestados con tres preguntas abiertas, para saber la provincia donde imparte historia, la edad y los años de experiencia docente y siete preguntas cerradas de opción múltiple (para conocer el sexo, la formación académica, situación administrativa, la etapa educativa en la que trabaja y otras en las que ha trabajado, su participación en proyectos de innovación docente y el ámbito de estos). El segundo bloque se denomina «Sobre enfoques de enseñanza» y está formado por veinte ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cinco valores, que va desde “este ítem nunca es cierto para mí en esta asignatura” hasta “este ítem es cierto para mí siempre en esta asignatura”. Este bloque se corresponde con el cuestionario «*Approaches to Teaching Inventory (ATI)*» publicado por Trigwell y Prosser (2004). En concreto, para este trabajo se ha empleado la versión al español validada del cuestionario ATI propuesta por Monroy, González-Gerardo & Hernández-Pina (2015), que limita a veinte los ítems y los enunciados de estos se han adaptado para que estén referidos a la enseñanza de la historia (Anexo I).

### Procedimiento y análisis de datos

Para la recogida de información del cuestionario se contactó en octubre de 2019 con los miembros de los tres grupos de investigación del área de Didáctica de las ciencias sociales (RODA en la Universidad de Santiago de Compostela, DICSO en la Universidad de Murcia y Social(s) en la Universidad de Valencia, que forman parte de los proyectos en los que se enmarca esta investigación. Estos investigadores distribuyeron al profesorado los cuestionarios en papel y de forma

online, entre noviembre de 2019 y enero de 2020, tras recibir los informes favorables de los comités de ética de la investigación de dichas universidades. Los análisis descriptivos e inferenciales se realizaron mediante el programa SPSS v.26 de IBM entre febrero y mayo de 2020. En concreto, en los análisis descriptivos se calcularon frecuencias (porcentajes válidos), medidas de tendencia central (media y mediana) y medidas de variabilidad (rango y desviación típica).

En segundo lugar, se realizaron análisis inferenciales para contrastar la hipótesis nula (no existen diferencias estadísticamente significativas) y la hipótesis alternativa (sí existen diferencias estadísticamente significativas  $p$ -valor  $< .5$ ) en los dos objetivos de esta investigación. Estos análisis se efectuaron mediante la prueba U de Mann-Whitney, para buscar e identificar las diferencias entre dos grupos independientes y la prueba H de Kruskal Wallis para más de dos grupos. En este último caso, se llevaron a cabo pruebas *post hoc* para identificar entre qué parejas se producían esas diferencias. El empleo de pruebas no paramétricas se realizó porque es aconsejable cuando las variables son ordinales (Espinoza, 2018).

## **Resultados**

El análisis de las frecuencias revela que los mayores porcentajes de respuesta del profesorado se sitúan en el valor 4 (“Este ítem es cierto frecuentemente para mí en esta asignatura”) y 5 (“Este ítem es cierto siempre para mí en esta asignatura”) a la hora de valorar los diversos métodos y estrategias didácticas, para enseñar historia indicadas en el cuestionario. En donde más ha habido acuerdo entre el profesorado encuestado es en considerar el ítem 3 (“Procuro dialogar con los estudiantes sobre los temas que estamos estudiando”), como una estrategia siempre empleada en el aula a la hora de enseñar historia (69.7%). Por el contrario, los ítems en donde los porcentajes de respuesta se sitúan en el valor 3 o por debajo de este son el ítem 18 (“Mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos”, el ítem 2 (“Para evaluar a los estudiantes se les debe pedir que describan todos los contenidos de historia que corresponden a los objetivos específicos”) y el ítem 1 (“Es recomendable que el alumnado centre el estudio de la historia en aquello que yo les proporcione”) (Tabla 2).

