



Revista de Estudios Sociales

ISSN: 0123-885X

res@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes

Colombia

Sáiz Serrano, Jorge; López-Facal, Ramón

Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria

Revista de Estudios Sociales, núm. 52, abril-junio, 2015, pp. 87-101

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*

Jorge Sáiz Serrano[✉] – Ramón López-Facal^{*}

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2014
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2014
Fecha de modificación: 13 de diciembre de 2014

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>

RESUMEN

Se analizan las competencias de pensamiento histórico de estudiantes españoles de bachillerato y del Máster de Profesorado, y sus narrativas sobre historia de España. Se utilizan métodos cualitativos para identificar: a) su pensamiento histórico, que comprende conocimientos sustantivos y uso de metaconceptos; b) en cuanto a sus narrativas, la gradación cognitiva (taxonomía SOLO) y el sujeto narrativo utilizado. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de secundaria no utilizan metaconceptos. La complejidad del pensamiento histórico del profesorado en formación está relacionada con el empleo de contenidos sustantivos. Los resultados apuntan a la necesidad de mejorar la educación histórica incluyendo conocimientos sustantivos y el desarrollo de competencias históricas específicas.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento histórico, narrativas, educación histórica, educación secundaria, formación de profesorado de secundaria.

Historical Competencies and Narratives: The Historical Thinking of Students and Pre-Service Teachers

ABSTRACT

This paper examines the competencies in historical thinking of high school students and pre-service teachers in Spain, as well as their narratives about Spanish History. Qualitative methods are used in order to identify: a) their historical thinking, including substantive knowledge and use of meta-concepts; b) the narratives, the cognitive gradation (SOLO taxonomy), and the narrative subject employed. The findings show that a majority of secondary school students do not use meta-concepts. The degree of complexity of historical thinking among pre-service teachers is related to their use of substantive content. The results point to the need to improve history education, including substantive knowledge and the development of specific historical competencies.

KEY WORDS

Historical thinking, narratives, history education, secondary school, secondary-school teacher education.

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación financiado por el Gobierno de España: EDU2012-37909-C03-01 (COMPSOCIALES), 2013-2015.
✉ Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Valencia (España). Profesor asociado de la Universidad de Valencia (España) y del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Tirant lo Blanc de Torrent (España). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos* 29, nº 1 (2014): 83-99, y Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27 (2013): 43-66. Correo electrónico: jorge.saiz@uv.es
* Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Profesor titular de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Coordinador del grupo de investigación "Enseñanza de las Lenguas y las Ciencias Sociales" (ELINCIS), en la Universidad de Santiago de Compostela (GI-1929). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer* 94 (2014): 273-285, y Eurocentric History in Spanish Textbooks (en coautoría con Manuel Pousa). *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 12, nº 1 (2013): 107-120. Correo electrónico: ramón.facal@usc.es

Competências e narrativas históricas: o pensamento histórico de estudantes e futuros professores espanhóis de educação secundária

RESUMO

Analisa-se as competências de pensamento histórico de estudantes espanhóis da graduação e do mestrado de formação do professorado, e suas narrativas sobre história da Espanha. Utilizam-se métodos qualitativos para identificar: a) seu pensamento histórico, que compreende conhecimentos substantivos e uso de metaconceitos; b) no que se refere a suas narrativas, a graduação cognitiva (taxonomia SOLO) e o sujeito narrativo utilizado. Os resultados mostram que a maioria dos estudantes da graduação não utilizam metaconceitos. A complexidade do pensamento histórico dos professores em formação está relacionada com o uso de conteúdos substantivos. Os resultados apontam a necessidade de melhorar a educação histórica incluindo conhecimentos substantivos e o desenvolvimento de competências históricas específicas.

PALAVRAS-CHAVE

Pensamento histórico, narrativas, educação histórica, educação secundária, formação do professorado de educação secundária.

Introducción

El artículo presenta resultados de una investigación realizada con 85 alumnos españoles de bachillerato y 32 estudiantes de Máster de Profesor de Educación Secundaria, futuros docentes, la mayoría graduados en Historia, Geografía o Historia del Arte. Se analizan las narrativas históricas producidas por esos dos conjuntos con el fin de identificar los niveles de progresión en competencias de pensamiento histórico. El objetivo es determinar cómo piensan y organizan históricamente un discurso y cómo usan conceptos de segundo orden o metodológicos sobre un contenido histórico sustantivo. Se les ha solicitado un escrito de síntesis sobre la historia de España en el siglo XX dirigido a un estudiante extranjero imaginario que ignora ese pasado. Se pretende identificar qué saben *de* y *sobre* historia, es decir, qué competencias históricas manifiestan en sus narrativas, resultado de su formación previa. Se pretende aportar y comparar información empírica sobre niveles de competencia histórica de estudiantes expertos, graduados en Historia que se forman como docentes en secundaria, y novatos, alumnado de bachillerato cuya educación histórica se ha desarrollado a lo largo de la educación secundaria. La finalidad es avanzar hacia la mejora de la educación histórica de los jóvenes como base para una ciudadanía informada.

El análisis de las narrativas históricas solicitadas se abordó desde cuatro perspectivas complementarias. En primer lugar, se han adoptado y adaptado categorías de análisis del pensamiento histórico, como las propuestas por Seixas y Morton (2013), Mora y Paz (2012) y Sáiz (2013). De ellas, se han utilizado cuatro categorías de

metaconceptos para analizar los relatos: *relevancia histórica, causa y consecuencia, cambio y continuidad y dimensión ética o conciencia histórica*. En segundo lugar, se ha recurrido a la tipología de narrativas formuladas por Rüsen sobre conciencia histórica (Rüsen 2005 y 2010): *tradicional, ejemplar, crítica y genealógica*. Este modelo se ha aplicado en estudios realizados en otros países (Barca 2010; Barca y Schmidt 2013; Lee 2012; Magalhães 2012; Schmidt 2005). Nosotros hemos examinado qué sentido otorga el alumnado a la historia reciente de España: en qué medida la relacionan con su orientación personal en lo cotidiano y qué percepción de la identidad nacional reflejan sus relatos. En tercer lugar, se aplica un modelo de niveles de complejidad cognitiva derivado de la taxonomía SOLO (Biggs y Tang 2007): *preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado*. Finalmente, se ha recurrido al análisis discursivo (Plá 2005) determinando el uso de un narrador implícito o de la primera persona del singular o del plural, como muestra de su identificación con la nación española como comunidad imaginada.

Fundamentos: pensamiento histórico y narrativas

Hemos asumido el consenso creciente sobre el modelo de aprendizaje histórico alcanzado por investigadores procedentes de campos diferentes: psicología cognitiva, epistemología y filosofía de la historia, y estudios culturales de distintos países. Este modelo subraya la pertinencia de una enseñanza-aprendizaje de historia que vaya más allá de saber contenidos sobre el pasado (conocimientos *de* historia) e integre el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias *sobre* historia). La enseñanza de la histo-

ria en etapas básicas habría de combinar el aprendizaje de contenidos e información histórica y competencias históricas basadas en el trabajo del historiador. Todavía hoy se presentan falsas dicotomías entre una enseñanza basada en “conocimientos” y otra basada en “competencias” (Cain y Chapman 2014), a pesar de que la investigación en didáctica de la historia viene demostrando que una educación formativa deriva de un proceso global que integra ambas dimensiones (Lee 2005 y 2011).

