

¿QUÉ SABEN LOS FUTUROS DOCENTES DE SECUNDARIA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO?

Què saben els futurs docents de secundària sobre l'ensenyament del temps històric?

What do future secondary teachers know about teaching historical time?

CARMEN ESCRIBANO MUÑOZ¹

Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja, España

<https://orcid.org/0000-0001-9372-5331>

carmen.escribano@unir.net

Recibido: 15.04.2020 / Aceptado: 11.12.2021 / Publicado: 13.12.2021



© La autora

Resumen. Este artículo presenta algunos resultados obtenidos a partir de una investigación cuyo objeto fue conocer qué piensan los futuros profesores sobre el tiempo histórico, cómo entienden que se ha de llevar a la práctica su enseñanza y cómo concretan sus ideas durante sus intervenciones didácticas en el aula. Siguiendo los procedimientos metodológicos de la Teoría Fundamentada, hemos ido explorando las percepciones de 34 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado. Los resultados muestran que sus ideales sobre cómo debería ser una clase de historia, se truncan cuando se enfrentan a la realidad de las aulas. Las herramientas de las que disponen, la formación práctica que reciben, sus inseguridades como profesores noveles acaban derivando a una enseñanza tradicional. Estos resultados muestran la necesidad de reforzar la formación inicial del profesorado respecto a la concepción del tiempo histórico, concibiéndolo como un aprendizaje competencial necesario para el desarrollo de la conciencia histórica en alumnos de secundaria.

Palabras clave: Tiempo histórico, Formación inicial, Teoría fundamentada, Educación Secundaria.

Resum. Aquest article presenta alguns resultats obtinguts a partir d'una recerca l'objecte de la qual va ser conèixer què pensen els futurs professors sobre el temps històric, com entenen que s'ha de portar a la pràctica el seu ensenyament i com concreten les seves idees durant les seves intervencions didàctiques a l'aula. Seguint els procediments metodològics de la Teoria Fonamentada, hem anat explorant les percepcions de 34 estudiants del Màster de Formació del Professorat. Els resultats mostren que els seus ideals sobre com hauria de ser una classe d'història, es trunquen quan s'enfronten a la realitat de les aules. Les eines de les quals disposen, la formació pràctica que reben, les seves inseguretats com a professors novells acaben derivant a un ensenyament tradicional. Aquests resultats mostren la necessitat de reforçar la formació inicial del professorat respecte a la concepció del temps històric, concebent-lo com un aprenentatge competencial necessari per al desenvolupament de la consciència històrica en alumnes de secundària.

Paraules clau: Temps històric, Formació inicial, Teoria fonamentada, Educació Secundària.

Abstract. This article presents some of the results obtained from research. The purpose was to find out what future teachers think about historical time, how they understand that their teaching has to be put into practice and, how they gather their ideas during their didactic interventions in the classroom. Following the method of Grounded Theory, we have explored the perception of 34 students of Master of Teacher training. The results show us that the ideals of future teachers about how a history class should be carried out are overthrown when they face the reality of the classroom. The tools they have, the practical training they receive, their insecurities as new teachers end up leading to traditional teaching. Therefore, reinforcing teacher's training having to do teaching and historical time is a must, conceiving it as necessary competent learning to contribute to the development of historical awareness in in high school students.

Keywords: Historical time, Teacher training, Grounded theory, High school.

INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí presentamos surge desde la inquietud por entender los motivos por los cuales la historia sigue siendo una asignatura ardua para muchos alumnos de secundaria, que no encuentran su sentido y finalidad, más bien, consideran que su aprendizaje solo proporciona conocimiento del pasado, sin tener en cuenta que la historia está presente en nuestra vida cotidiana, en nuestra forma de entender el mundo y en las decisiones que tomamos sobre nuestro futuro.

Desde esta perspectiva, la percepción del tiempo histórico, es decir, del cambio y la continuidad, es una de las claves para abordar el análisis y la comprensión de la historia. En este sentido, nos planteamos si el profesorado en formación contempla la relevancia que supone el aprendizaje del tiempo histórico para la enseñanza de la historia. Por lo general, las competencias que ha ido adquiriendo a lo largo de su carrera docente, derivan de una concepción «tradicional» de la enseñanza, con una clara intencionalidad política (Pagès, 2001). Desde una visión crítica de la enseñanza, pensamos que, para enseñar historia, no solo es necesario saber historia, sino que es necesaria una formación para su enseñanza, pero esta formación se ofrece en un Máster que no tiene la entidad que debería tener, dada la dificultad que supone ejercer la profesión docente. Máxime, si tenemos en cuenta que la formación del profesorado de secundaria y de bachillerato es el reto más importante que tienen que afrontar las universidades, si quieren tener un papel crucial en la formación de futuros ciudadanos activos, participativos y críticos (Pagès, 2016).

En investigaciones como la que presentamos aquí se manifiesta que la formación universitaria no capacita a los graduados para enseñar temas tan relevantes del conocimiento histórico, como son el tiempo histórico y la conciencia histórica. En este sentido, pensamos que, el programa del máster debería replantearse para dar respuesta a la complejidad de la profesión docente y hacer frente a las demandas educativas actuales, que cada vez están más distantes de una enseñanza que sigue anclada en el siglo XIX (Escribano y Pagès, 2019).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El análisis de la literatura revisada constata que todavía es insuficiente la investigación acerca del pensamiento, representaciones e interpretaciones del profesor y de los estudiantes de profesor, máxime, si se tiene en cuenta la incidencia de estos pensamientos en su labor de enseñar. Por otro lado, la mayor parte de los estudios revisados respecto a la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico (Blanco, 2007; Carretero, Pozo y Asensio, 1989), no han seguido a los estudiantes de profesor en sus experiencias prácticas de aprendizaje, ni tampoco han indagado sobre el posible impacto de los programas de educación del Máster de Secundaria, en la especialidad de Geografía e Historia, en sus primeros años de funcionamiento. Estamos, por tanto, ante un vacío que conviene completar y conocer mejor, si tenemos en cuenta que las decisiones que toma el profesorado obedecen a las representaciones que ha madurado durante su formación y durante su vida profesional. En este sentido, pensamos que, en cualquier investigación centrada en los docentes y en su práctica, es fundamental averiguar qué representaciones tienen del objeto de enseñanza, en nuestro caso, sobre el tiempo histórico.

Por tanto, el objetivo principal es analizar e interpretar las ideas y conocimientos que tienen los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria, especialidad

Geografía e Historia, sobre el tiempo histórico, y las relaciones que los estudiantes establecen entre la teoría aprendida y la práctica que empiezan a llevar a cabo durante su formación en el máster.

Para llevar a cabo este propósito, nos planteamos una serie de objetivos que nos han servido de guía para el desarrollo de esta investigación:

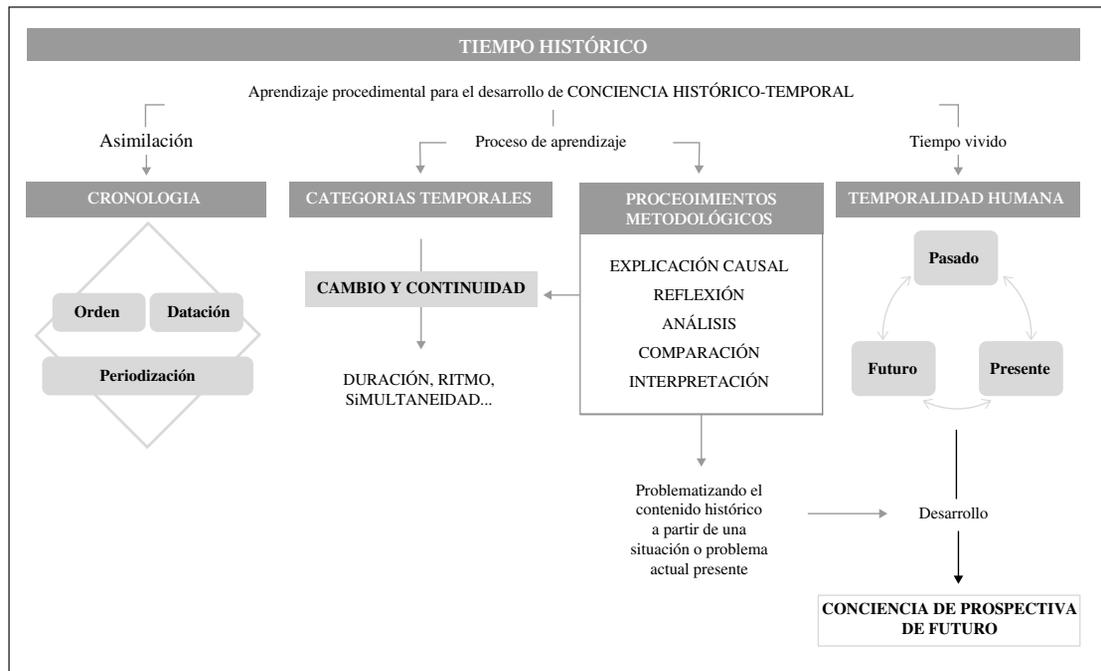
- Establecer el propio concepto de tiempo histórico a partir de las aportaciones que se han recogido de la literatura especializada.
- Aplicar el método de la Teoría Fundamentada para el análisis e interpretación de los datos recogidos.
- Describir, analizar y valorar las representaciones de los estudiantes de profesor de secundaria sobre el tiempo histórico y su enseñanza, a lo largo de su formación profesional.
- Describir y analizar cómo programan los estudiantes de profesor la enseñanza del tiempo histórico en sus unidades didácticas y cómo las llevan a la práctica.
- Analizar e interpretar las prácticas docentes de los estudiantes de profesor para conocer qué tipo de estrategias didácticas aplican en la enseñanza del tiempo histórico.

2. MARCO TEÓRICO: CONCEPTUALIZACIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO

La primera tarea que hicimos fue construir un marco referencial sobre el tiempo histórico basado en los trabajos de Pagès (1999) y Pagès y Santisteban (2010), y de las aportaciones que se han ido recogiendo de la literatura especializada. De esta manera, podíamos dar cuenta de las diversas variables que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico, las cuales se detallan a continuación —véase esquema 1:

- El tiempo histórico se contempla como un aprendizaje procedimental que posibilita el desarrollo de la conciencia histórica.
- La adquisición y asimilación de la cronología como categoría temporal necesaria constituye el elemento inicial para la comprensión del tiempo histórico, pues el aprendizaje y ubicación de fechas va proporcionando un marco temporal (Carretero, *et.al.*, 1989). Sin embargo, este es de carácter fragmentario y no garantiza la comprensión de los acontecimientos históricos. En este sentido, el eje central del tiempo histórico parte del análisis y reflexión sobre los cambios y las continuidades de la historia (Pagès, 1989; Audigier, 2001; Santisteban, 2005; Llusà, 2015).
- La duración, los ritmos y la simultaneidad son conceptos necesarios para comprender en su totalidad la noción de tiempo histórico. Estas categorías temporales son una construcción mental, que se adquiere de manera progresiva, que vamos aprehendiendo en base a nuestras experiencias y observación de los cambios y continuidades.
- La comparación, el análisis causal y la interpretación de hechos y procesos históricos son procedimientos metodológicos fundamentales para la explicación histórica.
- Parte de nuestra temporalidad se construye a través de la interrelación entre el pasado, el presente y el futuro: es esencial establecer relaciones entre las tres categorías de la temporalidad humana, entendiendo el pasado como la memoria y el recuerdo, el presente como el instante y la historia próxima, y el futuro como prospectiva (Santisteban, 2005).

Esquema 1. Estructura conceptual del tiempo histórico. Recuperado de Escribano (2021) p. 41



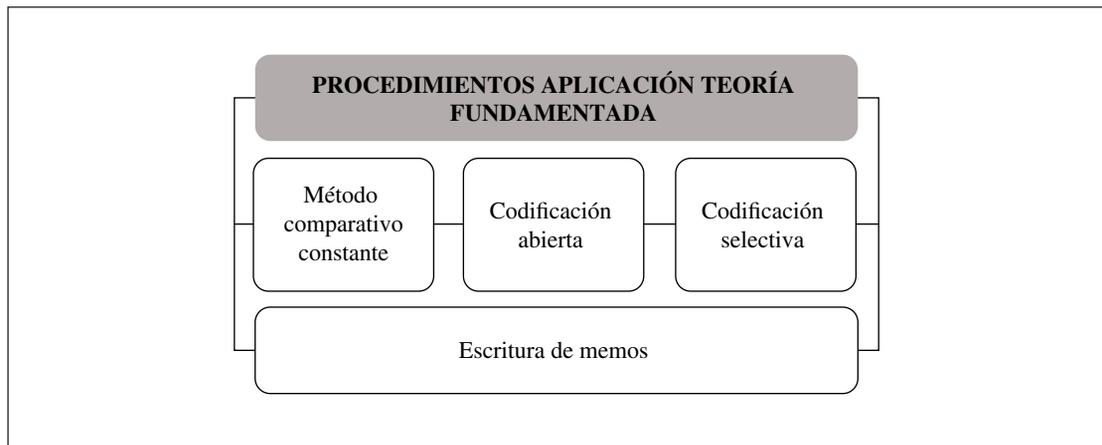
A partir de estos supuestos, el tiempo histórico no debe concebirse como algo único y lineal, sino que debe basarse en una concepción multidimensional, versátil y de naturaleza holística. Por tanto, el tiempo histórico solo puede ser entendido como un sistema o entramado de conexiones que se establecen entre presente, pasado y futuro, y las asociaciones que se dan a través de ciertos elementos temporales que, como apunta Santisteban (2005), van aumentando a medida que incrementamos nuestro bagaje y experiencias de un tiempo vivido.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y TEORÍA FUNDAMENTADA

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

Tal y como señalan Strauss y Corbin (2002) este método permite descubrir conceptos, hipótesis y proposiciones como resultado directo de los datos recogidos. Trinidad, Carrero y Soriano (2006) señalan que la propuesta teórica emerge de forma inductiva durante el trabajo de campo, y se fundamenta en los datos provenientes del estudio, que sistemáticamente han sido recogidos, analizados y conceptualizados.

En relación con los procedimientos que se han llevado a cabo, se han tomado como base aquellos elementos considerados esenciales para la aplicación de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2014, Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Trinidad, *et. al.* 2006). Los cuales se muestran en el siguiente esquema:

Esquema 2. Procedimientos aplicación teoría fundamentada. Recuperado de Escribano (2019).

- El Método Comparativo Constante, procedimiento en el que se codifican y analizan los datos mediante la comparación continua que se va realizando durante el análisis cualitativo de los datos recogidos, con el propósito de desarrollar conceptos y relacionarlos.
- La codificación abierta o pre-codificación, se refiere a la fase en la que se descubren una serie de códigos que, inicialmente, parten de fragmentos textuales extraídos de los datos recogidos y que, posteriormente, a través de la codificación axial —la cual consiste en la búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan los códigos entre sí— se manifiesta la relación de los datos entre los participantes del estudio y los datos que han generado.
- El proceso de codificación selectiva es considerado el último paso donde se determina la categoría general que, tras la comparación constante de los datos extraídos, ofrece un significado común a los diferentes conceptos descubiertos.
- La escritura de «memos» —entendida como las anotaciones de las impresiones que el investigador va escribiendo sobre los códigos y categorías que emergen a medida que se va realizando el análisis de los datos— es considerado un instrumento clave para el proceso de comprensión e interpretación de la información recogida y que ayuda a completar la escritura de la teoría.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra seleccionada parte de estudiantes de profesor que se encontraban cursando el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, en la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, durante el curso 2017-2018.

El estudio se llevó a cabo en tres universidades españolas que ofertaban la especialidad: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Internacional de la Rioja y Universidad de Valladolid. Desde las cuales se pudo recoger una muestra de un total de 34 estudiantes.

Para el diseño y construcción de los instrumentos de recogida de la información optamos por una estrategia mixta, utilizando técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos: cuestionarios, entrevistas, programaciones didácticas y observaciones de aula.