Tabla 2

*Frecuencia de respuestas a partir de porcentajes válidos*

| Ítems   | Escala de respuesta |      |      |      |      |
|---------|---------------------|------|------|------|------|
|         | 1                   | 2    | 3    | 4    | 5    |
| Ítem 1  | 7.3                 | 15.4 | 38.4 | 30.2 | 8.8  |
| Ítem 2  | 10.5                | 20.8 | 28   | 30.1 | 10.5 |
| Ítem 3  | 0                   | 1.5  | 4.8  | 23.9 | 69.7 |
| Ítem 4  | 3.6                 | 13   | 32.6 | 32.6 | 18.1 |
| Ítem 5  | 2.4                 | 8.7  | 19.6 | 37.3 | 31.9 |
| Ítem 6  | 3.6                 | 16.6 | 27.5 | 39.3 | 13   |
| Ítem 7  | .6                  | 4.2  | 10   | 39.9 | 45.3 |
| Ítem 8  | .9                  | 5.2  | 17   | 43.3 | 33.6 |
| Ítem 9  | 1.2                 | 4.8  | 11.8 | 40.9 | 41.2 |
| Ítem 10 | 5.2                 | 12.7 | 30   | 34.8 | 17.3 |
| Ítem 11 | 1.2                 | 3.3  | 11.7 | 40.4 | 43.4 |
| Ítem 12 | .9                  | 4.2  | 10.8 | 27.7 | 56.3 |
| Ítem 13 | .3                  | 3    | 12.1 | 45.2 | 39.4 |
| Ítem 14 | 3.9                 | 13.9 | 31.5 | 36.7 | 13.9 |
| Ítem 15 | 2.4                 | 9.4  | 26.9 | 40.8 | 20.5 |
| Ítem 16 | .3                  | 2.4  | 9.1  | 45.6 | 42.6 |
| Ítem 17 | .3                  | 2.4  | 13.6 | 50   | 33.6 |
| Ítem 18 | 9.7                 | 25.4 | 36   | 22.4 | 6.6  |
| Ítem 19 | .6                  | 2.1  | 6.9  | 41.4 | 48.9 |
| Ítem 20 | 0                   | 1.2  | 10.3 | 37   | 51.5 |

Los ítems con un mayor valor de la media en función a las respuestas del profesorado encuestado han sido el ítem 3 (“Procuro dialogar con los estudiantes sobre los temas que estamos estudiando”), el ítem 20 (“La enseñanza de la historia tendría que incluir la ayuda a los estudiantes para encontrar sus propios recursos de aprendizaje”) y el ítem 19 (“La enseñanza de esta asignatura tendría que ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión de la historia”). Por el contrario, el ítem que ha obtenido un valor de media más bajo ha sido el ítem 18 (“Mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos”), seguido del ítem 2 (“Para evaluar a los estudiantes se les debe pedir que describan todos los contenidos de historia, que corresponden a los objetivos específicos”) y del ítem 1 (“Es recomendable que el alumnado centre el estudio de la historia, en aquello que yo les proporcione”) (Tabla 3).



Tabla 3  
 Medidas de tendencia central

| Ítems   | N   | $\bar{x}$ | Me | Rango | Sd   |
|---------|-----|-----------|----|-------|------|
| Ítem 1  | 331 | 3.18      | 3  | 4     | 1.03 |
| Ítem 2  | 332 | 3.09      | 3  | 4     | 1.16 |
| Ítem 3  | 330 | 4.62      | 5  | 3     | .65  |
| Ítem 4  | 331 | 3.49      | 4  | 4     | 1.05 |
| Ítem 5  | 332 | 3.88      | 4  | 4     | 1.03 |
| Ítem 6  | 331 | 3.41      | 4  | 4     | 1.03 |
| Ítem 7  | 331 | 4.25      | 4  | 4     | .85  |
| Ítem 8  | 330 | 4.04      | 4  | 4     | .89  |
| Ítem 9  | 330 | 4.16      | 4  | 4     | .90  |
| Ítem 10 | 330 | 3.46      | 4  | 4     | 1.08 |
| Ítem 11 | 332 | 4.21      | 4  | 4     | .87  |
| Ítem 12 | 332 | 4.34      | 5  | 4     | .90  |
| Ítem 13 | 330 | 4.20      | 4  | 4     | .79  |
| Ítem 14 | 330 | 3.43      | 4  | 4     | 1.02 |
| Ítem 15 | 331 | 3.68      | 4  | 4     | .98  |
| Ítem 16 | 331 | 4.28      | 4  | 4     | .75  |
| Ítem 17 | 330 | 4.14      | 4  | 4     | .76  |
| Ítem 18 | 331 | 2.91      | 3  | 4     | 1.06 |
| Ítem 19 | 331 | 4.36      | 4  | 4     | .76  |
| Ítem 20 | 330 | 4.39      | 5  | 3     | .72  |

OE1. Analizar la percepción del profesorado respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia, en función a su edad.

