

Relevancia histórica de la Edad Moderna en el profesorado en formación

M^a del Mar SIMÓN GARCÍA

Datos de contacto:
M^a del Mar Simón García
Facultad de Educación de
Albacete
Universidad de Castilla-La
Mancha
Mmar.simon@uclm.es

Recibido: 20/06/2023
Aceptado: 07/09/2023

RESUMEN

Se trata de un estudio sobre la percepción de relevancia histórica de los futuros docentes de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha). La relevancia histórica constituye un concepto de segundo orden del pensamiento histórico fundamental para la formación del profesorado. Para ello, se han analizado 195 cuestionarios realizados por el alumnado del grado Educación Infantil, Primaria y Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. La investigación se centra en establecer qué contenidos sustantivos de la historia son considerados relevantes en general y de la Edad Moderna en particular. La relevancia histórica implica una reflexión desde una perspectiva crítica por parte de los futuros docentes acerca de cuáles han de ser los contenidos históricos que han de ser enseñados, cómo y para qué. Para ello se han utilizado técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados obtenidos confirman necesidad de redefinir la educación histórica ya que se reproduce un conocimiento basado en hechos o conceptos aislados y sin contextualizar; una confusión cronológica de los principales periodos y procesos históricos; y una enseñanza de la historia basada en la transmisión de una memoria colectiva de la nación.

PALABRAS CLAVE: Relevancia histórica; Educación histórica; Edad Moderna; Formación del profesorado.

Historical relevance of the Early Modern Age in teacher training

ABSTRACT

This is a study on the perception of historical relevance of future teachers at the Faculty of Education of Albacete (University of Castilla-La Mancha, Spain). Historical relevance is a second-order concept of historical thought fundamental to teacher training. To this end, 195 questionnaires carried out by students of Early Childhood Education, Primary Education and Secondary Education have been analyzed. The research focuses on determining what substantive contents of history are considered relevant in general and of the Early Modern Age in particular. Historical relevance implies a reflection from a critical perspective on the part of future teachers about what the historical contents to be taught should be, how and for what purpose. A mixed methodology has been used for this, combining quantitative and qualitative techniques. The results obtained confirm the need to redefine historical education. Students reproduce knowledge based on isolated facts or concepts removed from context; present a chronological confusion of the main historical periods and processes; and define a teaching of history based on the transmission of a collective memory of the nation.

KEYWORDS: Historical relevance; History Education; Early Modern Age; Teacher training.

Introducción

La relevancia histórica ha sido definida en el ámbito de la educación histórica como un concepto de segundo orden relacionado con las habilidades o competencias de pensamiento histórico, junto con la capacidad de interrogar fuentes históricas; cambios y permanencias, causas y consecuencias, perspectiva histórica, y dimensión ética (Seixas & Morton, 2013). La relevancia histórica implica una reflexión desde una perspectiva crítica acerca de qué deber ser recordado y por qué (Seixas & Peck, 2004). El impacto del cambio producido, el efecto revelador, la duración, la pervivencia de las consecuencias de ese acontecimiento, personaje o proceso histórico considerado significativo y relevante, así como la relación con nuestro presente suponen factores importantes a tener en cuenta (Lévesque, 2008). Esto implica una formación de futuros docentes que estimule la reflexión sobre cuáles han de ser los contenidos históricos presentes en las aulas, y por qué y para qué deben ser enseñados.

La relevancia histórica y su percepción en el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato ha sido tratada en diversos estudios (Cercadillo, 2000, 2006; Phillips, 2002; Barton & Levstik, 2004; Lévesque, 2005, 2008; Lévesque & Croteau, 2020; Rivero et al., 2022) y también en estudiantes universitarios españoles (Sáiz & López,