El interés por renovar la enseñanza de la historia atendiendo a los conceptos de segundo orden en la argumentación de los alumnos comenzó en el Reino Unido. Una referencia relevante ha sido el proyecto Concepts of History and Teaching Approaches (Lee 2005; Lee y Ashby 2000). Analizaron en primer lugar las destrezas históricas de los estudiantes mediante el uso de fuentes y ejercicios de empatía, y posteriormente, las formas de plantear la causalidad. Los trabajos de Chapman (2011a y 2011b) y el proyecto Constructing History 11-19 (Cooper y Chapman 2009) han avanzado en esa línea, sobre razonamiento en el uso de fuentes, una vía que se ha explorado y planteado también por diversos autores (Barton y Levstik 2004; Carretero y López 2009; Clark 2011; Gómez, Ortuño y Molina 2014; Stearns, Seixas y Wineburg 2000; Taylor y Young 2003; Van Drie y Van Boxtel 2008; VanSledright 2011; Wineburg 2001), que han insistido en la importancia de las destrezas de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente, lo que se define como alfabetización histórica (Lee 2011; Monte-Sano 2010a y 2010b; Wineburg, Martin y Monte-Sano 2013). Autores como Lévesque (2008) y Seixas y Morton (2013) han reformulado con mayor precisión conceptos y categorías de lo que implica el pensamiento histórico.

Estas investigaciones coinciden en que educar históricamente equivale a desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes; en que éste no es un conocimiento intuitivo y natural, sino que requiere un proceso formativo gradual. Se considera que el pensamiento histórico tiene dos componentes (Lévesque 2008; VanSledright 2011 y 2014a; Wineburg 2001): a) la forma de representar el pasado recurriendo a su conocimiento, fechas, datos, personajes, conceptos, etcétera, lo que se denomina contenido sustantivo o de primer orden; y b) destrezas estratégicas para dar significado al conocimiento, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos, y que se concretan en competencias para responder y significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace en la investigación histórica. Entre las diferentes propuestas de conceptos propios del pensamiento histórico, seguimos la formulada por Seixas

y Morton (2013), resultado de una amplia trayectoria de investigaciones empíricas. Estos autores identifican seis metaconceptos: *relevancia histórica; pruebas históricas; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y dimensión ética de la historia*.

En suma, las investigaciones en didáctica de la historia han mostrado que aprender historia no consiste únicamente en conocer contenidos sustantivos, sino también, y sobre todo, en conocer y saber utilizar esos conceptos de segundo orden. Es necesario, por tanto, que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia escolar integren de forma equilibrada conocimientos *de historia y sobre historia*. En algunos países, como el Reino Unido, se han ido introduciendo esas dos dimensiones. La situación en España es diferente: la tradición y rutina escolares decimonónicas de lo que es enseñar y aprender historia (conocer y memorizar relatos del pasado) son fuertes y, en consecuencia, todavía predomina un aprendizaje memorístico, como reproducción de contenidos *de historia* presentes en narrativas académicas, asociadas a un relato nacional y eurocentrismo del pasado (Pousa y López 2013). Se deja poco espacio a los conocimientos *sobre historia*, a las destrezas cognitivas de amplio potencial y coherentes con enfoques educativos como el de las competencias educativas básicas (Sáiz 2013).

En la enseñanza-aprendizaje de competencias de pensamiento histórico es fundamental el recurso a las narrativas. La representación del pasado, tanto en contextos escolares como disciplinares, toma la forma de narrativas. Son instrumentos adecuados tanto para evaluar como para enseñar metaconceptos históricos. Si solicitamos un escrito de síntesis a un estudiante podemos conocer no sólo qué conoce de diferentes procesos sino también cómo los representa y organiza. Barton y Levstik (2004) y Seixas (2004) subrayan que el discurso narrativo lleva implícito el uso de la dimensión temporal, el establecimiento de nexos causales, así como una forma de otorgar importancia histórica y de conectar presente y pasado desde una perspectiva moral. El recurso a narrativas históricas permite a los estudiantes reflexionar sobre la historia como construcción (Barton y Levstik 2004; Bage 1999; Monte-Sano 2010a y 2010b; Topolsky 2004). Sostiene Rüsen que el pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico, a la vez que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal. Es la forma con la que se manifiesta la “consciencia histórica”, entendida como conjunto coherente de operaciones mentales que definen la peculiaridad del conocimiento histórico y la función que ejerce y se le otorga por las personas (Rüsen 2005).

y 2010). La destreza relacionada con la narración, como “competencia narrativa”, supone la forma de representar o dar sentido al pasado mediante tres competencias específicas que integran la narración (contenido, forma-significado y función): la “competencia temporal” (contenido), como conocimiento de fenómenos o sucesos del pasado; la “competencia para la interpretación” (forma-significado), como capacidad para encontrar sentido y coherencia al mismo, y la “competencia de orientación” (función), como disposición para otorgar al pasado utilidad para la orientación en el presente y en valores morales (Rüsén 2010).

El uso de narrativas aporta información directa sobre la progresión de aprendizaje de los estudiantes para organizar y comprender el pasado. A través del examen de sus narrativas, se puede conocer cómo expresan diferentes metaconceptos históricos. Esta competencia narrativa se puede manifestar, según Rüsén (2010), en cuatro formas, conforme al posicionamiento que se establezca entre contenidos, significados y orientaciones del pasado desde el presente: *tradicional, ejemplar, crítica y genealógica*, que él denomina “genética”. Se ha utilizado esta tipología para identificar en los relatos el reflejo de su identificación nacional. Creemos que los modelos de narrativa histórica planteados por Rüsén facilitan la identificación de diversas interpretaciones de la identidad nacional. Consideramos las diferentes narrativas nacionales como un reflejo del proceso subjetivo de identificación (Carretero *et al.* 2012; González y Carretero 2013).

Estas formas de identificación nacional se manifiestan en una narrativa según actúe el estudiante como sujeto narrativo (Plá 2005). La influencia de los estudios culturales y el giro lingüístico de la historia han propiciado que se preste más atención al análisis discursivo de la presencia de los estudiantes como narradores y a las formas en las que expresan sus ideas sobre el pasado (Seixas 2000; Barton y Levstik 2004; Barton 2010). En ocasiones, como señala Levstik (2000), resulta difícil articular los silencios del alumnado en sus representaciones del pasado histórico nacional con el que se identifica a partir de la primera persona del plural. Para este estudio, resulta relevante la forma de uso de la primera persona del plural (*nosotros*, como nación) y del singular (*yo*, como relator coloquial o analítico), frente al nivel de aparición de un narrador implícito o externo (tercera persona, como reproducción del conocimiento de un historiador experto).

Generalmente, en los exámenes y en otros escritos producidos en el ámbito escolar, el estudiante tiende a reproducir el conocimiento adquirido y genera un na-

rrador externo y, por tanto, se silencia. En cambio, en ensayos o escritos de síntesis, como éste en el que se dirige a otro estudiante desconocedor del pasado español, es previsible una combinación entre el estudiante como sujeto narrativo y el narrador externo. Ante la aparición de la primera persona del singular, del *yo*, en el discurso, interesa reflejar la forma en que ésta se presenta, ya que puede revelar su nivel de aprendizaje como creador de conocimiento histórico y su capacidad de reflexionar sobre el pasado. Así, el *yo* indicaría cómo conoce el pasado y cómo va organizando expositivamente su discurso; se pueden identificar desde usos simplistas hasta otros más complejos que revelan dudas o jerarquizan con afirmaciones-negaciones (Plá 2005). Por lo que respecta a la primera persona del plural, sea el pronombre “*nosotros*” o el posesivo “*nuestro*”, su aparición revela un grado de identificación social que conlleva una forma de asumir la identidad nacional española, un vínculo explícito con una nación española como comunidad imaginada, un rasgo característico de la asunción por parte de los estudiantes de las narrativas nacionales y que también se ha identificado en otros ámbitos (Carretero *et al.* 2012; Levstik 2000).

Metodología

Objetivos

El objetivo de esta investigación es analizar el pensamiento histórico de estudiantes de bachillerato y de estudiantes de Máster, profesores de historia en formación, comparando los resultados de novatos y expertos. Se pretende constatar niveles de progresión en educación histórica diferenciados entre estudiantes al final de su etapa secundaria postobligatoria y futuros profesores con formación de graduados. Se desglosa en objetivos específicos.