Los resultados de la comparativa en relación con la edad de los encuestados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en el ítem 8 (“En las sesiones de clase planifico e impulso debates y discusión”), el ítem 10 (“Considero importante dar a los estudiantes un buen conjunto de apuntes, para que aprendan los contenidos históricos”) y el ítem 2 (“Para evaluar a los estudiantes se les debe pedir que describan todos los contenidos de historia, que corresponden a los objetivos específicos), por lo que se concluye que en estos se rechaza la hipótesis nula (Tabla 6). En concreto, las pruebas *post hoc* precisan que en el ítem 2, el profesorado que se sitúa en un intervalo de edad de 40-49 años ofrece un valor de respuesta entre el 3 y el 4 de la escala Likert, mientras que el resto del profesorado sitúa sus respuestas entre los valores 2 y 4. En el ítem 8, el profesorado cuya edad está entre los 40-49 años y más de 60 años responde con un valor cercano al 3, mientras que el resto sitúa sus respuestas entre el valor 4

y 5. Por último, en el ítem 10, el profesorado de 50-59 y más de 60 años responde a este ítem entre los valores 3 y 4, mientras que el resto lo hace entre los valores 2 y 3.

Por otro lado, los resultados de la prueba H de Kruskal Wallis también revelan, que las menores diferencias en relación a los intervalos de edad de los encuestados se producen en el ítem 9 “Estructuro mi enseñanza para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación” (Tabla 4).

Tabla 4  
*Resultados de la comparativa por edad*

| Ítems   | Estadístico de contraste | Sig. |
|---------|--------------------------|------|
| Ítem 1  | 4.781                    | .311 |
| Ítem 2  | 9.855                    | .043 |
| Ítem 3  | 4.407                    | .354 |
| Ítem 4  | 1.451                    | .835 |
| Ítem 5  | 5.248                    | .263 |
| Ítem 6  | 4.147                    | .386 |
| Ítem 7  | 6.108                    | .191 |
| Ítem 8  | 11.219                   | .024 |
| Ítem 9  | .183                     | .996 |
| Ítem 10 | 10.917                   | .028 |
| Ítem 11 | .460                     | .977 |
| Ítem 12 | 3.019                    | .555 |
| Ítem 13 | .525                     | .971 |
| Ítem 14 | 6.424                    | .170 |
| Ítem 15 | 2.870                    | .580 |
| Ítem 16 | 3.497                    | .478 |
| Ítem 17 | .842                     | .933 |
| Ítem 18 | 3.591                    | .464 |
| Ítem 19 | 2.066                    | .724 |
| Ítem 20 | 4.272                    | .370 |

OE2. Analizar la percepción del profesorado respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia, en relación con la etapa educativa en la que imparte la materia de Ciencias Sociales.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney indican que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en el ítem 5 (“Reservo una parte del tiempo de clase, para que los estudiantes puedan discutir entre ellos conceptos e ideas claves de historia), seguido

del ítem 4 (“En la enseñanza de la historia lo más importante es presentar a los estudiantes una información muy completa”), del ítem 14 (“Gran parte del tiempo dedicado a la enseñanza de la historia tendría que ser utilizado, para cuestionar las ideas de los estudiantes”) y del ítem 8 (“En las sesiones de clase planifico e impulso debates y discusión”). Por lo que se concluye que en estos cinco ítems se rechaza la hipótesis nula. Se produce además la circunstancia, de que en todos ellos el profesorado que enseña historia en la etapa de Educación Primaria obtiene unos valores de media superiores a los docentes encuestados de ESO (Tabla 5).