2015; Sáiz & Gómez, 2016, Gómez et al., 2017; Egea & Arias, 2018; Rivero & Pelegrín, 2019). La presente investigación quedaría relacionada con estos estudios ya que se trata de determinar qué aspectos históricos otorgan mayor relevancia en el contexto de su práctica profesional. En el caso de las futuras y futuros maestras y maestros de Educación Infantil, el currículo les otorga cierta libertad en elegir temas, personajes y periodos para trabajar el tiempo histórico en el aula. El currículo educativo español contempla el tratamiento de hechos y personajes históricos relevantes en etapas educativas obligatorias (Primaria y Secundaria Obligatoria) y postobligatorias (Bachillerato), sin embargo, para Educación Infantil no se recogen premisas curriculares sobre ello. La relevancia histórica que los docentes en formación de Educación Infantil, Primaria y Secundaria atribuyen a cada acontecimiento, personaje o fenómeno abordado condicionará los primeros contactos con la Historia en el ámbito escolar para su futuro alumnado. El introducir estos contenidos relacionados con el tiempo histórico en sus clases contribuirá a desarrollar después las diferentes competencias del pensamiento histórico (Cercadillo, 2000; Wineburg, 2001; Vansledright, 2011, 2014; Lévesque, 2008; Lévesque & Croteau, 2020).

Es importante investigar el nivel de pensamiento histórico de los futuros docentes en formación porque condicionará en la enseñanza de la historia en sus clases. Son muchos los estudios que han mostrado las carencias en los currículos, libros de texto y preguntas de examen (Valls, 2001, 2008; Prats, 2012; Sáiz, 2011, 2013, 2017; Martínez, 2012; Gómez et al., 2014; Gómez & Miralles, 2015, 2017; Rodríguez & Solé, 2018; Martínez & Gómez 2018; Gómez et al., 2019; Casanova, 2020). El abuso de preguntas cortas sobre conceptos o hechos de forma aislada y descontextualizada provocan un aprendizaje de la historia atemporal por parte del alumnado. Esto lleva consigo el desconocimiento cronológico de los principales procesos y periodos históricos, y escasas habilidades en el manejo de la linealidad y la sucesión (Miralles & Gómez, 2016). La poca presencia de preguntas de relevancia histórica, de ejercicios que aborden la perspectiva histórica y de un uso complejo de la interrogación de fuentes históricas, empobrece las habilidades de pensamiento histórico (Gómez & Chapman, 2017; Lee, 2012; Chapman, 2011). Además, el énfasis en las narrativas maestras de construcción de la nación suele ensalzar el valor de héroes y epopeyas, y reproduce en el alumnado un discurso lineal de carácter identitario (Carretero et al., 2012; Vansledright, 2011; Gómez et al., 2015; López & Sáiz, 2016). Cuando este modelo es hegemónico en las lecciones de historia, suele conllevar un conocimiento histórico de baja exigencia cognitiva, y se tiene el peligro de reproducirse en futuros docentes. Algunas investigaciones con maestros en formación en el grado de Educación Primaria demuestran esta cuestión (Sáiz & Gómez, 2016; Gómez et al., 2017; Rivero & Pelegrín, 2019).

Los estudios realizados sobre los recuerdos que el alumnado del Grado de Educación Primaria tiene de la metodología utilizada por sus profesores de Historia en niveles anteriores (Gómez et al., 2015, 2016), subrayan que las inercias disciplinares se mantienen a pesar de las sucesivas reformas educativas. El peso conceptual predomina la lección magistral y lo memorístico como metodología para abordar temarios muy amplios. En este sentido, en la formación del profesorado se ha de evitar

la continuación de un modelo de educación de la historia basado en la memoria el aprendizaje y la pasividad del alumno que reproduce el sistema educativo.

Otros estudios sobre los docentes en formación o en periodo de prácticas relacionado con la importancia de relevancia histórica en los planteamientos de la práctica docente en el aula a la hora de qué historia enseñar, los encontramos en los estadounidenses Colley (2017), Achinstein y Fogo (2015), Harris y Girard (2014). En estas investigaciones se realizan una serie de entrevistas y seguimiento de tutorías que exploran las concepciones de los maestros en servicio y practicantes tienen sobre qué eventos son más importante que los alumnos aprendan y por qué, lo que aportan gran utilidad al conocimiento y la reflexión sobre la realidad de la enseñanza de la historia en las aulas.

Metodología

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es analizar las imágenes históricas que el profesorado en formación inicial cree más relevantes.

Este objetivo se puede dividir en dos puntos:

1. Describir y analizar cuáles son las imágenes y/o contenidos históricos que los docentes en formación consideran más relevantes para definir cada una de las etapas y periodos de la Historia; y en qué criterios se han basado.
2. Relacionar y diferenciar los tipos de conocimientos y contenidos históricos seleccionados en cada una de las etapas históricas (político, económico, científico, social, artístico y cultural) así como los errores cometidos por los futuros docente en la ubicación temporal de dichos conocimientos históricos.