1. Sobre el pensamiento histórico: a) Determinar qué contenidos sustantivos presentan los relatos sobre la historia de España en el siglo XX, y dentro de ellos, qué etapas, fenómenos, personajes y, sobre todo, problemas o tramas principales emergen en sus escritos; y b) Analizar el uso de metaconceptos históricos como indicadores de *cómo* organizan históricamente los contenidos.
2. Sobre las narrativas: a) Identificar el modelo de narrativa que muestran según su orientación temporal (relación pasado-presente) aplicando la tipología propuesta por Rüsén: tradicional, ejemplar, crítica o genealógica; b) Valorar el sujeto narrativo: narrador

- implícito, primera persona del singular o del plural.
3. Examinar la complejidad y coherencia de su discurso utilizando la taxonomía SOLO.

Población y muestra

La población del estudio son 117 participantes de dos grupos. Por un lado, 32 estudiantes (21 varones y 11 mujeres) del Máster de Profesorado especialidad de Geografía e Historia, en la Universidad de Valencia, graduados en Historia, con edades entre 22 y 26 años. Por otro, 85 estudiantes (47 mujeres y 38 varones) de 2º de bachillerato, de cuatro centros públicos de Valencia de clase media y trabajadora. La mayoría (63%) tienen 17-18 años, excepto un grupo de nocturno (19-23 años).

La muestra tiene un carácter *aleatorio*, ya que los estudiantes de postgrado fueron seleccionados al azar, siendo un muestreo *no estratificado*.

Instrumentos de análisis y categorización

La información se ha recogido mediante un ejercicio escrito en el que se pidió la elaboración de una narrativa histórica de síntesis sobre la Historia de España en el siglo XX, siguiendo los estudios sobre conciencia histórica entre jóvenes estudiantes portugueses y brasileños (Barca y Schmidt 2013; Magalhães 2012; Schmidt 2005). Al alumnado de 2º de bachillerato se le solicitó por parte de sus docentes de Historia de España, en una sesión de aula y hacia el final del curso (abril-mayo de 2013), una narración libre sobre el tema, sin señalar pauta alguna ni en extensión, contenidos o forma, para minimizar interferencias en su discurso. Únicamente se les indicó que imaginaran un escrito dirigido a jóvenes de otros países que no supieran nada de la reciente historia española, y que se esforzaran en su capacidad de expresión y síntesis. A los estudiantes de Máster también se les pidió un escrito semejante para un destinatario imaginario: otro profesor de historia en formación, extranjero, que desconoce la historia española.

La información cualitativa se recogió y analizó perfilando categorías de análisis y límites entre ellas. El instrumento de recogida de información y los instrumentos de análisis fueron validados por expertos. Para el análisis de las dimensiones se establecieron diferentes niveles de complejidad de las categorías seleccionadas.

En cuanto al objetivo 1, se aborda la complejidad del pensamiento histórico de los relatos a partir del nivel de contenidos históricos sustantivos relacionados con el tema y de la presencia de las categorías o los marcadores de pensamiento histórico. Para ello, en primer lugar, se procedió a examinar los resultados en un grupo piloto, y a partir de ellos, identificar niveles de complejidad. Respecto a los conocimientos históricos sustantivos sobre historia española del siglo XX, se han establecido estos niveles:

- Nivel 0: relatos incoherentes, fragmentarios o con errores y vacíos destacados.
- Nivel 1 o bajo: relatos descriptivos, lineales, del cambio político: en ellos priman la enumeración y caracterización de etapas políticas presentes en el currículum, en el libro de texto o en los materiales proporcionados por los docentes. Por ejemplo, la enumeración de etapas como el reinado de Alfonso XIII (1902-1931: crisis de la Restauración y dictadura de Primo de Rivera), Segunda República (1931-1936), Guerra Civil (1936-1939), dictadura franquista (1939-1975), Transición a la democracia (1975-1982) y posteriores gobiernos democráticos. Predomina la descripción de los cambios políticos, sin incluir valoraciones interpretativas ni interrelacionarlos con las transformaciones sociales, económicas o culturales.
- Nivel 2 o medio: relatos lineales en los que el cambio político no es protagonista, sino que se interrelacionan otros niveles: socioeconómico, demográfico, cultural, etcétera.
- Nivel 3 o alto: relatos de naturaleza más creativa y libre. No presentan una descripción temporal lineal sino un uso flexible de la periodización, y no privilegian cambios políticos ni de otro tipo, sino que se abordan como hilos del discurso determinados problemas o interpretaciones sobre el pasado: el proceso de democratización, de modernización social y productiva, la división ideológica, la integración o desarticulación territorial, etcétera.

Respecto a la presencia y el nivel de contenidos de segundo orden, se utilizaron cuatro categorías basadas en las de Seixas y Morton (2013) y Sáiz (2013), para establecer niveles de aprendizaje (nulo, bajo, medio o alto). Las pautas para definir esos niveles han sido adaptadas de Seixas y Morton (2013) y Mora y Paz (2012). El metaconcepto de *relevancia histórica* supone valorar qué importancia se otorga a un acontecimiento. Los criterios para asignar esta categoría son destacar fenómenos históricos como la crisis del Estado liberal y las soluciones democrática o dictatorial, la Guerra Civil, la dictadura franquista o la transición a la democracia. El metaconcepto de *causa*

y consecuencia implica la capacidad de explicar fenómenos históricos acudiendo a una red compleja de relaciones causales. Se ha utilizado como criterio la explicación de los acontecimientos integrando y jerarquizando múltiples variables. El de *cambio y continuidad* equivale a describir las mudanzas históricas utilizando adecuadamente la temporalización. Se ha utilizado como criterio el empleo de pautas flexibles de periodización y el establecimiento de múltiples interconexiones temporales. El concepto de *dimensión ética o conciencia histórica* equivale a la capacidad para hacer un juicio de valor ético explícito o implícito sobre los fenómenos. Se ha utilizado como criterio relacionar el proceso histórico con el presente, pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.

Los cuatro niveles establecidos para los marcadores de pensamiento histórico son:

- Nivel 0: implica la completa ausencia de conceptos de segundo orden, coincidente con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.
- Nivel 1 o básico: relatos que presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos y generalmente limitados a la descripción del cambio político presentado en orden lineal.
- Nivel 2 o medio: escritos con al menos dos marcadores, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.
- Nivel 3: para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación.

En cuanto al objetivo 2, se identifica el modelo de narrativa según la tipología de Rüsen (*tradicional, ejemplar, crítica y genealógica*), y el sujeto narrativo de los relatos (*narrador externo, primera persona del singular o del plural*).

En cuanto al objetivo 3, se examina el nivel de complejidad cognitiva de las narrativas siguiendo la taxonomía SOLO, diferenciando las categorías *preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado* (Biggs y Tang 2007).

Métodos y análisis de resultados

Se ha recurrido a una metodología *no experimental* basada en la búsqueda empírica y sistemática de una realidad (Kerlinger 2002). La intención es tratar de conocer esa realidad para proponer modelos explicativos sobre las características del pensamiento histórico a partir del discurso narrativo desde una perspectiva comparada entre estudiantes novatos (de bachillerato) y expertos (de postgrado).

El análisis de los datos se ha realizado con metodologías cualitativas. El tratamiento de datos se ha realizado a través de un análisis de la complejidad conceptual y del discurso de las narrativas llevadas a cabo por los estudiantes, y la codificación posterior a través de los marcadores citados. El proceso de análisis cualitativo ha permitido “dar sentido” a la información textual. La utilización de métodos cualitativos es adecuada para analizar procesos de aprendizaje, puesto que no cierra posibilidades de respuesta, facilitando la comprensión del fenómeno estudiado. Por ello, se ha realizado una codificación abierta en el análisis discursivo, a fin de determinar niveles en su contenido y en las categorías de pensamiento histórico siguiendo estrategias derivadas de la *Grounded Theory* o teoría fundamentada (Corbin y Strauss 2008), utilizadas en las investigaciones sobre educación histórica que examinan narrativas de estudiantes (Barca y Schmidt 2013).