Por el contrario, en donde menores diferencias se producen es en relación al ítem 18 “Mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos”, que los docentes de ambas etapas sitúan con un valor de la media por debajo del 3 y en el ítem 9 “Estructuro mi enseñanza, para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación” (Tabla 5).

Tabla 5

*Resultados de la comparativa por nivel educativo*

| Ítems   | Z      | Sig. <sup>a</sup> | $\bar{x}$ |            |
|---------|--------|-------------------|-----------|------------|
|         |        |                   | Primaria  | Secundaria |
| Ítem 1  | -.502  | .616              | 3.14      | 3.24       |
| Ítem 2  | -1.464 | .143              | 3.18      | 3.00       |
| Ítem 3  | -.348  | .728              | 4.65      | 4.58       |
| Ítem 4  | -3.062 | .002              | 3.64      | 3.31       |
| Ítem 5  | -3.637 | .000              | 4.06      | 3.65       |
| Ítem 6  | -.987  | .324              | 3.36      | 3.46       |
| Ítem 7  | -.599  | .549              | 4.28      | 4.21       |
| Ítem 8  | -2.124 | .034              | 4.15      | 3.91       |
| Ítem 9  | -.174  | .862              | 4.13      | 4.21       |
| Ítem 10 | -.624  | .533              | 3.48      | 3.44       |
| Ítem 11 | -1.359 | .174              | 4.13      | 4.31       |
| Ítem 12 | -.308  | .758              | 4.35      | 4.33       |
| Ítem 13 | -.957  | .339              | 4.24      | 4.17       |
| Ítem 14 | -2.214 | .027              | 3.55      | 3.31       |
| Ítem 15 | -1.774 | .076              | 3.78      | 3.57       |
| Ítem 16 | -1.039 | .299              | 4.22      | 4.34       |
| Ítem 17 | -.536  | .592              | 4.17      | 4.13       |
| Ítem 18 | -.158  | .875              | 2.93      | 2.90       |
| Ítem 19 | -1.421 | .155              | 4.29      | 4.45       |
| Ítem 20 | -.732  | .464              | 4.42      | 4.36       |

## Discusión

Este estudio examina la percepción del profesorado acerca de la metodología implementada para el desarrollo de un pensamiento histórico en el alumnado. Habida cuenta de que la participación activa de estos agentes educativos en una enseñanza de calidad es fundamental, para adecuar los programas y enfoques didácticos a sus necesidades específicas, los estudios que abordan tales cuestiones son esenciales para garantizar un mejor conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula.

En términos generales, las valoraciones de los participantes acerca de la frecuencia de uso de distintos métodos y estrategias didácticas para enseñar historia indican una regularidad en su planificación e implementación didáctica. Estos resultados coinciden con investigaciones similares en las que se aprecia una predisposición a incluir estrategias efectivas e innovadoras en la práctica docente (Ford, 2018; Kozaner, 2020). En particular, el hecho de que un porcentaje elevado de los encuestados coincidiera, en que de forma frecuente procura dialogar con los estudiantes sobre los temas que se están enseñando y que el profesorado debería ayudar al alumnado en la elaboración de los recursos evidencia, que se apuesta por estrategias que fomentan una participación activa del alumnado. Además, esta interpretación se sustenta por el hecho de que los docentes han puntuado con los valores más bajos los ítems del cuestionario, que caracterizan un modelo de enseñanza tradicional.

En la comparativa en función a la edad de los encuestados se han hallado diferencias entre el profesorado de más de 40 años y el resto, lo que puede deberse a la formación recibida por estos. Fundamentalmente, porque los ítems en los que se han obtenido estas diferencias están relacionados con unas prácticas más relacionadas con un enfoque de enseñanza de la historia tradicional, que son más frecuentes en el profesorado de mayor edad. Quizá, porque este se ha formado en unos años en los que, a nivel curricular, en los niveles de enseñanza obligatoria primaba este modelo de enseñanza, como también en los estudios universitarios de Magisterio, en donde además los planes de estudio conferían una destacada importancia a los conocimientos disciplinares y pedagógicos, pero una escasa atención a la formación didáctica relacionada con las disciplinas de enseñanza (Holgado, 2002; Maldonado, 2004). Sin embargo, a partir del desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales en España en el último tercio del siglo XX, los futuros maestros se han podido formar en unas titulaciones de grado y de postgrado en las que el peso de las didácticas específicas cada vez es mayor (Pagès, 2002).