Muestra y participantes

La muestra empleada fue de naturaleza incidental. Ciento noventa y cinco estudiantes participaron en este ejercicio de relevancia histórica que se propuso como una actividad inicial y evaluable en varios grupos y asignaturas relacionadas con la enseñanza de la historia durante el curso académico 2022/2023. Se trata de estudiantes de Grado y Máster de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Albacete) y por lo tanto futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Tabla 1). En cuanto a las variables demográficas de la muestra, tres cuartas partes de los participantes fueron mujeres, aunque sí que aparecen diferencias entre los estudios a los que pertenecen, encontramos como el grupo de futuras maestras de Educación Infantil representan más del 96% y las féminas en Primaria casi el 80%, siendo poco más de un 38% las futuras profesoras de secundaria. La presencia femenina se hace más evidente en la docencia relacionada con edades más tempranas (Rivero & Peregrín, 2019).

Tabla 1

Muestra de los participantes

Nº Grupos	Asignatura	Estudios	Alumnado		Total
			Mujeres	Hombres	
1	Conocimiento del medio social y cultural. 1º curso	Grado en Maestro/a de Ed. Infantil	28	1	29
4	Ciencias Sociales II: Historia y su didáctica. 2º curso	Grado en Maestro/a de Ed. Primaria	98	31	129
1	Historia I. 4º curso. Mención Historia, Cultura y Patrimonio	Grado en Maestro/a de Ed. Primaria	5	6	11
1	Bases, fundamentos y aplicación al currículo de Geografía, Historia e Historia del Arte	Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, F.P. e Idiomas	10	16	26
Totales			141	54	195

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Enfoque metodológico

Se empleó un diseño basado en los métodos no experimentales, centrándose en la búsqueda empírica y sistemática de un fenómeno, cuyas variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipulados los datos (Kerlinger, 2002). Se pretende obtener información de una realidad para luego obtener modelos explicativos sobre la selección de elementos o imágenes relevantes de cada periodo histórico de los estudiantes y futuros docentes. El análisis de los datos combina un enfoque cuantitativo y cualitativo para generar propuestas y estrategias de acción, que normalmente se consideran complementarios en la investigación sobre la enseñanza de la historia (Ashby, 2004; Barca, 2005; Barton, 2012).

Instrumento, procedimiento y análisis de datos

En cuanto a las herramientas para la recopilación y categorización de datos se realizó un ejercicio con el profesorado en formación inicial (Anexo 1). En este ejercicio se pidió a los estudiantes universitarios que indicaran cuatro imágenes que consideraran más representativas de cada uno de los periodos en los que se ha dividido tradicionalmente los estudios históricos (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea). A continuación, se les propuso que respondieran a unas cuestiones en relación con las imágenes seleccionadas ¿predominan personajes poderosos o aparecen mayoritariamente personas comunes en su vida cotidiana? ¿Hacen referencia a nacionalidades o países? ¿con qué tipo de hechos históricos (locales, nacionales o internacionales) se relacionan más? ¿En esas imágenes se visualizan los grandes cambios sociales de la humanidad? Esto implica conocer qué aspectos históricos son considerados relevantes por los estudiantes universitarios

(docentes en formación) para enseñar a sus futuros alumnos. La relevancia histórica se amplía con detalles referidos a la propia significación histórica de acontecimientos, personajes o fenómenos considerados relevantes, reflexionando sobre el modelo de enseñanza de la historia. Una enseñanza donde predominan personajes poderosos y grandes acontecimientos políticos y bélicos que hacen referencia a nacionalidades; o imágenes que visualizan los grandes cambios sociales de la humanidad.