En el diseño del cuestionario se elaboraron un total de 20 preguntas cerradas de opción múltiple, preguntas semiabiertas y preguntas abiertas, en base a los siguientes ámbitos de análisis —véase tabla 1—.

Tabla 1. Ámbitos de análisis para el diseño de la investigación.

Ámbito de análisis			
Representación social sobre la historia, conciencia histórica y tiempo histórico	Tratamiento del tiempo histórico en el máster	Perspectivas como futuro profesor de secundaria	Experiencias de aprendizaje en el prácticum

Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados del cuestionario, identificamos una muestra de un total de 18 estudiantes que accedió a seguir participando en el estudio y a los que se les realizó una entrevista semiestructurada. Esta entrevista se diseñó con la finalidad de poder profundizar en los aspectos principales que emergieron del análisis y descripción de los resultados del cuestionario.

Sobre una muestra de 10 participantes se analizaron las secuencias didácticas que habían diseñado en la asignatura de didáctica de la especialidad, durante la formación que estaban recibiendo en el máster y, para las observaciones de aula, se pudo contar con una muestra de 3 participantes en las prácticas.

Fases y técnicas para el análisis de la información recogida

En base a los procedimientos descritos anteriormente, resumimos las fases que se han llevado a cabo para el análisis e interpretación de la información recogida en el cuestionario y las entrevistas:

- Fase 1. Análisis descriptivo: De forma simultánea se realiza la recogida de información y la clasificación de aquellos datos que poseen mayor relevancia para el campo que se estudia. Para ello, se realiza una codificación abierta o pre-codificación, proceso analítico por el cual se descomponen, conceptualizan e integran los datos para, posteriormente, construir teoría.
Mediante la técnica denominada rotulación separamos la información relevante y, es mediante este proceso, cuando se descubren conceptos y supuestos teóricos que han emergido de los propios datos.
- Fase 2. Ordenación conceptual y creación de categorías: Durante este procedimiento, los incidentes encontrados se agrupan en categorías descriptivas, con el propósito de establecer relaciones con el fenómeno a estudiar. En el proceso de análisis y ordenación de los códigos creados es cuando se observa la aparición de distintas familias de códigos, posibilitando la obtención de la categoría central.
- Fase 3. Formulación teórica: En esta fase se inicia la escritura teórica sobre las ideas que provienen del trabajo de análisis descriptivo y de la ordenación conceptual. A medida que va avanzando el proceso se van retomando ideas e información alternativa, para que la teoría sustantiva se transforme en teoría formal.

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

histórico y cómo planificaban el proceso de enseñanza de la historia. Para ello, establecimos una serie de ítems que guiaron el análisis de estas, los cuales recogemos en la siguiente tabla:

Tabla 2. Ítems que guían el análisis de las programaciones didácticas.

INTRODUCCIÓN Y CONTEX-TUALIZACIÓN	FUNDAMEN-TACIÓN TEÓRICO-NORMATIVA	CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA EN EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	OBJETIVOS Y CONTENIDOS METODOLOGÍA	
¿Para qué enseñar historia?	¿Cuál es su justificación teórica?	¿Cómo piensan las competencias?	¿Qué enseñar de la historia?	¿Cómo enseñar la historia?
Relevancia de la historia en la enseñanza	Aspectos que el estudiante tiene en cuenta en el desarrollo del tema	¿Las competencias se dotan de contenidos para ser puestas en práctica?	En los objetivos y contenidos se plantean la enseñanza del tiempo histórico	¿parten de los conocimientos previos de los alumnos? Tratamiento del tiempo histórico en la programación didáctica

Fuente: elaboración propia.

Para la recogida de los datos de las observaciones de aula, se elaboró una lista de control —véase tabla 3— con los aspectos que guiaron el proceso de observación.

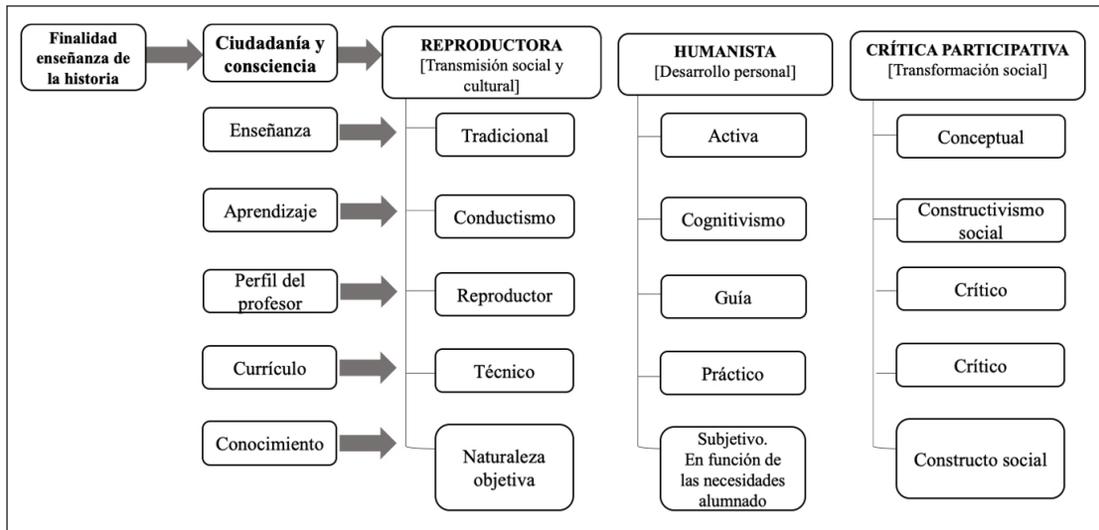
Tabla 3. Lista de control para observación de aula

TEMPORALIDAD	CONTEXTUALIZACIÓN	CAMBJO/ CONTINUIDAD	OPERADORES TEMPORALES
Relaciona el contenido a abordar con el presente.	Relaciona el contenido con los antecedentes y con los períodos posteriores o con las consecuencias.	Explicación histórica partiendo de la comparación de los cambios y continuidades.	Uso de operadores temporales para enseñar el concerúdo histórico
Relaciona el contenido de manera que los alumnos reflexionen sobre la manera de construir posibles futuros.	PERIODIZACIÓN	CAUSALIDAD	ÉNFASIS EN EL APRENDIZAJE
El estudiante parte del presente para abordar la enseñanza del hecho histórico.	Periodiza la etapa histórica para ayudar a estructurar la narración.	Explicación histórica abordando las causas y las consecuencias del hecho histórico.	Contenidos relacionados con el Tiempo histórico.

Fuente: elaboración propia.

Durante el proceso de análisis se identificaron una serie de expresiones y frases literales que nos permitieron establecer un punto de partida para codificar los datos. Asimismo, a lo largo del trabajo de campo fuimos identificando los enfoques teóricos, sobre los cuales se habían basado las respuestas y se construyó un marco conceptual —véase esquema 3—, que nos permitió ir ubicando las categorías que iban emergiendo.

Esquema 3. Marco conceptual experiencias de aprendizaje y enseñanza de la historia. Recuperado de: Escribano (2019) p.182.



5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CREACIÓN DE CATEGORÍAS GENERALES

La información cuantitativa recogida del cuestionario se fue codificando y triangulando con la información de los datos más relevantes que emergieron de las entrevistas. Todo ello ha contribuido a completar y comprender la información obtenida que arrojó los resultados que exponemos a continuación.

5.1. Representaciones sociales sobre el término «tiempo histórico» y los elementos que lo conforman

Para poder hacernos una idea sobre qué representación social tienen los estudiantes respecto al término «tiempo histórico», era conveniente recoger sus respuestas de las entrevistas. Partimos de la constatación de que, en el cuestionario, los estudiantes consideraban que el conocimiento del tiempo histórico provenía de un aprendizaje experiencial y práctico y de ciertos elementos temporales que habían ido interiorizando a lo largo de su experiencia académica. En este sentido, se hacía necesario conocer con más precisión qué significado le otorgaban al tiempo histórico y cuáles consideraban que eran los elementos que lo conformaban.