Análisis de resultados: pensamiento histórico y narrativas

En las siguientes tablas se resumen los resultados del análisis de las narrativas de estudiantes de bachillerato (ver la tabla 1) y de profesores en formación (ver la tabla 2), para los tres objetivos.

Las narrativas de los estudiantes de bachillerato presentan un desequilibrio en la relación entre contenidos de primer orden o sustantivos y de segundo orden. Como se aprecia en la tabla 1 (categoría 2, nivel 0 y nivel 1), algo más de la mitad de los relatos (54%) carecen de conceptos de segundo orden, situándose el recurso mayoritario en niveles básicos, cuando aparece (34%). Se trata fundamentalmente de marcadores de bajo nivel de *causa y consecuencia* y *cambio y continuidad*.

Identificamos cadenas causales simples como las siguientes:

La historia de España desde principios del siglo XX ha estado marcada por una serie de cambios en la figura de dirigir el país políticamente, esto debido a los problemas económicos y sociales del país. Cuando nos referimos a problemas económicos es a las diversas crisis que han terminado cambiando el sistema del país. Estas crisis han sido debidas al proceso de industrialización en las ciudades... (Ref. 20, alumno, 22 años)

Esta Segunda República ayudó a las clases bajas favoreciéndolas y provocó así descontento en las clases más

altas que pedían un gobierno más de derecha y que les favoreciera. (Ref. 67, alumna, 17 años)

Se produjo una gran evolución en la industria, en el turismo que generó cambios sociales importantes. Carrero Blanco forma un gobierno de tecnócratas que es sustituido en la muerte de Franco por Arias Navarro que es retirado por Juan Carlos I (el sucesor de Franco) por su voluntad de continuar con el régimen y se pone a Adolfo Suárez que planta una serie de reformas y hace la constitución. (Ref. 71, alumno, 18 años)

Se ha identificado también una utilización elemental de *cambio y continuidad*, basada en la enumeración y presentación ordenada de etapas políticas, indicando algunos rasgos de cada una de ellas. Este marcador descriptivo del cambio está muy extendido en la propia secuencia expositiva definida por la evolución política en etapas sucesivas. En ocasiones, también se presenta una relación de todas ellas en un párrafo final o inicial indicando rasgos políticos diferenciados, aunque incluyan errores.

Tabla 1. Pensamiento histórico de estudiantes de bachillerato a través de sus narrativas (N=85)

| | | |
|---|--|------------|
| Categoría 1. Contenidos de primer orden o sustantivos: modelo de relato sobre <i>Historia de España en el siglo XX</i> , según su contenido | Nivel o <i>nulo o fragmentario</i> | 7 (8%) |
| | Nivel 1 <i>lineal descriptivo político</i> , de etapas o cambios políticos | 57 (67%) |
| | Nivel 2 <i>lineal descriptivo combinado</i> , cambios políticos con otros (sociales, económicos, etcétera) | 14 (16%) |
| | Nivel 3 <i>creativo y libre</i> : no lineal y con planteamiento de problemas o interpretaciones | 7 (8%) |
| Categoría 2. Contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos: nivel de uso de <i>relevancia o importancia histórica, cambio y continuidad, causa y consecuencia y dimensión ética o conciencia histórica</i> | Nivel 0: sin conceptos de segundo orden | 44 (51,8%) |
| | Nivel 1 <i>básico</i> : con al menos un concepto de segundo orden planteado con nivel bajo | 23 (27%) |
| | Nivel 2 <i>medio</i> : con dos conceptos de segundo orden y al menos uno planteado con nivel medio | 12 (14,2%) |
| | Nivel 3 <i>alto</i> : con uno o más conceptos de segundo orden planteados con nivel alto | 6 (7%) |
| Categoría 3. Complejidad cognitiva de los escritos según la taxonomía SOLO: niveles de tipo <i>preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional, abstracto</i> | <i>Preestructural</i> | 8 (9, 4%) |
| | <i>Uniestructural</i> | 17 (20%) |
| | <i>Multiestructural</i> | 51 (60%) |
| | <i>Relacional</i> | 9 (10,6%) |
| Categoría 4. Tipología de narrativa según modelo de J. Rüsen: narrativas de tipo <i>tradicional, ejemplar, crítica y genealógica o genética</i> | <i>Nulo</i> | 7 (8,3%) |
| | <i>Tradicional</i> | 17 (20%) |
| | <i>Ejemplar</i> | 51 (60%) |
| | <i>Crítica</i> | 10 (11,7%) |
| Categoría 5. Naturaleza del sujeto narrativo: uso del <i>narrador implícito, primera persona del singular, primera persona del plural</i> | <i>Narrador implícito</i> | 79 (93%) |
| | <i>Narrador implícito, primera persona del plural (nosotros, nuestro)</i> | 4 (4,7%) |
| | <i>Narrador implícito y primera persona del singular (yo)</i> | 2 (2,3%) |

Tabla 2. Pensamiento histórico de profesorado en formación a través de sus narrativas (N=32)

| | | |
|--|--|------------|
| Categoría 1. Contenidos de primer orden o sustantivos: modelo de relato sobre <i>Historia de España en el siglo XX</i> , según su contenido | Nivel o nulo o fragmentario | - |
| | Nivel 1 <i>academicista lineal descriptivo político</i> : de etapas o cambios políticos | 7 (21,9%) |
| | Nivel 2 <i>lineal descriptivo combinado</i> : cambios políticos con otros cambios (sociales, económicos, etcétera) | 14 (43,7%) |
| | Nivel 3 <i>creativo y libre</i> : no lineal y con planteamiento de problemas o interpretaciones | 11 (34,4%) |
| Categoría 2. Contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos: nivel de uso de <i>relevancia o importancia histórica, cambio y continuidad, causa y consecuencia, dimensión ética o conciencia histórica</i> | Nivel o nulo: sin conceptos de segundo orden | 1 (31%) |
| | Nivel 1 <i>básico</i> : con al menos un concepto de segundo orden planteado con nivel bajo | 13 (40,6%) |
| | Nivel 2 <i>medio</i> : con dos conceptos de segundo orden y al menos uno planteado con nivel medio | 10 (31,2%) |
| | Nivel 3 <i>alto</i> : con uno o más conceptos de segundo orden planteados con nivel alto | 8 (25%) |
| Categoría 3. Complejidad cognitiva de los escritos según la taxonomía SOLO: niveles de tipo <i>preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional, abstracto</i> | <i>Multiestructural</i> | 9 (5,3%) |
| | <i>Relacional</i> | 7 (4,1%) |
| Categoría 4. Tipología de narrativa según modelo de J. Rüsen: narrativas de tipo <i>tradicional, ejemplar, crítica y genealógica o genética</i> | <i>Ejemplar</i> | 20 (62,5%) |
| | <i>Crítica</i> | 11 (34,3%) |
| | <i>Genealógica o genética</i> | 1 (3,1%) |
| Categoría 5. Naturaleza del sujeto narrativo: uso del <i>narrador implícito, primera persona del singular, primera persona del plural</i> | <i>Narrador implícito</i> | 23 (71,9%) |
| | <i>Narrador implícito y primera persona del singular (yo) y segunda persona del plural (nosotros, nuestro)</i> | 4 (12,5%) |
| | <i>Narrador implícito y primera del plural (nosotros, nuestro)</i> | 3 (9,3%) |
| | <i>Narrador implícito y primera del singular (yo)</i> | 2 (6,2%) |

Durante el siglo XX España sufrió una gran cantidad de cambios políticos, de un sistema de elecciones no democráticas, debido a la adulteración de los resultados o la compra de votos, en la primera república [sic] pasando por una dictadura de corte fascista [sic] tras el golpe del general Primo de Rivera, a una segunda república donde se convocaron elecciones libres y pudieron votar por primera vez las mujeres, que se vio interrumpida por el golpe de estado de Franco y una guerra civil que duró tres años, ésta desencadenó una dictadura que duraría hasta 1975 donde a partir de la transición volvería la democracia. (Ref. 6, alumno, 21 años)

Estos perfiles nulos o bajos en conceptos de segundo orden coincidirían básicamente con los modelos de narrativa de naturaleza *lineal y descriptiva del cambio político*, según su contenido sustantivo (tabla 1, categoría 1, nivel 1). Concuerdan con relatos que exponen, a veces con información detallada, la evolución política del Estado español en el siglo XX con todas y cada una de las fases que figuran en los epígrafes y en los manuales escolares o en las exposiciones de los docentes: las mismas memorizadas y repetidas en los escritos de los estudiantes. La descripción política con sus rasgos y, en algunos casos (categoría 1, nivel 2), con pinceladas de interrelación con cambios sociales o económicos, es el modelo de relato hegemónico que hemos caracterizado como *lineal descriptiva combinada* (14%).