Los datos fueron codificados en EXCEL, identificando dos variables sociodemográficas: a. género; b. Grado/Máster de procedencia -Grado de Infantil, Grado de Primaria y Máster de Formación del Profesorado-. Para el análisis cuantitativo, se realizaron frecuencias relativas y la prueba del chi-cuadrado para comprobar las diferencias estadísticamente significativas de proporciones a través del programa XLSTAT (v.2022). El manejo de datos cualitativos analiza la complejidad conceptual de la selección de los elementos relevantes de cada periodo histórico, así como de las cuestiones realizadas sobre dichas imágenes seleccionadas. El proceso de análisis cualitativo ha dado sentido a la información recogida (selección de procesos, eventos y personajes históricos) siguiendo estrategias derivadas de la teoría fundamentada en los datos (Corbin & Strauss, 2008), que se ha empleado en otras investigaciones sobre educación histórica (Barca & Schmidt, 2013).

Resultados

Según los resultados obtenidos (Tabla 2), el “descubrimiento de América” representa el acontecimiento histórico más relevante de la muestra recogida junto con las “pinturas rupestres” y el “descubrimiento del fuego” del periodo prehistórico. La “aparición de la escritura” como hecho importante para dar paso a la Historia como periodo y en concreto a la Antigüedad; y el “Imperio Romano” o “romanización” como proceso histórico de larga duración relevante en la Península Ibérica en esta etapa de la historia y comienzo de la narrativa nacional e identitaria. La “Revolución Francesa” es otro acontecimiento histórico percibido como relevante que marca el inicio de la Edad Contemporánea en el terreno político y la “Revolución Industrial” como proceso histórico de cambios económicos y sociales. Ambos contenidos históricos aparecen contiguos en las respuestas de los estudiantes. Las “guerras mundiales” también se consideran importantes entre los futuros docentes y que son situadas en el bélico periodo contemporáneo más reciente. Esto se debe a que dicho alumnado no solo lo considera relevante en todos sus aspectos (tanto en profundidad como en la permanencia de sus consecuencias) sino además por el resultado significativo que reflexionar sobre él proporciona incluso en edades tempranas como resulta el “descubrimiento de América” o la “aparición y uso del fuego”. Algunos de los estudios realizados sobre relevancia histórica a futuros docentes de Educación Infantil y Primaria coinciden en ello (Rivero & Pelegrín, 2019; Egea & Arias, 2018; Gómez et al., 2017).

El “descubrimiento de América” es el hecho histórico más importante, más del 72% de los participantes lo indicaron en el ejercicio de relevancia histórica, aunque enmarcado, en mayor medida, dentro de la Edad Media que de la Edad Moderna. Este

acontecimiento marca el final del mundo medieval y el inicio de la modernidad, sobre todo en nuestro país. Junto a este acontecimiento aparecen personajes históricos relacionados como son Los “Reyes Católicos” y “Cristóbal Colón”. Se trata de un referente importante en la enseñanza de la historia en parte del continente europeo, a excepción de algunos países como Inglaterra como demuestran estudios relacionados con los libros de texto, en el que no aparece tratado este hecho (Gómez & Chapman, 2017). En América tiene mucha relevancia ya que forma parte de la construcción de la historia del continente en general y de las historias nacionales en particular (Harris & Girard, 2014).

Tabla 2

Imágenes y contenidos históricos más relevantes seleccionados por los estudiantes universitarios (futuros docentes)

Contenidos históricos	Número	%*	Infantil	Primaria	Secundaria
Descubrimiento de América	141	72,31	12,50%	70,00%	17,50%
Pinturas Rupestres	140	71,8	19,35%	68,55%	12,10%
Descubrimiento Fuego	121	62,05	24%	62,11%	14,89%
Revolución Francesa	107	54,87	20,87%	74,78%	4,35%
Aparición Escritura	106	54,36	25,25%	68,69%	6,06%
Guerras Mundiales	94	48,2	12,50%	70,83%	16,67%
Revolución Industrial	89	45,64	16,33%	79,59%	4,08%
Imperio Romano	70	35,90	1,96%	94,12%	3,92%
Reyes Católicos	65	33,33	17,22%	70,56%	12,22%

*Nota**: El porcentaje se establece a partir de los 195 participantes. Fuente: elaboración propia.