No obstante, pese a que esta formación inicial de los estudios de Magisterio haya sido distinta, el hecho de que la formación continua del profesorado permita una actualización de los conocimientos puede estar en la base del cambio observado en este estudio, hacia una enseñanza de la historia más centrada en el alumnado (Gálvez, 2011).

Una finalidad que se refleja por igual en los encuestados de ambas etapas educativas, pues los resultados apuntan a que hay un distanciamiento respecto a prácticas que coinciden con un modelo de enseñanza de la historia tradicional, como lo es centrar la enseñanza en lo que transmite el profesor o estructurar la enseñanza en función a la evaluación final de contenidos. Las diferencias, cuando se producen, se deben a una mayor puntuación del profesorado de la etapa de Educación Primaria, respecto al de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y en estrategias orientadas a la participación del estudiante mediante debates en el aula. Quizá, este hecho pueda deberse a que el currículo de Educación Primaria de la materia de Ciencias Sociales es más flexible y menos denso en lo que respecta a la programación de contenidos, lo que permite que el profesorado tenga más disponibilidad a la hora de poder aplicar estrategias que fomenten la participación en el aula. En cambio, las dificultades del profesorado de ESO son mayores, pues el temario extenso de contenidos de las asignaturas de historia y el volumen de estándares de aprendizaje plantean mayores obstáculos a la hora de aplicar con frecuencia estrategias activas de aprendizaje (Martín, 2013).

En resumen, los resultados muestran el avance producido en la percepción del profesorado sobre una metodología orientada a fomentar un pensamiento histórico y crítico en el alumnado. No obstante, conviene seguir reforzando la formación didáctica y metodológica al igual que el desarrollo de la investigación educativa en este ámbito. En primer lugar, es necesario centrar la atención en el tipo de formación didáctica diseñada en los planes de las titulaciones de Educación, pues supone el punto de partida para formar a los futuros docentes en esta y otras materias. Igualmente, es esencial reforzar las acciones de formación permanente del profesorado para que este pueda actualizar sus prácticas docentes, a través de los resultados de las investigaciones realizadas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

Por último, en relación a las limitaciones de este estudio, la implementación de una metodología cuantitativa y cualitativa hubiera aportado una comunicación más cercana y horizontal entre investigadores y participantes de este estudio. La realización de un muestro probabilístico supondría la posibilidad de generalizar los resultados con una mayor precisión estadística. Igualmente, las reflexiones cualitativas aportadas por el profesorado podrían favorecer

futuras investigaciones sobre los modos preferentes de enseñar historia a partir de distintas fuentes, tipos de datos y contextos.

### **Agradecimientos**

Este estudio se ha llevado a cabo gracias a la financiación de dos proyectos de investigación. El primero, denominado "Conceptos metodológicos y métodos de aprendizaje activo para la mejora de las competencias docentes de los profesores (PGC2018-094491-B-C33)" está financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. El segundo, titulado "Pensamiento geográfico e histórico de los alumnos de primaria de la Región de Murcia: una propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad (20874/PI/18)" está financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

### **Referencias**

- Akçay, S. (2016). An Analysis of Teachers' Perceptions through Metaphors: Prospective Turkish Teachers of Science, Math and Social Science in Secondary Education. *Educational Research and Reviews*, 11(24), 2167-2176. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3064>
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 495, 59-63.
- Espinoza, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(65), 36-46. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Ford, C. (2018). Effective practice instructional strategies: Design of an instrument to assess teachers' perception of implementation. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 154-163.
- Gálvez, I. E. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011): Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas*, 18, 33-50.
- Goh, P. S. C., Wong, K.T., and Hamzah, M. S. G. (2014). The Approaches to Teaching Inventory: A Preliminary Validation of the Malaysian Translation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 16-26. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.6>
- Gómez, C. J., and Miralles, P. (2016). Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Spagne. *Spirale*, 68, 55-66. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0053>.