El análisis de la información recogida —véase tabla 4— nos llevó a determinar dos categorías generales: «Elemento temporal» y «Constructo» que se relacionaron con quince códigos sustantivos que emergieron de los datos: Cambio, medición, periodización, permanencia, sucesión, causalidad, evolución, crisis, presente, simultaneidad, tiempo cronológico, abstracto, difícil, complejo, subjetivo, constructo.

Tabla 4. Codificación códigos y categorías: Significado tiempo histórico y elementos que lo conforman.

TIEMPO HISTÓRICO Y ELEMENTOS TEMPORALES QUE LO CONFORMAN. ELEMENTOS ORGANIZADORES «CODIFICACIÓN ABIERTA»	
PRE-CODIFICACIÓN	
Es una convicción. Categoría que la sociedad se ha inventado. Conocimiento abstracto, difícil y complejo. Relación de hechos. No es cronología. Periodización, movimientos sociales y económicos, duraciones, multidisciplinar, procesos históricos, crisis, presente, simultaneidad, cambios, continuidades, acción relacionada con otras acciones.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Cambio, medición, permanencia, periodización, sucesión, causalidad, evolución, crisis, presente, simultaneidad, cronología.	CATEGORÍA TEMPORAL
Conocimiento abstracto, constructo.	CONSTRUCTO

Fuente: Escribano (2019), p. 202.

Para los estudiantes, el tiempo histórico se relaciona con la actividad de analizar, relacionar e interpretar el hecho histórico. Como dimensión abstracta, el tiempo histórico presenta ciertas complejidades a la hora de definirlo. Para los estudiantes es un concepto subjetivo que se construye a través del análisis de elementos temporales que no son empíricos: cambio, continuidad, periodización, simultaneidad, sucesión y se debe adquirir el dominio temporal de estos conceptos para establecer las relaciones causales y reconstruir el pasado histórico.

El tiempo histórico es algo, por un lado, subjetivo porque el tiempo lo marca la persona tal y como lo analiza. Es el hecho de establecer un punto de inicio y punto final en el cual tu intentas analizar y entender la evolución de ciertos hechos, sus consecuencias, sus causas, etc. puedes basarte en los tiempos que ya están marcados por una linealidad (Estudiante 17, Grado en Historia).

El tiempo histórico creo que se construye a través de la cultura y de las categorías que la sociedad se va inventando, y es muy relativo. [...] se va construyendo a medida que progresa la sociedad, es un constructo que se crea. La teoría que dimos me ayudó, pero conceptualizar el tiempo histórico no lo tengo claro. No sé cómo explicarlo. Con las actividades lo empezaba a tener claro, pero es un concepto que se ha de trabajar mucho (Estudiante 22, Grado en Historia).

Parece pues que la representación que tienen los estudiantes de profesor es que, como constructo social, el aprendizaje del tiempo histórico trata que los estudiantes construyan cognitivamente el tiempo pasado y les permita representar las relaciones causales entre el pasado y su presente.

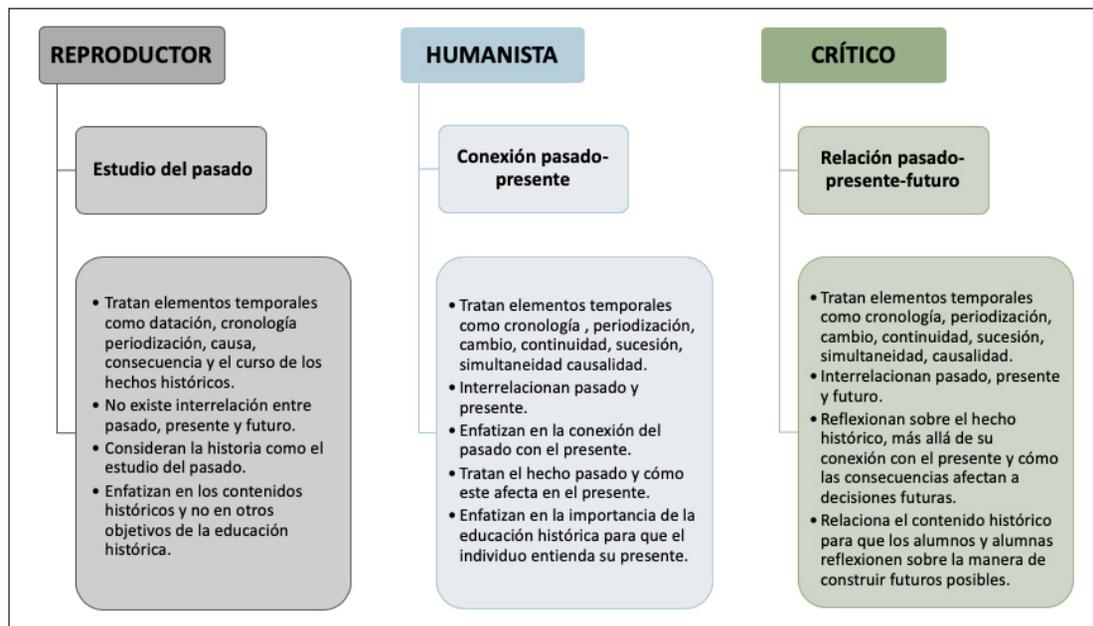
5.2. Perspectivas como futuro profesor: estrategias para la enseñanza del tiempo histórico

El siguiente paso fue analizar, desde la perspectiva como futuros profesores, qué tipo de estrategias didácticas llevarían a cabo para su enseñanza.

Para el análisis de los datos, tomamos como referencia el instrumento de análisis diseñado —véase esquema 4—, se crearon tres categorías generales que representan el perfil de profesor

historia y que, pensamos que se podía ajustar a los criterios definidos en el marco conceptual que planteamos: reproductivo, crítico o transformador, de manera que podíamos identificar el posible perfil docente que están construyendo los estudiantes de profesor.

Esquema 4. Categorización en base al perfil del profesor de historia (Grech, 2000, p.11)



Como pudimos apreciar, la información obtenida a través de las entrevistas y el cuestionario nos mostraba que, en lo relativo a la representación sobre el tiempo histórico, los estudiantes manifestaban lagunas en su conceptualización; sin embargo, a la hora de poner en práctica estrategias didácticas para su enseñanza, mostraron un dominio de conocimientos procedimentales que se orientaban hacia un aprendizaje significativo.

Durante el trabajo de campo, se realizó una codificación abierta en la que se recogieron las aportaciones que aparecían con mayor frecuencia -véase tabla 5-. El proceso de comparación constante nos ayudó a conseguir la saturación teórica, quedando un total de 11 códigos sustantivos: «partir historia familiar», «realizar cronología de su vida», «investigar sobre la historia de la ciudad», «análisis cambios sociales y sus permanencias», «análisis simultaneidad y los diferentes ritmos del tiempo: Sucesión, antes y después», «realización líneas del tiempo/ ejes cronológicos», «conectar con ideas previas», «desarrollar la empatía histórica», «partir del presente», «método crítico problematizando y conexión con su día a día», «partir de problemas sociales relevantes», «análisis causal».

Tras este procedimiento, se realizó un ajuste de los códigos sustantivos, buscando categorías centrales que ofrecieran una explicación general. Estas categorías fueron: «microhistoria», «perspectiva diacrónica» y «método retrospectivo».