En cuanto el análisis de las imágenes y/o elementos seleccionados aparecen representados los procesos, acontecimientos y personajes históricos que los estudiantes universitarios consideraron importantes en todas y cada una de las etapas históricas. Se han contabilizado 3675 imágenes/elementos históricos relevantes tomados de los 195 cuestionarios, siendo la Prehistoria el periodo histórico que más imágenes se recopilaban seguido de la Edad Contemporánea (Tabla 3). Son las etapas de la historia que menos dificultad manifiestan tener, según los participantes. Los periodos intermedios parecen presentar algunas confusiones, sobre todo la Edad Moderna, etapa comprendida entre el mundo medieval y contemporáneo donde los estudiantes sitúan acontecimientos, procesos y personajes históricos que no pertenecen a la misma según la historiografía. De entre los grupos de estudiantes analizados, han sido los alumnos de grado de Educación Primaria de 2º curso los que más espacios en blanco han dejado en la Edad Moderna y más confusión han manifestado a la hora de ubicar en el tiempo los distintos acontecimientos e imágenes históricas consideradas relevantes. También en algún caso significativo entre los estudiantes de Máster a pesar de la formación más especializada de la disciplina. Curiosamente, los alumnos del grupo de primero de Educación Infantil son los que más completaron el ejercicio propuesto, aunque también presentaron errores a la hora de establecer y ubicar en el tiempo las imágenes o elementos históricos en las etapas

intermedias.

Tabla 3

Imágenes relevantes seleccionadas de las distintas etapas históricas por los futuros docentes

Etapa histórica	Imágenes/ elementos hº relevantes	Frecuencia	%
Prehistoria	Pinturas rupestres	140	71,79
	Descubrimiento fuego	121	62,05
	Homínidos/ Proceso de hominización	73	37,44
	Caza y recolección	50	25,64
	Cuevas/Cuevas de Altamira	42	21,54
	Útiles/ herramientas	35	17,95
	Dinosaurios*	31	15,90
	Edad de los Metales	28	14,36
	Construcciones megalíticas	22	11,28
	Aparición de la rueda*	18	9,23
	Aparición agricultura y ganadería	16	8,21
	Nómadas	16	8,21
	Neolítico	12	6,15
	Paleolítico	12	6,15
	Ropa/Pieles	11	5,64
Mamuts	10	5,13	
Edad Antigua	Aparición Escritura	106	54,36
	Imperio Romano	70	35,90
	Pirámides de Egipto	68	34,87
	Caída Imperio Romano	33	16,92
	Coliseo romano	32	16,41
	Antiguo Egipto	27	13,85
	Antigua Grecia	25	12,82
	Primeras Civilizaciones	22	11,28
	Partenón	20	10,26
	Guerra De Troya	15	7,69
	Aparición Agricultura y ganadería*	14	7,18
	Jesucristo	13	6,67
	Romanización	13	6,67
	Primeras Leyes	12	6,15
	Agricultura	11	5,64
Cristianismo	9	4,62	
Edad Media	Descubrimiento De América*	59	30,26
	Peste Negra	48	24,62
	Feudalismo	47	24,10
	Reyes Católicos*	46	23,59
	Caída Imperio Romano	45	23,08
	Al Andalus	39	20,00
	Reconquista	21	10,77
Aparición Imprenta*	20	10,26	

Etapa histórica	Imágenes/ elementos h ^o relevantes	Frecuencia	%
	Epidemias	16	8,21
	Islam	14	7,18
	Inquisición	14	7,18
	Catedrales	12	6,15
	Arte románico y gótico	11	5,64
	Castillos	11	5,64
	Sociedad estamental (feudal)	10	5,13
	Cruzadas	10	5,13
	Guerra de los Cien Años	9	4,62
	Edad Moderna	Descubrimiento de América	82
Revolución Francesa*		59	30,26
Revolución Industrial*		52	26,67
Renacimiento		40	20,51
Aparición Imprenta		35	17,95
Ferrocarril*		21	10,77
Reyes Católicos		19	9,74
Ilustración		15	7,69
Máquina de vapor*		13	6,67
Burguesía		12	6,15
Colonización		11	5,64
Electricidad*		10	5,13
Imperio español (monarquía hispánica)		10	5,13
Libertad Guiando al Pueblo. Delacroix*		10	5,13
Cristóbal Colon	9	4,62	
Edad Contemporánea	Guerra Civil	64	32,82
	Guerras Mundiales	52	26,67
	Franquismo	50	25,64
	Revolución Francesa	48	24,62
	Revolución Industrial	37	18,97
	Tecnología	32	16,41
	Pandemia Covid-19	29	14,87
	II Guerra Mundial	22	11,28
	I Guerra Mundial	20	10,26
	II República Española	13	6,67
	Viaje a la Luna	13	6,67
	Guerra de la Independencia española	12	6,15
	Guerra Fría	12	6,15
	Teléfono	12	6,15
	Euro	10	5,13
	Caída muro de Berlín	9	4,62
Democracia	9	4,62	

*Nota**: Imágenes/ elementos históricos relevantes seleccionados por los estudiantes que resultan cronológicamente erróneos, en el periodo o etapa histórica donde se han ubicado.