- Gómez, C. J., Miralles, P., Rodríguez, J. and Maquilón, J. J. (2020). Perceptions on the procedures and techniques for assessing history and defining teaching profiles. Teacher training in Spain and the United Kingdom. *Educational Studies*, Preprint. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1707069>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez, C. J., y Sáiz, J. (2017). Narrative inquiry and historical skills. A study in Teacher Training. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>.
- Gómez, C. J., Sainz, Á. C., y Gutiérrez, R. C. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia: análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- González, N., Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González Valencia, G. A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Unipluriversidad*, 13(2), 24-34.
- Hernández Pina, F., y Maquilón, J. J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *REIFOP*, 13(3), 17-25.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., y Monroy Hernández, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesores de educación primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 61-77.
- Holgado, J. (2002). Profesionalismo versus Culturalismo: dos paradigmas en la formación del maestro español. *Escuela Abierta*, 5, 141-180.
- Kember, D., and Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28, 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>

- Könings, K. D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S., and Merriënboer, J. G. (2014). Differences between Students' and Teachers' perceptions of education: profiles to describe congruence and friction. *Instructional Science. An International Journal of the Learning Sciences*. 42(1), 11-30. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9294-1>
- Kozaner, Ç. (2020). Metaphoric Perceptions of Primary School Teacher Candidates on the Concept of Social Science and Its Teaching. *Review of International Geographical Education Online*, 10(1), 120-139. doi:10.33403/rigeo.641587
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan and J. D. Bransford. (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29-78). Washington, DC: National Academies Press.
- Lee, P., Dickinson, A., and Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. F. Voss. (Coords.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- López Facal, R., y Valls, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. de Alba, F. F. García y A. S. Fernández. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 185-192). Sevilla: Díada Editora. Recuperado de <https://cutt.ly/2u5HA2R>
- López Facal, R., Velasco, L., Santidrián, V. M., y Armas Castro, X. A. (Coords.). (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Maldonado, A. (Coord.). (2004). *Libro Blanco: título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A., and Del Puy, M. (2014). Infant, primary and secondary teacher's conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211-221. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70024-X.
- Martín Sánchez, J. (2013). El currículo de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria de España: reflexiones sobre la didáctica de las ciencias sociales actualmente. *Didasc@lia. Didáctica y Educación*, 4(4), 189-198.
- McCurry, M. K., and Martins, D. C. (2010). Teaching undergraduate nursing research: A comparison of traditional and innovative



- approaches for success with millennial learners. *Journal of Nursing Education*, 49(5), 276-279. <https://doi.org/10.3928/01484834-20091217-02>
- Miralles, P., y López García, A. (2019). Una reflexión controversial sobre los enfoques didácticos en Ciencias Sociales. En M. João y A. Dias (Eds). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 195-203). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Monroy, F., González Geraldo, J. L., and Hernández Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31, 172-183. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Monroy, F., Hernández Pina, F., y Martínez, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90-105. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13860>
- Nikolopoulou, K. (2020). Secondary education teachers' perceptions of mobile phone and tablet use in classrooms: benefits, constraints and concerns. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 257-275. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00156-7>
- Olmos, R. (2018). Kahoot! Una aplicación para la gamificación en el aula. En A. Pina et al. (Coords.), *EDUNOVATIC 2017. Conference Proceedings. 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 12-14 December 2017* (pp. 862-869). Eindhoven, The Netherlands: Adaya Press.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51. Recuperado de <https://cutt.ly/Tu5JHQi>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento educativo*, 30(1), 255-269.
- Prats, J. (2002). ¿Hay que reformar la reforma educativa? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33, 11-21.
- Prats, J., y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En *Enciclopedia General de la Educación* (Vol. 3). Barcelona: Océano.
- Prats, J., y Valls, R. (2013). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.
- Ross, M. (2017). Conceptions of teaching: an illustrated review. *The clinical teacher*, 14(1), 8-14. <https://doi.org/10.1111/tct.12622>