A diferencia de los usos más simples de los conceptos de segundo orden, los niveles medios y altos en los mismos presentan proporcionalmente una menor presencia (tabla 1, categoría 2, niveles 2 y 3), sólo 18 narrativas que suponen un nivel medio (14%), y en nivel alto, únicamente 7 (8%). Aunque son una minoría, son los que presentan mayor interés pues muestran niveles que es posible alcanzar con los estudiantes de bachillerato, siempre que medie una educación histórica más compleja y que esté contextualizada en entornos familiares y sociales adecuados. Lo más interesante de estos niveles medio y alto en marcadores de pensamiento histórico es la coincidencia de uno o dos contenidos de segundo orden.

Un ejemplo del uso combinado en niveles medios de causalidad y cambio:

Tras la muerte de Franco en 1975, se inicia un periodo de transición en el que a través del consenso entre los dirigentes políticos se consiguió destruir el franquismo desde dentro y convocar elecciones generales democráticas en las que el pueblo pudiera elegir verdaderamente su gobierno. Se creó la Constitución de 1978 que es la que tenemos en la actualidad en la que se contemplan todos los derechos y libertades fundamentales del ser humano y se crearon instituciones representativas y democráticas como las Cortes parlamentarias. (Ref. 44, alumno, 18 años)

O, en estos otros casos, la inclusión directa de la multicausalidad para presentar el conjunto de la evolución histórica del siglo XX o algunos acontecimientos:

La historia de España durante el siglo XX se puede identificar como un proceso de cambios tanto políticos como económicos, sociales y territoriales que han conducido a lo que actualmente conocemos como la España actual, una sociedad basada en el sistema de política democrática. No obstante esta transición ha recorrido complejas y diferentes etapas. (Ref. 51, alumno, 18 años)

[Sobre la crisis de la Restauración] A principios del siglo XX España se encontraba en un contexto de crisis del sistema político. Hacía poco tiempo que se habían perdido las últimas colonias en el “Desastre del 98”, perdiéndose así la concepción de España como imperio colonial. Además, el sistema ideado por Cánovas y Sagasta del turno pacífico, comenzó a perder fuerza y a hacerse cada vez más evidente el caciquismo y el fraude electoral [...] [Sobre la crisis del Franquismo] La dictadura duró hasta 1975 cuando se inició un proceso de transición democrática con personajes protagonistas

como Adolfo Suárez y Juan Carlos I. Esta transición fue fruto de una política de acuerdos y consenso entre reformistas y rupturistas. La Transición finalizó con la llegada del PSOE al poder en 1982. (Ref. 81, alumno, 18 años; en valenciano en el original)

En este tipo de relatos con pensamiento histórico medio-alto se encuentran los modelos de narrativa con contenidos más creativos y libres, al romper la mera exposición lineal temporal. Recurren para ello a una introducción que parte del presente para narrar el cambio histórico:

España, como en casi todos los países, ha pasado por varias etapas para llegar a la situación actual. Es importante comprender nuestra historia para saber por qué hemos llegado a este punto. Así pues no siempre hemos tenido a nuestra disposición la democracia, ni siempre ha habido constitución, tampoco hemos disfrutado siempre de nuestros derechos como trabajadores, todo esto ha salido como consecuencia de actos que literalmente han pasado a ser historia. (Ref. 9, alumna, 19 años)

O bien, abordan de forma diacrónica los niveles de cambio histórico, político, social, económico, territorial, etcétera:

Podemos estudiar la historia de España del siglo XX según ciertos aspectos económicos, sociales y políticos. [...] En el aspecto social [...] El siglo XX fue una época de enorme conflictividad que llevó a numerosos cambios de gobierno de diferentes ideologías, democráticos y no democráticos. En el aspecto político... (Ref. 28, alumna, 17 años)

La historia española ha pasado por distintas fases, cada una de las cuales transcendental para la siguiente. Desde que el absolutismo monárquico llegó a su fin, se puede observar cómo va evolucionando la sociedad, la política, la economía, la situación internacional, etc. Cada una de estas facetas varía según la etapa histórica, en épocas tenderá hacia un lado más liberal y en otras hacia un lado más conservador. Toda esta alternancia se puede ver en la gran cantidad de constituciones que ha tenido el pueblo español. Empezando por la Pepa de 1812 con unos derechos y obligaciones innovadores hasta la fecha. Después de esta vinieron muchas más, restringiendo la libertad y sin democracia. Tan sólo se vieron pequeños destellos de democracia durante el Sexenio democrático. La historia española se ha caracterizado por el continuo intervencionismo

del ejército que a base de pronunciamientos derrocaba el poder existente y ponía en su lugar al que creía más conveniente. La religión siempre tuvo un papel autoritario dentro de la historia, la educación se impartía según el modelo divino y no todo el mundo podía acceder a ella. Cabe destacar que la secularización se intentó llevar a cabo, pero no tuvo mucho éxito. Otro aspecto de la evolución de la historia nacional fue el papel internacional. España conservaba colonias en Sudamérica (Cuba, Puerto Rico) y en el Pacífico (Filipinas). Pero poco a poco fue quedándose atrás y sucumbieron a los países emergentes (EEUU) que en apenas cuatro horas hundían la flota española y liberaban estos territorios. Esto fue debido a la obsolescencia militar y la ineptitud de los altos mandos, incluido el rey. Todas estas situaciones (social, política, ejército, religión, pobreza, crisis financiera, nacionalismos), agitaron cada vez más y más al pueblo, desembocando en revueltas urbanas e intervención del ejército, es decir, derramamiento de sangre. Aun así, el país empezaba poco a poco a democratizarse, motivo por el cual generaba discrepancias entre las élites y el ejército. Hasta tal punto de generarse un golpe de estado por parte del general Francisco Franco... (Ref. 16 alumno, 20 años)

Precisamente, ese uso flexible del tiempo histórico que acabamos de ver en estos ejemplos, yendo más allá de la enumeración lineal-descriptiva y como un marco de encauadramiento discursivo flexible, ya es en sí mismo un marcador de nivel alto del *cambio y permanencia*.