De Prehistoria, los elementos más representativos se centran fundamentalmente

en el Paleolítico (pinturas rupestres, descubrimiento del fuego, proceso de hominización, vida en las cuevas, economía depredadora: caza y recolección, útiles de piedra y nómadas...), todo ello relacionado con avances técnicos, económicos, culturales y de la vida cotidiana. Coincidiendo así con estudios relacionados con estudiantes universitarios del grado Infantil y Primaria en la Universidad de Zaragoza y Murcia (Rivero & Pelegrín, 2019; Egea & Arias, 2018). También se observan elementos patrimoniales relacionados con la Península Ibérica como Atapuerca y Altamira. En menor medida aparece el Neolítico y los elementos que lo definen como la aparición de la agricultura/ganadería, la vida sedentaria en poblados o el megalitismo. En este caso, son los estudiantes del Grado de Educación Primaria los que han mencionado los contenidos relacionados con la “Revolución Neolítica”, los demás no han considerado relevantes estos aspectos históricos de la Prehistoria. La prueba del chi-cuadrado ($p < .0001$) mostró diferencias estadísticamente significativas de las proporciones de las imágenes seleccionadas dependiendo del Grado/Máster de origen.

En cuanto al análisis de los contenidos erróneos establecidos en el periodo prehistórico, encontramos los “dinosaurios”, “Pangea” y la “aparición de la vida” como elementos cronológicamente anteriores, o la “aparición de la rueda” (como elemento posterior, concretamente en Mesopotamia). Es frecuente este tipo de elementos anacrónicos en el conocimiento histórico, debido en gran medida a las fuentes de información no formal (cine, series de TV, museos...). Si atendemos a la procedencia de las respuestas realizadas por Grados, los alumnos del Grado de Educación Primaria y de Máster en formación del profesorado de Secundaria son lo que han cometido estos errores. Por lo que nos indican estos datos en el caso de los futuros docente de Secundaria, a pesar de tener una formación más específica en Historia y Humanidades, algunos siguen reproduciendo estos errores.

Sobre la Edad Antigua, destaca el acontecimiento histórico de gran relevancia que señala el límite que establece la propia historiografía entre la Prehistoria y la Historia, que es la aparición de los primeros documentos escritos (54%). Muy ligado a ello se sitúa el desarrollo de las grandes civilizaciones que influenciaron el continente europeo. El “Antiguo Egipto” y el valor que se les otorga a las pirámides, las momias y los jeroglíficos como elementos culturales de referencia capaces de despertar el interés de los alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Personajes como los faraones, Cleopatra o Tutankamón son los referentes más conocidos por ser aquellos en los que la gran pantalla ha tenido como protagonistas de numerosas producciones (enseñanza no formal). La civilización del Nilo aparece más representativa entre los futuros docentes (50%) que la de los ríos Tigris y Eufrates (Mesopotamia, escritura cuneiforme y/o Ausubanipal... representa menos de un 5%). También la “Grecia Antigua” ocupa un lugar importante así como los acontecimientos bélico-políticos (“Guerra de Troya”, “Guerras Médicas”...); elementos relacionados con el arte y la cultura (Partenón, teatros, Venus de Milo, juegos olímpicos, mitología...); como pueblo colonizador en la Península Ibérica; personajes históricos como Alejandro Magno y filósofos como Platón. Pero será la civilización romana la que adquiere mayor protagonismo y relevancia desde aspectos políticos hasta culturales y patrimoniales (Imperio, guerras púnicas, romanización, Coliseo, anfiteatros, termas, Acueducto de

Segovia...) de toda la Edad Antigua. También algunos personajes relacionados con Roma como los gladiadores, Julio César y sobre todo Jesucristo y el cristianismo (nacimiento de Jesús, acontecimiento que señala el inicio del calendario que utilizamos actualmente en gran parte del mundo). La prueba del chi-cuadrado ($p < ,0001$) mostró diferencias estadísticamente significativas de las proporciones de las imágenes seleccionadas dependiendo del Grado/Máster de origen.