Tabla 5. Codificación códigos y categorías: Estrategias para la enseñanza del tiempo histórico

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO ELEMENTOS ORGANIZADORES «CODIFICACIÓN ABIERTA»	
PRE-CODIFICACIÓN	
Exposición y diálogo socrático. Conectar ideas previas. Realizar cronología de su vida. Analizar las múltiples causas de un hecho y sus consecuencias. Partir de la historia familiar. Analizar los cambios sociales y sus permanencias. Investigar sobre la historia de la ciudad. Realizar líneas del tiempo para tener una visión general. Enseñarles los hechos a través de la sucesión, antes y después, con ejes cronológicos e intercalar cosas relativas a lo social. Reflexión crítica, análisis simultaneidad y los diferentes ritmos del tiempo. Trabajar la empatía. Los alumnos como protagonistas de la historia. Leer artículos de revistas, documentales históricos. Hablar del análisis histórico partiendo de los cambios y continuidades en el tiempo y sus causas. Relacionar la historia con la realidad, con su día a día. Hacer una línea del tiempo dejando claro simultaneidades, duraciones. Partir del presente, de lo lúdico para atraer al alumnado. A partir del método crítico, problematizando. Conectar con su día a día, problemas sociales relevantes conectarlos con el pasado. Partir de los problemas actuales que pasan en el mundo que nos lleven a sus orígenes.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Partir historia familiar. Realizar cronología de su vida. Investigar sobre historia ciudad.	MICROHISTORIA
Análisis cambios sociales y sus permanencias. Análisis simultaneidad y diferentes ritmos de tiempo. Sucesión, antes y después con ejes cronológicos. Interpretar fuentes históricas, libros de texto.	PERSPECTIVA DIACRÓNICA
Conectar con ideas previas. Partir del presente. Método crítico. Problemas sociales relevantes. Empatía histórica.	MÉTODO RESTROSPECTIVO

Fuente: Escribano (2019), p. 222.

Los estudiantes consideran una buena estrategia partir de la historia familiar, del entorno más próximo para descubrir aspectos de la vida de las personas que favorecen la comprensión de los cambios.

La reconstrucción de la historia de la propia persona y de la familia, a partir de documentos y evidencias, es una actividad que facilita la enseñanza de elementos temporales como el cambio, la continuidad, la cronología, la simultaneidad, la sucesión, el pasado/presente, desde la cotidianidad y la vivencia personal. Es entonces cuando el alumno de secundaria va formando un sentido de la temporalidad, que le permite percibir la trayectoria de los hechos y fenómenos que ocurren en su realidad histórica. Los alumnos de secundaria se deslizan del pasado al presente y ayudan a explicar el proceso histórico. Entonces el alumno está preparado para extrapolar ese pensamiento temporal a hechos históricos más generales (Pagès y Santisteban, 2010).

En Tarragona toda la historia que hay y que perdura todavía es muy rica. Solo conocer la historia de la ciudad, la vives más intensamente y con esto aprendes mucho (Estudiante 4, Grado en Historia del Arte)

Partir de experiencias de los alumnos, o de sus familias [...] un ejemplo, sería estudiando las culturas presentes en el aula, a través de visitas de familiares que contaran historias de sus vidas, de sus países de origen (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Realizar un ejercicio de comprensión del tiempo histórico en la evaluación inicial a partir de hechos cercanos al alumno. Por ejemplo, realizar una pequeña investigación sobre la histo-

ria familiar, conocer su árbol genealógico, lugares en los que vivieron, circunstancias importantes en su familia. A partir de ahí, realizar una línea del tiempo que sitúa personas y hechos relevantes [...] (Estudiante 27, Licenciatura Geografía e Historia).

Las respuestas de 6 estudiantes nos indican que a través del enfoque diacrónico el aprendizaje de la historia se vincula a elementos temporales propios del tiempo histórico como son: la sucesión, los cambios, su duración y ritmos.

Estudiar el origen de un fenómeno, desde una perspectiva diacrónica, supone cuestionarse qué cambios ha experimentado a lo largo del tiempo o si todavía permanece.

La diacronía permite establecer diferencias entre el pasado y el presente. A su vez facilita la comparación, por una parte, de los cambios y permanencias entre momentos históricos diferentes y, por otra, entre culturas y sociedades simultáneas.

Los alumnos de secundaria, especialmente en 3º y, sobre todo en 4º, ya pueden realizar análisis de la sociedad en la que viven a partir de hechos actuales y sus causas que provienen del pasado. Todo ayuda, desde lo concreto o cercano a sus vidas, desde un trabajo indagativo, colaborativo y participativo, les ayudará a involucrarse y a ser los protagonistas de su propio aprendizaje (Estudiante 27, Licenciatura Geografía e Historia).

[...]debe tenerse en cuenta también conceptos como el de cambio, sus causas y sus consecuencias. La interrelación de sucesos concretos o coyunturales con el contexto y las semejanzas entre el pasado y el presente (Estudiante 32, Estudiante en Historia del Arte)

Relacionar el pasado con el presente con el fin de que todo lo que estudiemos, analicemos y hablemos en clase les sirva para entender mejor como hoy en día es la sociedad (Estudiante 17, Grado en Historia).

Para la enseñanza del tiempo histórico, el método retrospectivo implica seguir un orden cronológico regresivo, donde se toma como punto de partida el presente.

[...] Desarrollar una línea afectiva con el aprendizaje del tiempo histórico, que puede estar relacionada con la idea de las cuestiones socialmente relevantes, que es esa forma de intentar conectar lo que está viviendo el alumno y la realidad en la que vive, no me refiero a la inmediatez de la noticia, sino también la realidad de la memoria de sus familias, como se ubica la memoria de su ciudad, intentar tirar de eso para cimentar esa conciencia. (Estudiante 3, Grado en Historia del Arte).

Una vez analizadas las representaciones de los estudiantes en torno a su formación teórica, y cómo esta formación ha repercutido en su rol como futuros docentes, se procedió al análisis de las programaciones didácticas que habían diseñado para la asignatura de Didáctica de la especialidad.

Reunimos un total de 9 programaciones y, siguiendo los procedimientos descritos con anterioridad, partimos de los indicadores definidos durante el proceso de categorización e identificamos tres tipologías de perfil docente: reproductor, guía o crítico.

Estas tipologías fueron consideradas como categorías generales pues las identificamos con las siguientes categorías sustantivas: «estudio del pasado», «conexión pasado-presente», «relación pasado-presente-futuro» —véase tabla 6.

Durante el análisis de los objetivos que los estudiantes reflejaron en las programaciones didácticas, se saturó la categoría «estudio del pasado» y solo en una programación identificamos un objetivo concreto que establecía relación con «presente-pasado».

Tabla 6. Codificación códigos y categorías: Objetivos reflejados en las programaciones didácticas.

OBJETIVOS REFLEJADOS EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS ELEMENTOS ORGANIZADORES «CODIFICACIÓN ABIERTA»	
PRE-CODIFICACIÓN	
Conocer los principales hechos de la II Guerra Mundial. Saber situar las fases de la guerra en un mapa. Analizar manifestaciones artísticas de cada etapa. Conocer las fechas de inicio y final de la Edad Moderna y tener una visión global de los cambios ocurridos durante los siglos xv y xvi. Explicar las causas que conducen a la descolonización, etapas y consecuencias. Conocer la participación de las mujeres en la Revolución Francesa y adoptar una actitud crítica hacia su discriminación. Analizar la pervivencia de los principios del liberalismo en el mundo actual. Conocer conceptos clave del proceso histórico. Analizar las causas y consecuencias de los procesos de independencia. Analizar las causas y consecuencias subdesarrollo de África.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Principales hechos. Fases de la Guerra. Analizar manifestaciones artísticas de cada etapa. Conocer la participación de las mujeres en la Revolución Francesa. Explicar las causas que conducen a la descolonización. Conocer conceptos clave del proceso histórico. Analizar causas y consecuencias.	ESTUDIO DEL PASADO
Analizar la pervivencia de los principios del liberalismo en el mundo actual.	CONEXIÓN PASADO-PRESENTE

Fuente: Escribano (2019), p. 232.

A continuación, se procedió al análisis y codificación de la información procedente de las actividades que habían planificado los estudiantes. Durante el proceso de codificación axial, se produjo la saturación teórica del código general «enseñanza conceptual» pues, prácticamente, en todas las programaciones, los estudiantes planificaron actividades relacionadas con el desarrollo de un aprendizaje de carácter conceptual: realización de mapas conceptuales con ideas generales «análisis de textos», «planteamientos de trabajo grupal para la realización de proyectos de investigación en torno al tema propuesto».