En estas narrativas más complejas, también aparece el uso de la *relevancia o importancia histórica*, marcador ausente en niveles anteriores. En estos casos, se trata además de caracterizaciones con nivel alto al hacer énfasis explícito en razones argumentadas del impacto y transcendencia en la evolución histórica española reciente de fenómenos como la Guerra Civil o el Franquismo:

Muy posiblemente sea la Guerra Civil, que comprendió los años 1936-1939, el acontecimiento histórico que más ha marcado la historia de España. Esto no se debe tan solo al hecho de los duros años de guerra, sino sobre todo a las consecuencias que ésta causó: la victoria del bando sublevado frente al republicano significó mucho más que una simple victoria, porque con ella se iniciaron casi 40 años de dictadura franquista [...] privación de libertades [...] proceso de "no evolución" frente al resto de países occidentales. (Ref. 42, alumna, 17 años)

La historia de España y su paso por el siglo XX es básicamente la historia de un pueblo cuyos continuos cambios

tanto de gobierno como de régimen político impidieron la evolución natural hacia una sociedad moderna que fue alcanzada tardíamente gracias al declive del régimen autoritario franquista y a un proceso de transición que permitió, al fin, al pueblo español disfrutar de una serie de derechos y garantías que en otros países habían sido alcanzados hace tiempo y que en España llegaron a modo de monarquía parlamentaria que por fin daba al pueblo español las riendas de su propio país. [...] Para concluir podríamos citar los problemas que han afectado a España durante este siglo. El problema militar a modo de un gran intervencionismo por parte del ejército. El problema social que acaba desembocando en la creación de los sindicatos. La cuestión religiosa y la relación entre la Iglesia Católica y el estado, Y por último estaría la cuestión regional y el deseo de Cataluña y el País Vasco de lograr mayor autonomía provocando siempre presión sobre todos los gobiernos españoles. (Ref. 48, alumna, 17 años)

En estos dos casos subyace una visión comparativa de la especificidad histórica española del siglo XX, marcada por la larga dictadura franquista. Un fenómeno que alejó la evolución española de lo que ambos alumnos identifican como normalidad evolutiva de los países europeos occidentales: el proceso de modernización socioeconómica y consolidación democrática.

Señalemos finalmente que entre los relatos más complejos en pensamiento histórico destacan dos que centran la *relevancia o importancia histórica* en el papel del conflicto social y en la acción del movimiento obrero como actor social y político en la España del siglo XX. Ello supone también un marcador de la *perspectiva ética o conciencia histórica*, ya que apunta a un fenómeno como la continuidad de la influencia de las élites sociales y económicas entre el franquismo y el período democrático. En ambos escritos se nos indica:

Estos dos movimientos (socialismo y anarquismo) han sido cruciales en el desarrollo del sistema democrático español. Desde el gobierno de turno, pasando por la dictadura de Primo de Rivera, la II República, la dictadura franquista hasta la constitución del 78, donde se crea el sistema político actual, estos dos movimientos han sido necesarios y aun habiendo sido sometidos a gran resistencia por parte de grupos monárquicos y conservadores, hasta tal punto de producirse una guerra civil, en la que resultaron perdedores y esta dio paso a la dictadura franquista, con violentas actuaciones policiales en las manifestaciones, han conseguido que los sindicatos obreros sean reconocidos y aprobados los derechos de

reunión y huelga en la actualidad, entre otros muchos logros. (Ref. 53, alumno, 18 años)

La historia de España durante el siglo XX se explica entendiendo cómo las diferentes clases sociales reaccionan y se organizan frente a las circunstancias coyunturales [...] Por tanto la historia de España se podría resumir en el miedo de unas clases económicas dirigentes que intentarán (y conseguirán) mantener el control del estado mediante pequeñas evoluciones democráticas y grandes involuciones según las circunstancias del momento [...] Durante los años que dura el Franquismo se produce el enriquecimiento de algunas familias que colaboran con el régimen y que mantienen una gran influencia económica en la actualidad (Botín, Koplowitz). La Transición será por tanto ese proceso que debido a la forma en que se realizó y a las personas que participaron significará que en la actualidad todavía haya miles de muertos en las cunetas o que el partido conservador gobernante en la actualidad no haya condenado nunca la violencia del franquismo en contraste con otras dictaduras europeas como la alemana o la italiana. (Ref. 45, alumno, 18 años; original en valenciano)

Ambos fragmentos reflejan las perspectivas más críticas de la evolución histórica española que recogen los escritos de alumnado de bachillerato y que, por su planteamiento, no desentonarían entre los niveles de relatos de graduados en Historia. Representan un ejemplo de conciencia histórica con *narrativa crítica* (Rüsen), y su origen habría que buscarlo no tanto en los contenidos curriculares o los manuales escolares como en la acción de docentes críticos o, incluso, en la influencia de entornos críticos de socialización familiar.

La perspectiva crítica está presente en aquellos alumnos/as que relacionan de forma directa la alternancia y el *turismo* o alternancia de partidos del primer tercio del siglo XX español, durante el período conocido como crisis de la Restauración, con la situación política de la actualidad española, cuestionando la alternancia entre dos partidos hegemónicos en el Gobierno español en el período de consolidación de la democracia.

Esas narrativas críticas son minoritarias (tabla 1, categoría 4, 10 casos; 11%) frente al modelo más común, representado por los relatos que reproducen una *narrativa ejemplar* de la evolución española del siglo XX con un final feliz representado en la Transición a la democracia como período ejemplar en el que el consenso y el pacto entre las élites políticas reformistas del franquismo y la responsa-

bilidad de la oposición garantizaron el paso a un sistema democrático homologable en Europa. Este paradigma interpretativo, hegemónico en el currículum y en los manuales, abarca el 60% de los relatos de los estudiantes (tabla 1, categoría 4).

Discusión

Estos resultados permiten definir perfiles característicos y diferenciados para las narrativas del alumnado de bachillerato y de los estudiantes de postgrado con formación disciplinar histórica. Estos perfiles coinciden en cierta medida con otras distinciones entre no-expertos (estudiantes de bachillerato, algunos profesores de historia) y competentes o expertos en educación histórica (algunos graduados en Historia, algunos profesores de historia, historiadores) (VanSledright 2011).

Las narrativas de los estudiantes de bachillerato pueden caracterizarse como:

- a. La mayoría utiliza pocos o ningún metaconceptos, unidos al predominio de relatos simplistas de naturaleza básicamente política. Interpretamos que esto es resultado de una educación basada en rutinas que promueven la memorización de contenidos en los que priman los acontecimientos políticos. Reflejan una educación histórica descompensada en la que tienen más peso los contenidos sustantivos reproducidos de forma literal, sin que los conceptos de segundo orden los reorganicen.
- b. Como resultado de ese perfil de relatos lineales con niveles bajos de pensamiento histórico, el modelo mayoritario de narrativa es el ejemplar, presente en el currículum y en los libros de texto. Como contenido representativo de esa narrativa podría destacarse la valoración idealizada de la Transición a la democracia como una etapa de convivencia cordial y abandono de la dictadura franquista, que permitió superar la división de las dos Españas. En una pequeña proporción se identifican narrativas más críticas que coinciden con marcadores de pensamiento histórico de mayor nivel.
- c. La baja presencia de contenidos de segundo orden entre los estudiantes de bachillerato conlleva que la complejidad cognitiva de las narrativas se sitúe entre niveles SOLO *uniestructurales* o *multiestructurales*.
- d. Se ha identificado sólo un pequeño número de los estudiantes como sujetos narrativos activos y con complejidad argumentativa y explicativa. Predomina el narrador externo o implícito, producto de la propia presencia quasi-literal del contenido académico.

Las narrativas de los estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, graduados en Historia, pueden caracterizarse como:

- a. Un pensamiento histórico más equilibrado entre contenidos sustantivos y de segundo orden. Entre sus narrativas, tendrían una mayor presencia aquellas más complejas en la cantidad y calidad de contenidos sustantivos (relatos lineales de interrelación de contenidos políticos con otros ámbitos, pero también narrativas libres más creativas centradas en el desglose de problemas o interpretaciones sobre el pasado reciente español), pero también las que incluyesen niveles medios o altos en contenidos de segundo orden (generalmente, por un uso más complejo del cambio y continuidad y explicaciones multicausales).
- b. En segundo lugar, como resultado de esa mayor complejidad, se encuentran estudiantes que asumen en mayor medida una narrativa crítica. De todas formas, el predominio de prácticas docentes transmisionistas, también en las titulaciones universitarias de Historia, hace poco frecuente las narrativas con una perspectiva genealógica o que tengan en cuenta el desarrollo de la conciencia histórica.
- c. En tercer lugar, hay una mayor presencia de niveles cognitivos multiestructurales, también relacionales, probablemente por su mayor madurez.
- d. Finalmente, su aparición como sujetos narrativos es más compleja (reflejando, por ejemplo, dudas o posicionamientos diversos de la historiografía, valoraciones fundamentadas en ésta, argumentaciones personales complejas), y recurren de forma mayoritaria al narrador implícito externo, como reflejo de la reproducción de los resultados más recientes de las investigaciones sobre el pasado reciente español. Con todo, también se encuentran casos de identificación nacional con la primera persona del plural, reflejo de un nacionalismo español banal.