- Sáiz, J., y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sapsford, R., and Jupp, V. (2006). *Data Collection and Analysis*, 2nd ed. London: Sage and The Open University.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324. <https://doi.org/10.3102/00028312030002305>
- Seixas, P., and Morton, T. (2013). *The Big six historical concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Sobejano, M. J., y Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la historia en Secundaria: historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- Trigwell, K., and Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Vicent, N., y Platas, M. (2018). ¡Juguemos en el Antiguo Egipto! Flipped classroom a través del videojuego Assassin's Creed: 41 Origins. *Clío: History and History Teaching*, 44. Recuperado de <https://cutt.ly/YfDCEIB>
- Vichiato, T., y García de la Vega, A. (2018). El desarrollo del razonamiento geográfico a través de una propuesta ludo-didáctica en la ciudad. *Didáctica geográfica*, 19, 197-220. <https://doi.org/10.21138/DG.422>
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87. doi: 10.1037/0022-0663.83.1.73.
- Yunga, D., Loaiza, M. I., Ramón, L. N., y Puertas, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 313-333. Recuperado de <https://cutt.ly/FfD2uS5>
- Zou, D. (2020). Gamified flipped EFL classroom for primary education: Student and teacher perceptions. *Journal of Computers in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00153-w>

## Anexo I

### Cuestionario sobre formas de enfocar la enseñanza de la historia

#### Bloque II. Sobre enfoques de enseñanza

Por favor, responda a todas las preguntas. No pierda mucho tiempo en cada pregunta. Su primera reacción es probablemente la más cercana a la realidad. Sus respuestas se tratarán de forma confidencial. Elija su respuesta según la siguiente escala:

1. Este ítem nunca es cierto para mí en esta asignatura.
2. Este ítem es cierto alguna vez para mí en esta asignatura.
3. Este ítem es cierto varias veces para mí en esta asignatura.
4. Este ítem es cierto frecuentemente para mí en esta asignatura.
5. Este ítem es cierto siempre para mí en esta asignatura.

---

#### Ítems

---

- 1.-Es recomendable que el alumnado centre el estudio de la historia, en aquello que yo les proporcione.
  - 2.-Para evaluar a los estudiantes se les debe pedir, que describan todos los contenidos de historia que corresponden a los objetivos específicos.
  - 3.-Procuró dialogar con los estudiantes sobre los temas que estamos estudiando.
  - 4.-En la enseñanza de la historia lo más importante es presentar a los estudiantes una información muy completa.
  - 5.-Reservo una parte del tiempo de clase, para que los estudiantes puedan discutir entre ellos conceptos e ideas claves de historia.
  - 6.-En la enseñanza de la historia me centro en impartir información disponible en textos y lecturas claves.
  - 7.-Animo a los estudiantes a que reestructuren sus conocimientos previos, para que puedan desarrollar una nueva forma de pensar sobre la historia.
  - 8.-En las sesiones de clase planifico e impulso debates y discusión.
  - 9.-Estructuro mi enseñanza para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación.
  - 10.-Considero importante dar a los estudiantes un buen conjunto de apuntes, para que aprendan los contenidos históricos.
  - 11.-Proporciono a los estudiantes la información que van a necesitar para superar la asignatura de Historia.
-

- 12.-Es importante responder a cualquier pregunta sobre los contenidos históricos que los estudiantes puedan formular.
  - 13.-Procuro que los estudiantes discutan sus cambios de opinión y de comprensión de la historia.
  - 14.-Gran parte del tiempo dedicado a la enseñanza de la historia tendría que ser utilizado para cuestionar las ideas de los estudiantes.
  - 15.-El modelo de enseñanza de la historia se centra en una buena presentación de la información a los estudiantes.
  - 16.-Entiendo la enseñanza de la historia como forma de ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de pensar sobre los temas trabajados.
  - 17.-Al enseñar historia es importante para mí supervisar los cambios de comprensión, que experimentan los estudiantes en relación con los temas trabajados.
  - 18.-Mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos.
  - 19.-La enseñanza de esta asignatura tendría que ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión de la historia.
  - 20.-La enseñanza de la historia tendría que incluir la ayuda a los estudiantes, para encontrar sus propios recursos de aprendizaje.
-