La metodología utilizada se enmarca dentro de una metodología, en la que el aprendizaje es concebido como un proceso constructivo y no receptivo. [...] Como actividades, se propone la realización de una línea del tiempo, situando fechas y procesos relevantes de las etapas del Paleolítico, Neolítico y la Edad de los Metales. Posteriormente se elabora un mapa conceptual con las ideas clave y se analiza el conjunto de la pintura y la escultura prehistórica (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

En cuanto al tratamiento del tiempo histórico, los estudiantes manifiestan una concepción del tiempo de carácter lineal que parte del pasado y va hacia el presente. Los estudiantes de profesor se basan en analizar las causas y consecuencias del hecho histórico y hacen hincapié en la enseñanza de procesos políticos, sociales, económicos y culturales de las sociedades en el tiempo.

Analizar el contexto político y económico del Europa de la Restauración; así como las diversas medidas llevadas a cabo para restablecer el Antiguo Régimen (Estudiante 4, Grado en Historia del Arte).

Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea. Interpretar procesos de cambios económicos sociales y políticos a nivel mundial. Esquematar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa (Estudiante 30, Grado en Historia).

Los resultados manifiestan el interés de los futuros profesores por enseñar los contenidos históricos desde un enfoque conceptual fundamentado en un aprendizaje constructivista. La mayoría de los estudiantes de profesor —14 en total— se enmarcan en la concepción de un profesor que como guía del aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que plantean propuestas didácticas innovadoras —mediante la presentación de contenidos con PowerPoint, herramientas digitales o por medio de recursos didácticos en línea— acaban recurriendo a la exposición magistral acompañada de actividades como la realización de líneas del tiempo, mapas conceptuales o síntesis de los hechos históricos principales. Y aunque procuran dinamizar las clases a través del diálogo profesor/alumno y trata de establecer conexiones entre pasado-presente, todos ellos presuponen que con la explicación que realizan sobre los cambios, las causas y las consecuencias, sus alumnos, de manera autónoma, analizan esos cambios, las causas y las consecuencias, y llegan a comprender críticamente los hechos del pasado y su relación con el presente.

Respecto a la enseñanza del tiempo histórico, los estudiantes continúan reproduciendo un aprendizaje de carácter lineal en el que explican los hechos históricos, los ubican en unos períodos o etapas de la historia para que los alumnos aprendan a establecer relación entre las causas y las consecuencias del hecho histórico, incidiendo en el estudio de la temporalidad histórica desde el pasado.

5.3. Las experiencias de aprendizaje práctico en el entorno real de un aula

Para completar nuestra investigación y contrastar los resultados que habían emergido de las aportaciones de los estudiantes de profesor, se llevaron a cabo diversas observaciones en el aula, de manera que pudiéramos recoger evidencias sobre cómo los estudiantes de profesor llevaban a la práctica las programaciones didácticas en un contexto real.

Se pudieron realizar observaciones de aula con una muestra de 3 estudiantes. A lo largo de las sesiones, los estudiantes fueron describiendo las características sociales, políticas o económicas de la etapa abordada, de una forma factual, sin realizar ningún tipo de análisis o reflexión sobre cómo se llegó a organizar la sociedad en esa época ni cuestionarse el porqué del cambio. Los aprendizajes se interpretaron desde el acontecimiento histórico, sin promover un análisis sobre el pensamiento y forma de vida de la época, comparándolo con las sociedades anteriores y posteriores o con la propia sociedad presente.

El aprendizaje de los contenidos históricos se basó principalmente en el estudio del pasado. De ahí que el alumnado de secundaria siga percibiendo que la historia parte de un tiempo lineal ya finalizado, y los acontecimientos se representan a través de la sucesión de estos. Por otro lado, los estudiantes no propusieron actividades de reflexión, sino más bien, actividades que reproducían, a modo de síntesis, las explicaciones o ideas reflejadas en la exposición magistral, en el libro de texto o consultando fuentes de Internet.

6. CONFRONTACIÓN DE LA LITERATURA EXISTENTE Y CONSTRUCCIÓN DE TEORÍA FUNDAMENTADA

En este estudio se evidencia que los estudiantes de profesor, tras su formación en el Grado y el Máster, manifiestan una escasa idea sobre el significado y conceptualización del tiempo histórico. Nos encontramos con el predominio de un enfoque tradicional que concibe un tiempo histórico de carácter lineal y objetivo y que mantiene una estrecha relación con la enseñanza y aprendizaje de la cronología. Un escenario que ya describieron Pagès (1999) y Torres (1997), entre otros, en cuanto a que el profesorado está más preocupado en que el alumnado conozca cuándo sucedieron los hechos históricos y no por qué, y cuáles fueron sus consecuencias. Parece pues que los estudiantes más que pretender analizar los cambios y las transformaciones sociales —para entender la causalidad de los hechos históricos— tienden a realizar un discurso descriptivo sobre los mismos.

Sobre el concepto de tiempo histórico, los estudiantes lo definen como un constructo abstracto de difícil definición en el que identifican conceptos temporales como: la cronología, la causalidad, la simultaneidad, el cambio y la continuidad. Sin embargo, no mencionan otras dimensiones del mismo como la duración, el pasado, el presente, el futuro, los ritmos, o la teoría del tiempo histórico de Braudel (1968) -acontecimiento, coyuntura, estructura-; tampoco lo vinculan a un tipo de aprendizaje procedimental que va ligado al desarrollo de habilidades del pensamiento complejas, las cuales nos permiten identificar y relacionar los cambios y las continuidades en la construcción de la causalidad histórica o en la argumentación analítica y crítica que nos ayuda a la explicación del hecho histórico.

Asimismo, hemos podido comprobar que la enseñanza del tiempo histórico no la aplican a los problemas del presente, si contemplamos que su enseñanza debe ir encaminada hacia la comprensión de la realidad social, de forma que el alumnado de secundaria conozca e interprete el mundo en el que vive.

En esta misma línea, Bravo Penjeam, Jara y Llusà (2017) nos presentan los primeros resultados sobre el estudio que están realizando en referencia a las ideas previas y dominio conceptual del tiempo histórico por parte de estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Grado de Historia y nos encontramos que los resultados son muy similares a los que presentamos. Los estudiantes asocian este concepto con la ordenación temporal cronológica y con acontecimientos sucedidos en el tiempo. Solo un 10% fueron capaces de establecer una definición «relativamente» completa.

Probablemente, esta imprecisión que manifiestan los futuros docentes sea el resultado de no haber recibido una formación adecuada que proporcione un modelo conceptual del tiempo histórico ya existente (Pagès, 1999; Santisteban, 2005; Pagès y Santisteban, 2010), en el que también se inscriban aspectos relacionados con la comprensión histórica, la enseñanza progresiva de la temporalidad y el desarrollo de la conciencia histórica (Santisteban, 2007; Pagès y Santisteban, 2010; Rösen, 2004). En este sentido, como señaló Lee (2005), si no se utilizan conceptos más abstractos, es muy probable que el resultado del aprendizaje sea incompleto y se acabe por tener una visión superficial sobre la historia.

Investigaciones publicadas por Coll et al (2007), Cooper (2012) y VanSledright (2014) inciden en la necesidad de que los docentes reflexionen sobre un modelo constructivista del aprendizaje

de la historia que surja de las aportaciones, tanto individuales como de las dinámicas que construyen profesores y estudiantes desde sus propias experiencias y representaciones sobre su entorno más cercano. Se reafirma entonces la idea de que las diversas investigaciones y propuestas realizadas (Blanco, 2007; Carretero *et. al.*, 1989; Henríquez y Pagès, 2004; Feliu y Hernández, 2011; Llusà, 2016; Torres, 1997; Pagès, 1999; Santisteban, 2005, 2007) siguen teniendo poca repercusión en la práctica real de enseñar el tiempo histórico.

En referencia a las programaciones que han diseñado los futuros docentes para enseñar el tiempo histórico y la historia, la idea principal que manifiestan es formar ciudadanos críticos, activos y participativos y contribuir desde la enseñanza de la historia al desarrollo del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, se concibe su enseñanza como transformadora social (Barton y Levstik, 2004; Pagès y Santisteban, 2010). Sin embargo, no parece que la formación para la ciudadanía sea realmente el reto fundamental. Los resultados nos muestran la importancia que otorgan al conocimiento del contenido y que, consideramos que no es suficiente si no va acompañado de una formación y reflexión didáctica que permita comprender las dimensiones e implicaciones de su enseñanza (Pagès, 1999).