Conclusiones

Se ha constatado un perfil mayoritario de estudiantes de bachillerato con una educación histórica descompensada. El estudio de sus narrativas indica que buena parte de ellos (67%) alcanzan un conocimiento de unos mínimos contenidos sustantivos (etapas políticas del siglo XX español y sus rasgos), aunque en un nivel descriptivo lineal básico, produciendo una narrativa histórica ejemplar (la superación del conflicto y de la dictadura franquista con una supuesta *feliz transición* hacia una democracia ejemplar), presente en el currículum y en los manuales. Este perfil hegemónico presenta un nivel bajo en marca-

dores de pensamiento histórico (relevancia, causalidad, cambio, conciencia histórica) que les resta capacidad analítica y crítica frente al relato hegemónico. Sólo una minoría (10%) se aproxima a una narrativa crítica, planteando otras alternativas: cuestionando las herencias del franquismo, la no condena de la dictadura por los conservadores españoles, la no resolución del problema de las víctimas de la represión franquista, la continuidad en el dominio de élites económicas originadas durante la dictadura, las debilidades del proceso de Transición y los problemas del actual sistema democrático español, y, sobre todo, critican el bipartidismo actual comparándolo con el sistema de la Restauración. La mayoría, pero no todos, de quienes plantean alguna de esas visiones alternativas coinciden en niveles medios (14%) o altos (7%) de uno o más conceptos de segundo orden, particularmente la relevancia o importancia (Guerra Civil y dictadura franquista), la causalidad (aportando explicaciones multicausales a los fenómenos), el uso flexible del tiempo histórico (ruptura con el relato lineal planteando problemas fruto de comparaciones entre presente y pasado) y una perspectiva ética o conciencia histórica (cambios y permanencias respecto al franquismo, debilidades y necesidades de mejora del sistema democrático).

Estas formulaciones más complejas de pensamiento histórico y narrativas críticas podrían proceder tanto de contextos sociales o familiares¹ como, sobre todo, de las prácticas docentes de un sector del profesorado que plantea alternativas pedagógicas en contenidos y en habilidades cognitivas históricas. Respecto a los niveles de complejidad expositiva según la taxonomía cognitiva SOLO, se confirma el peso entre estudiantes de 2º de bachillerato del nivel uniestructural y sobre todo del multiestructural (relato de diferentes aspectos intentando relacionarlos pero sin lograrlo), que ya han venido siendo documentados en investigaciones previas sobre exámenes de acceso a la universidad de alumnado de 2º de bachillerato tanto en historia como en geografía (Souto, Fuster y Sáiz 2014). Finalmente, se constata que en estas narrativas el narrador implícito es omnipresente en la práctica totalidad de relatos (93%) ocultando al estudiante como sujeto narrativo. En las escasas ocasiones en que aparece, lo hace con formas muy simplistas y vinculadas a un estilo coloquial, por haber imaginado un relato dirigido a otro estudiante, sin plantear problemas o dudas como

¹ Esa influencia del contexto familiar como fuente de conocimiento histórico alternativo al escolar, generalmente velada y oculta en los relatos, se hace explícita en contadas ocasiones, como este fragmento, donde, a pesar de su bajo nivel, demuestra que recurre al recuerdo oral: *Después, no si fue antes o después de esto, estaba Franco, una persona facha que se hacía lo que él quería, una persona homófoba o más no poder [...]. esto lo sé por lo que me han podido contar* (Ref. 16, alumna, 25 años).

actor de conocimiento histórico, y por un mecanismo de identificación nacional con la comunidad imaginada de españoles como nación (“nuestro país”, “nosotros”).

Por su parte, los resultados de las narrativas históricas de los estudiantes de Máster presentan niveles más compensados en educación histórica, aunque con matices. La mayoría de sus narrativas aporta conceptos de segundo orden, ya sea en niveles básicos (40%) o medios (30%). El contenido de sus relatos es más rico y no se limita a la descripción lineal descriptiva del cambio político, sino que buena parte aporta una interrelación de otros ámbitos (social, económico, etcétera), y algunos también plantean problemas e interpretaciones. Sin embargo, es notoria la reproducción mayoritaria de una narrativa ejemplar sobre el siglo XX español, que alcanza un 60%, porcentaje próximo al de los estudiantes de bachillerato. Esto refleja, a nuestro juicio, el peso de rutinas transmisiones y de memorización en la enseñanza recibida, también, en la formación universitaria en historia.

Conviene recordar que ni todos los graduados en Historia, ni todos los profesores de historia en activo o en formación asumen una interpretación epistemológica crítica, y desconocen destrezas de pensamiento histórico; por eso, las utilizan de manera muy limitada. Es el resultado de la instrucción recibida, que no les ha proporcionado la metacognición necesaria sobre en qué consiste el conocimiento histórico que les ayude a superar las tendencias epistemológicas positivistas y relativistas, todavía hegemónicas (VanSledright 2011 y 2014b). Para superar esas interpretaciones, parece conveniente proporcionar una mejor formación en historiografía, en conocimientos históricos y estudios sobre educación histórica, y complementarla con prácticas docentes reflexivas y fundamentadas teóricamente. No es posible enseñar aquello que se desconoce. Deben incrementarse la educación histórica y los estudios sobre enseñanza de la historia en la formación de profesores.

Con todo, entre el alumnado de Máster se constata un incremento notable del número de narrativas críticas que cuestionan el relato ejemplarizante (34%), con alternativas similares a las señaladas entre los estudiantes de bachillerato. También aumenta la presencia de niveles más elevados de complejidad cognitiva, sobre todo el relational (32%), aunque la persistencia de una mayoría con nivel multiestructural (60%) pone de manifiesto carencias en la comprensión del conocimiento histórico. Esto puede deberse a que en la educación superior en historia se haya puesto más énfasis en el consumo y reproducción de narrativas académicas que en la creación de ensayos

y escritos históricos. Hay que señalar, finalmente, que entre el alumnado de Máster aumenta la presencia de sujetos narrativos (nosotros y yo) que presentan usos más complejos (dudas, juicios, argumentos) como creadores de conocimiento histórico.

En conclusión, parecen necesarias nuevas perspectivas e investigaciones en educación histórica, tanto en la educación secundaria como en la formación pedagógica y disciplinar de los futuros docentes de historia en secundaria. Es urgente mejorar en España la formación en educación histórica de los docentes de historia en los niveles básicos. Ya se ha constatado en trabajos previos que los futuros maestros de educación primaria presentan graves deficiencias tanto en contenidos sustantivos como en conceptos de segundo orden (Sáiz y Gómez 2014). Pero el futuro docente de historia en secundaria también tiene que mejorar su *conocimiento pedagógico disciplinar* en historia (Morton 2011; Gudmundsdóttir y Shulman 2005; Monte-Sano 2010a y 2010b). Es necesario proporcionar una formación equilibrada en lo que debe conocer y saber hacer un docente de historia que no deriva ni del conocimiento pedagógico generalista o genérico, ni sólo del conocimiento disciplinar histórico e historiográfico. Para mejorar la educación histórica de sus futuros estudiantes, primero deberá mejorar la propia: en su postgrado para ser profesor de historia deben incluirse contenidos de educación histórica que recojan resultados de investigaciones y niveles de progresión de aprendizaje de lo que un alumno sabe y conoce y puede llegar a saber y conocer *de historia y sobre historia*. Se debe mejorar su capacidad de crear y planificar prácticas docentes adaptando los contenidos disciplinares a las necesidades pedagógicas del alumnado.