En lo referente a los contenidos erróneos en este periodo antiguo, es frecuente la confusión con elementos relacionados con el Neolítico como la aparición de la agricultura y la ganadería (7%). Un contenido histórico muy vinculado con el desarrollo de estas actividades productivas en las primeras civilizaciones fluviales y que por lo tanto se confunde su ubicación cronológica. En este caso, lo comenten algunos alumnos/as del Grado Infantil (1º) y Primaria (2º curso). Otro elemento histórico mal ubicado en la Edad Antigua ha sido “Al Andalus” (3%) entre los estudiantes universitarios de Educación Primaria.

La Edad Media es un periodo histórico caracterizado por los alumnos universitarios como una época oscura relacionada con guerras, epidemias y enfermedades como la “peste negra” y los resultados lo demuestran, coincidiendo así con otros estudios relacionados en la Universidad de Murcia (Egea & Arias, 2018). Es a partir de la Edad Media cuando aparecen más elementos relacionados con la narrativa nacional como “Al Andalus” y la “Reconquista” como pivote de articulación territorial y el “feudalismo” como base social y política de los reinos cristianos (Gómez & Miralles, 2017). A estos elementos se le suman los relacionados con el medioevo cristiano a través de imágenes como “castillos”, “catedrales”, el “arte románico y gótico” o “Inquisición” como símbolos culturales y de poder político y religioso representativos de este periodo. En este caso, la percepción del alumnado en relación con el patrimonio local y material castellano como referencia (Catedral de Toledo, Castillo de Chinchilla o Belmonte...). Entre los acontecimientos más destacados se sitúan aquellos que establecen los límites de la Edad Media como son la “caída del Imperio Romano de Occidente” (23%) y la “Toma de Constantinopla” por los turcos (3,8%) y sobre todo el “descubrimiento de América” (30%) como acontecimiento más relevante. Otros hechos históricos considerados importantes en este periodo por el alumnado universitario son los relacionados con temáticas bélicas, guerras y conquistas, como la “Guerra de los Cien Años” (4,6%), “Batalla de Guadalete”, “Navas de Tolosa” o “Covadonga” (2%). Esta época apenas hay referencias a personajes históricos excepto los “Reyes Católicos” (46%) y en menor medida “Carlomagno” (3,6%), “Alfonso X El Sabio” y “Colón” (0,5%). La prueba del chi-cuadrado ($p < ,0001$) mostró diferencias estadísticamente significativas de las proporciones de las imágenes seleccionadas dependiendo del Grado/Máster de origen.

El “descubrimiento de América”, “los Reyes Católicos”, “la aparición de la imprenta”, incluso la “Inquisición” son elementos históricos que la mayoría del alumnado relaciona con la época medieval. Se ha podido comprobar que el inicio de la Edad Moderna, y algunos de los acontecimientos de su época más temprana han dejado recuerdo en el alumnado como parte de la Edad Media, quizás porque durante su formación en la secundaria estos contenidos se impartían en el mismo curso. El siglo

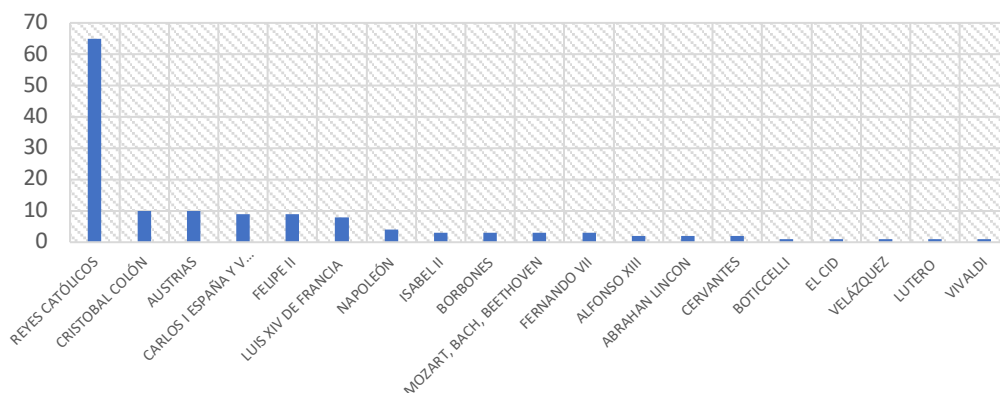
XVIII habitualmente se ubica otro curso académico diferente junto a los siglos XIX y XX. Por ello la Edad Moderna es el periodo que ha presentado más confusión en los recuerdos de los estudiantes.