En la revisión de las programaciones, nos encontramos ante una problemática generalizada, los estudiantes de profesor manifiestan dificultades para estructurar sus propuestas, debido, en gran parte, a la ausencia de un modelo inicial de referencia del tiempo histórico. En consecuencia, tienden a centrarse en conocimientos factuales que ya dominan, y estructuran sus propuestas en torno a los contenidos, alejándose así de un modelo crítico y constructivo para la enseñanza y aprendizaje de la historia, que incide más bien en el conocimiento del pasado desconectado del presente y de la realidad del alumnado. En este sentido, el estudio del tiempo histórico es útil en la medida que el profesor supedita la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas del alumnado. Se requiere, por tanto, una enseñanza temporal que tenga en cuenta las experiencias y percepciones del alumnado y en el que las aulas se transformen en un espacio de reflexión, discusión e investigación (Santisteban, 2019).

Estos resultados se encuentran cercanos a los que encontró Torres (1997) en su estudio sobre las concepciones temporales del profesor de secundaria, en él se refleja la importancia que otorga el profesorado a la cronología. También a las afirmaciones de Santisteban (2007) en la que los profesores asocian la temporalidad únicamente con la cronología o la periodización.

Respecto a sus experiencias prácticas de aprendizaje en un entorno real, la metodología que la mayoría de los estudiantes utilizan es la expositiva, en la que trataron de realizar una descripción analítica de los diferentes acontecimientos que marcaron la época, explicar las causas que lo promovieron y qué consecuencias tuvieron, y aunque procuran dinamizar las clases a través del diálogo profesor/alumno —en algunos casos, estableciendo conexiones entre pasado-presente— presuponen que con la explicación que realizan sobre los cambios, las causas y las consecuencias, el alumnado de secundaria ya sabe analizar esos cambios, las causas y sus consecuencias y comprenderá críticamente la causalidad histórica y la relación de los hechos del pasado con el presente.

Como se ha podido evidenciar, un 80 por ciento no tiene claro cómo enseñar el tiempo histórico ni qué enseñar del mismo. Trabajan con algunos de los elementos temporales que se vinculan al tiempo histórico, pero parece que no acaban de tener claro todos los elementos y procesos cog-

nitivos que se deberían trabajar para enseñarlo, como resultado de no haber recibido una formación adecuada que proporcione un marco referencial del tiempo histórico y los elementos que intervienen en su aprendizaje-enseñanza.

Por otro lado, tampoco se percibe una metodología que desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo, si se toma en cuenta que las ideas que manifiestan sobre la enseñanza de la historia apuntan hacia el desarrollo de ese modelo de pensamiento. De alguna manera nos encontramos nuevamente ante la confirmación de las afirmaciones de Pagès (1994) referidas a que la formación del futuro profesor no contempla una preparación acorde para el desarrollo de competencias que promuevan una reflexión crítica sobre la teoría aprendida.

Los estudiantes de profesor en las entrevistas manifestaron querer romper con la enseñanza de una historia tradicional, pero a la hora de considerar qué es lo importante en su enseñanza, continúan privilegiando el pasado, se olvidan del ideal que han ido construyendo sobre la utilidad que supone el aprendizaje de la historia para comprender el presente y construir un futuro diferente (Santisteban, 2007). La realidad práctica es otra, sus representaciones sobre la importancia de la historia, de la conciencia histórica se ven rebajadas cuando llevan a cabo sus programaciones, y máxime cuando las ponen en prácticas en entornos reales (Merchán, 2001).

Al final, la inseguridad les conduce hacia la enseñanza tradicional, no están preparados para reflexionar críticamente (Benejam, 1993, 2001; Pagès, 1998, 2012; Santisteban y Pagès, 2011; Schön, 1992).

El estudio de Bravo Penjeam (2002) presenta unos resultados similares a los que en este trabajo hemos obtenido. Esta investigadora evidencia que los estudiantes de profesor pueden ser críticos respecto a la enseñanza que han recibido e incluso tener una concepción mucho más renovada que la que tenían sus profesores, pero cuando llevan a cabo sus intervenciones en el aula acaba teniendo mucho más peso la metodología tradicional que la innovación que habían previsto en sus programaciones. Parece pues que la situación sigue siendo muy similar. Casi dos décadas después las representaciones de los estudiantes respecto al tiempo histórico y su enseñanza no han cambiado.

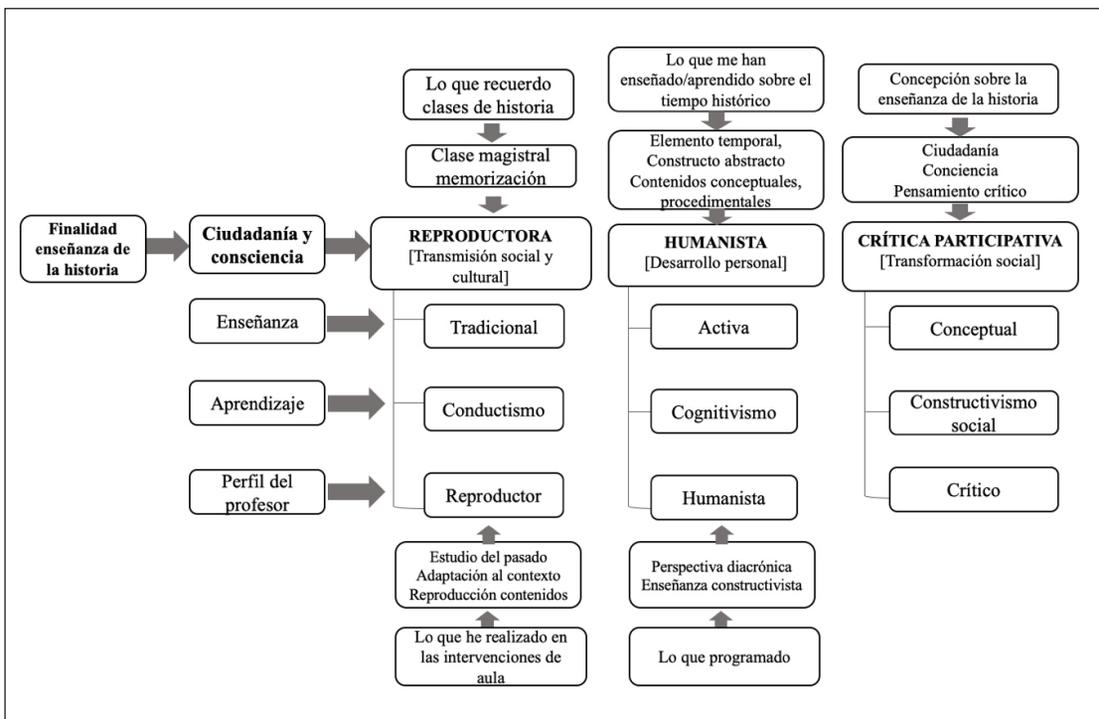
Resulta complejo delimitar las razones por las que los estudiantes de profesor acaban aplicando estrategias tradicionales en la enseñanza. Probablemente la realidad de las aulas supedita cualquier posibilidad de incorporar estrategias didácticas que contemplen la enseñanza de la historia desde una perspectiva que fomente el pensamiento crítico y el creativo. También la incertidumbre y la inseguridad propia de quien se inicia en el oficio ante un profesional experto y un alumno a la expectativa. Y, sin duda, el peso de los contenidos prescritos por el currículum marca y limita su quehacer como docente novel.

Frente al modelo cognitivo que manifiestan en sus programaciones didácticas, en el análisis de las intervenciones de aula se hacen patentes las limitaciones que tienen los estudiantes para enseñar el tiempo histórico. Parece que la formación inicial del profesorado todavía mantiene la idea de enseñar contenidos disciplinares por encima de los contenidos didácticos y pedagógicos. En ese sentido, seguimos estancados en unas prácticas formativas de carácter instrumental que fomentan unos saberes básicos —considerados como fines en sí mismos— para formarse como profesores, considerando que con ello ya poseen suficientes conocimientos para ejercer como profesores de historia.