En los niveles educativos básicos españoles sigue predominando una enseñanza de la historia basada en la memorización y reproducción de contenidos factuales o conceptuales. La introducción de nuevos paradigmas educativos, como el de las competencias educativas básicas, no ha paliado esta deficiencia, derivada de rutinas escolares presentes en la historia como materia escolar, su pervivencia en libros de texto y prácticas docentes (Gómez y Miralles 2013; Sáiz 2011 y 2013; Souto, Fuster y Sáiz 2014; Sáiz y Fuster 2014). Se necesita una intervención docente transversal que incremente la presencia de la educación histórica (en contenidos sustantivos y en competencias de pensamiento histórico, ambos íntimamente relacionados) en los niveles educativos básicos (de Primaria a Secundaria) y se complemente con su enseñanza y aprendizaje en la formación de los futuros docentes (Mora y Paz, 2012; Seixas y Morton 2013; Wineburg, 2001; Wineburg, Martin y Monte-Sano 2013). *

Referencias

1. Bage, Grant. 1999. *Narrative Matters. Teaching and Learning History through Story*. Nueva York: Routledge.
2. Barca, Isabel. 2010. Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 10: 23-29.
3. Barca, Isabel y María Auxiliadora Schmidt. 2013. La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI* 31, n° 1: 25-45.
4. Barton, Keith. 2010. Investigaciones sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9: 97-114.
5. Barton, Keith y Linda Levstik. 2004. *Teaching History for the Common Good*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
6. Biggs, John y Catherine Tang. 2007. *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Berkshire: McGraw-Hill.
7. Cain, Tim y Arthur Chapman. 2014. Dysfunctional Dichotomies? Deflating Bipolar Constructions of Curriculum and Pedagogy through Case Studies from Music and History. *The Curriculum Journal* 25 n° 1: 111-114.
8. Carretero, Mario y César López. 2009. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9: 79-83.
9. Carretero, Mario, César López, María Fernanda González y María Rodríguez-Moneo. 2012. Students Historical Narratives and Concepts about Nation. En *History Education and the Construction of National Identities*, eds. Mario Carretero, Mikel Asensio y María Rodríguez Moneo. Charlotte: Information Age Publishing, 153-170.
10. Chapman, Arthur. 2011a. Taking the Perspective of the Other Seriously? Understanding Historical Argument. *Educare Revista* 42: 95-106.
11. Chapman, Arthur. 2011b. Historical Interpretations. En *Debates in History Teaching*, ed. Ian Davies. Oxon: Routledge, 96-109.
12. Clark, Penney (ed.). 2011. *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*. Vancouver - Toronto: UBC Press.
13. Cooper, Hilary y Arthur Chapman (eds.). 2009. *Constructing History, 11-19*. Londres: Sage.
14. Corbin, Juliette y Anselme Strauss. 2008. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
15. Gómez, Cosme y Pedro Miralles. 2013. Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria. ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación* 24, n° 1: 91-121.
16. Gómez, Cosme, Jorge Ortúñoz y Sebastián Molina. 2014. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento* 6, n° 11: 5-27.
17. González, María Fernanda y Mario Carretero. 2013. Historical Narratives and Arguments in the Context of Identity Conflicts. *Estudios de Psicología* 34, n° 1: 73-82.
18. Gudmundsdóttir, Sigrun y Lee Shulman. 2005. Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 9, n° 2. <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART5.pdf>>.
19. Kerlinger, Fred. 2002. *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
20. Lee, Peter, 2005. Putting Principles into Practice: Understanding History. En *How Students Learn: History in the Classroom*, eds. Suzanne Donovan y John Bransford. Washington: National Academies Press, 31-77.
21. Lee, Peter. 2011. Historical Literacy and Transformative History. En *The Future of the Past: Why History Education Matters*, eds. Lukas Pericleous y Denis Shemilt. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research - Kailas Printers, 129-168.
22. Lee, Peter, 2012. 'Walking Backwards into Tomorrow'. Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of History Teaching, Learning and Research* 10, n° 2: 34-67.
23. Lee, Peter y Rosalyn Ashby. 2000. Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, eds. Peter Stearns, Peter Seixas y Samuel Wineburg. Nueva York - Londres: New York University Press, 199-222.
24. Lévesque, Stéphane. 2008. *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
25. Levstik, Linda. 2000. Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. En *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, eds. Peter Stearns, Peter Seixas y Samuel Wineburg. Nueva York - Londres: New York University Press, 284-305.
26. Magalhães, Olga. 2012. Historical Narratives of Young Portuguese Students. *International Journal of History Teaching, Learning and Research* 10, n° 2: 11-14.
27. Monte-Sano, Chauncey. 2010a. Disciplinary Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents' Writing. *The Journal of the Learning Sciences* 19, n° 4: 539-568.
28. Monte-Sano, Chauncey. 2010b. Learning to Open up History for Students: Preservice Teachers' Emerging Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education* 62: 260-272.
29. Mora, Gerardo y Rosa Paz. 2012. El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 11: 87-98.
30. Morton, Tom. 2011. Historical Thinking in Secondary Schools: Zones and Gardens. En *New Possibilities for the Past*.

- Shaping History Education in Canada*, ed. Penney Clark. Vancouver – Toronto: UBC Press, 195-209.
31. Plá, Sebastián. 2005. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
32. Pousa, Manuel y Ramón López Facal. 2013. Eurocentric History in Spanish Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 12, n° 1: 107-120.
33. Rüsen, Jörn. 2005. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
34. Rüsen, Jörn. 2010. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR.
35. Sáiz, Jorge. 2011. Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25: 37-64.
36. Sáiz, Jorge. 2013. Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27: 43-66.
37. Sáiz, Jorge y Carlos Fuster. 2014. Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela* 84 (en prensa).
38. Sáiz, Jorge y Cosme J. Gómez. 2014. El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria*, eds. José Ignacio Alonso, Cosme J. Gómez y Tomás Izquierdo. Murcia: Editum, 105-120.
39. Schmidt, María Auxiliadora. 2005. Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 4: 53-64.
40. Seixas, Peter. 2000. Schweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?. En *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, eds. Peter Stearns, Peter Seixas y Samuel Wineburg. Nueva York – Londres: New York University Press, 19-37.
41. Seixas, Peter (ed.). 2004. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
42. Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
43. Souto, Xosé Manuel, Carlos Fuster y Jorge Sáiz. 2014. Un camino de ida y vuelta. Reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En *Una mirada al pasado y una proyección de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. II, eds. Joan Pagés y Antoni Santisteban. Barcelona: AUPDCS, 157-165.
44. Stearns, Peter, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.). 2000. *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Nueva York – Londres: New York University Press.
45. Taylor, Tony y Carmel Young. 2003. *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Melbourne: Curriculum Corporation.
46. Topolsky, Jeretz. 2004. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En *Aprender y pensar la historia*, comps. Mario Carretero y James Voss. Buenos Aires: Amorrortu, 101-120.
47. Van Drie, Janet y Carla van Boxtel. 2008. Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Student's Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review* 20: 87-110.
48. VanSledright, Bruce A. 2011. *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Nueva York: Routledge.
49. VanSledright, Bruce A. 2014a. *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Nueva York: Routledge.
50. VanSledright, Bruce A. 2014b. Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition among Prospective History Teacher. *Tempo e Argumento* 6, n° 11: 28-68.
51. Wineburg, Sam. 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.
52. Wineburg, Sam, Daisy Martin y Chauncey Monte-Sano. 2013. *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. Nueva York: Teachers C.