Los ideales de los futuros profesores acerca de cómo debería ser una clase de historia, se truncan cuando se enfrentan a la realidad de las aulas. Las herramientas de las que disponen, la formación práctica que reciben, sus inseguridades como profesores noveles acaban derivando en una enseñanza tradicional que no facilita que sus representaciones sociales sobre la importancia del aprendizaje de la historia puedan materializarse en el aula.

La formación de una ciudadanía democrática, participativa y comprometida, la conciencia histórica y el pensamiento crítico (Levi, 2018), definen una nueva forma de concebir la enseñanza de la historia, cuyo propósito es encaminar a los individuos hacia una sociedad mejor. Sin embargo, estas ideas permanecen en una «utopía educativa» entre los ideales, la realización práctica y la aplicación realista.

Esquema 5. Síntesis de los resultados del estudio. Recuperado de: Escribano (2019) p.285.



7. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

A lo largo de este estudio nos hemos centrado en examinar las perspectivas construidas por los estudiantes de profesor durante su formación inicial, cómo se han materializado en el espacio de sus prácticas profesionales y en la conciencia que han adquirido sobre dicho proceso. Nuestro interés ha sido conocer qué categorías formativas han incidido en la construcción de su pensamiento didáctico para enseñar historia y el tiempo histórico.

A lo largo del trabajo se han seguido los procedimientos de la Teoría Fundamentada, para confrontar las diferentes teorías sustantivas generadas en la literatura referente y poder dar respuesta a la pregunta de investigación ¿qué saben y cómo aprenden los futuros docentes de secundaria sobre el tiempo histórico y cómo llevan a la práctica su enseñanza?

En primer lugar, se ha llevado a cabo una clasificación de las categorías generales que emergieron, las cuales contienen los temas principales que hemos abordado en este estudio. En base a las categorías que fueron emergiendo, se evidencia la existencia de una brecha entre el sentido que se le da a la enseñanza de la historia y el tiempo histórico, y la práctica real de enseñarlo. Las representaciones de los estudiantes, así como la orientación que dan a sus programaciones didácticas, distan de la realidad de sus prácticas y acaban emergiendo estrategias que fueron interiorizando durante su formación académica.

El discurso de nuestros estudiantes de profesor es cognitivista/constructivista. Sin embargo, la brecha comienza a hacerse evidente cuando los estudiantes de profesor planifican los contenidos para la enseñanza de la historia, y esta se manifiesta cuando en la práctica real del aula aplican estrategias propias del conductismo.

En cierto modo, debemos admitir que la revolución teórica que se ha dado en estas últimas décadas desde la didáctica de la historia —sobre la propia concepción del tiempo histórico y de la temporalidad— todavía no se ha trasladado a las aulas.

Podemos decir que la enseñanza de la historia sigue reducida a la interpretación del historiador que, centrado únicamente en el estudio de los hechos y acontecimientos, o los procesos que sucedieron en un tiempo concreto, no tiene en cuenta su carácter múltiple y polisémico. En este sentido, es fundamental establecer un marco referencial, como el que hemos presentado en nuestro marco teórico, que ayude al profesorado a conceptualizar el tiempo histórico para conocer qué principios se han de contemplar para llevar a cabo su enseñanza.

8. POSIBLES LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En el cierre de esta investigación nos planteamos la posibilidad de profundizar en determinados aspectos y abrir nuevos ámbitos de estudio. Pensamos que las principales líneas de investigaciones futuras que pueden desarrollarse a partir del estudio realizado pueden dirigirse a:

- Conocer si las representaciones del estudiante de profesor han cambiado después de un tiempo de experiencia como docente.
- Enfocar nuevos estudios que indaguen en las representaciones de los tutores de centro sobre el tiempo histórico.
- Conocer lo que se diseña y regula en los programas oficiales de los centros educativos y cómo se lleva a la práctica, es decir, ¿qué es lo que realmente llega a la práctica de lo planificado por el profesor? y ¿qué factores, dimensiones y características estuvieron presentes en el proceso de diseño?
- Abordar estudios que nos permitan conocer qué representaciones sobre la conciencia histórica, la temporalidad y el tiempo histórico están presentes en las prácticas y los discursos de los profesores y profesoras de la universidad.
- Examinar cómo debe ser el modelo de formación inicial del profesorado que permita al futuro profesor adquirir competencias para enseñar en el mundo actual. Qué conocimientos debería poseer, cómo se debería enseñar a los profesores para que lleven a cabo unas prácticas reflexivas y cómo todas estas cuestiones se deberían proyectar en su formación continua.

NOTAS:

¹ Profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Internacional de la Rioja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (2001). Investigaciones en Didácticas de la Historia, de la Geografía de la Educación Cívica y la formación de docentes. En: ARRONDO, C. y BEMBO, S. (coords.). *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*. (pp.113-137), Rosario: Homo Sapiens.

BARTON, K. y LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge.

BENEJAM, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (eds.). *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp.341-347), Santiago de Compostela: Tórculo.

BENEJAM, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado. En: ARRONDO, C. y BEMBO, S. (eds.). *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto* (pp. 61-71), Rosario: Homo Sapiens.

BLANCO, A. (2007). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. [Tesis doctoral] Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat de Barcelona. Barcelona.

BRAUDEL, F. (1968). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.

BRAVO, L. (2002). *La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. [Tesis Doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

BRAVO, L., JARA, M.A. y LLUSÀ, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. (6), 135-155.

CARRETERO, M., POZO, J. I. y ASENSIO, M. (1989). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.

COOPER, H. (2012). *History 5-11. A guide for teachers*. London: Routledge.

COLL, C., MARTÍN, T; MAURI, M.; MIRAS, J.; ONRUBIA, I.; SOLÉ, I. y ZABALA, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

CHARMAZ, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. En: DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 509-535). California: Sage Publications.

DOMINGO, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En: MENNA, M.H., ABRAHAO, B. y BOLÍVAR, A. (coords.). *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. (pp. 110-141). Granada: Editorial Universidad de Granada.

ESCRIBANO, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?* [Tesis Doctoral] Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja.

ESCRIBANO, C. y PAGÈS, J. (2019). Representaciones sociales de los futuros docentes de historia sobre el tiempo y la consciencia histórica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 17, 17-37.

ESCRIBANO, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 8, 38-57.

FELIU, M. y HERNÁNDEZ, F. X. (2011). *12 ideas clave para enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Graó.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. United States of America: Aldine Transaction.

HENRÍQUEZ, R. y PAGÈS, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*. (7), 63-83.

LEE, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5 (1), 29-40.

LEVI, G. (2018). Microhistoria e historia global. *Historia Crítica*. 69, 21-35.

LLUSÀ, J. (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneïtat: Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO*. [Tesis Doctoral] Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

MERCHÁN, F.J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.

PAGÈS, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En: RODRÍGUEZ FRUTOS, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. (pp.107-138), Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.

PAGÈS, J. (1999). El tiempo histórico. ¿qué sabemos sobre su enseñanza y aprendizaje? Análisis de la valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*. (13), 241-278.

PAGÈS, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa: Series filosóficas*. (14), 261-288.

PAGÈS, J. (2005). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clío y asociados*. 9, 17-35.

PAGÈS, J. (2012). La formación del profesorado de historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. Nuevas dimensiones: *Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 5-14.

PAGÈS, J. (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagès Blanch. La didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación del profesorado. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*. (13), 1-12.

PAGÈS J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes* 30, (82), 281-309.

RÜSEN, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En SEIXAS, P. (ed.). *Theorying Historical Consciousness*, (pp. 63-85), Toronto: Press.

SANTISTEBAN, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials. [Tesis Doctoral] Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de Investigación*. (6), 19-30.

SANTISTEBAN, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de la investigación. *El futuro del pasado*. 10, 57-79.

SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender a pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. California: Sage Publications.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

TORRES, P. A. (1997). *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. [Tesis Doctoral] Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.

TRINIDAD, A., CARRERO, V. y SORIANO, R.M. (2006). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Cis.

VANSLEDRIGHT, B.A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation design for new standards*. Nueva York: Routledge.