Si observamos los resultados de la tabla 3, el Periodo Moderno es el que menos imágenes y elementos históricos se recogen. De las cuatro imágenes que se les pedía a los alumnos que seleccionaran como aspectos relevantes de esta etapa histórica, el 16% no completaron este apartado y algunos de ellos no supieron seleccionar ningún elemento de este periodo. En este caso, se correspondían con el grupo de maestros/as en formación del Grado de Educación Primaria (2º) y concretamente a una alumna de Máster en Formación del profesorado de Secundaria.

La Edad Moderna gira básicamente en torno a dos ejes temáticos, uno relacionado con aspectos más políticos de la narrativa nacional centrado en el “descubrimiento de América”, “Reyes Católicos”, “Cristóbal Colón”, “colonización”, “Imperio español” y los “Austrias” en general, “Carlos I” y “Felipe II”, en particular (Gráfico 1), coincidiendo así con otros estudios realizados a estudiantes universitarios (Gómez et al., 2017; Rivero & Pelegrín, 2019). También aparecen otros personajes que representan la monarquía absoluta como Luis XIV “el rey sol” y Fernando VII (situado este último en el periodo moderno). Como ocurre con los libros de texto de Secundaria, a partir de esta época las fechas y nombres propios (especialmente ligados a la monarquía) tienen más protagonismo (Gómez et al., 2013). Por otro lado, se recogen contenidos sobre aspectos más culturales y de pensamiento como el “Renacimiento” (20,5%), la “Ilustración” (7,7%) y el “Barroco” (aparece menos representativo, apenas un 1%), así como acontecimientos como la “aparición de la imprenta” (18%), el “Siglo de Oro” (4,1%) y la “Revolución Científica” (3,6%). Algunas imágenes relacionadas con las artes aparecen muy poco representativas como el “David” de Miguel Ángel, “Las Meninas” de Velázquez o “El Quijote” de Cervantes y músicos como Mozart, Bach y Beethoven (1%).

Gráfico 1

Personajes históricos relevantes de la Edad Moderna según la percepción de los futuros docentes



Nota. Fuente: elaboración propia.

Las temáticas económicas y sociales son las que menos registros tienen es el caso de la “burguesía” (6,15%) como clase social relacionada con actividades comerciales, pero sería en el siglo XIX cuando adquiere protagonismo. Muy relacionados en este periodo se sitúan como elementos relevantes la “Revolución Industrial” y la “Revolución Francesa” (superan el 50%). El primero como proceso de transformación económica que contribuye un cambio profundo en el terreno político y social que marca el segundo como acontecimiento histórico de inicio a la Edad Contemporánea según la historiografía. Del mismo modo se sitúan imágenes como “La Libertad guiando al pueblo” de Delacroix (5,1%) o los “Fusilamientos del 3 de Mayo” de Goya (3,1%). El ferrocarril (10,7%), la máquina de vapor (6,7%) y la electricidad (5,1%) también son elementos contemporáneos que se enmarcan erróneamente en el Periodo Moderno. Estos procesos y acontecimientos, incluso personajes históricos considerados importantes según la percepción del alumnado pertenecen a un siglo XIX contemporáneo (Fernando VII e Isabel II) en la que el Periodo Moderno del siglo XVIII queda desdibujado. Perciben una Edad Moderna situada en el siglo decimonónico porque para ellos lo contemporáneo se reduce un siglo XX a partir de los años 30 como podemos ver en la tabla 3. La prueba del chi-cuadrado ($p < ,0001$) mostró diferencias estadísticamente significativas de las proporciones de las imágenes seleccionadas dependiendo del Grado/Máster de origen.

En cuanto a los aspectos religiosos que caracterizan el Periodo Moderno se localizan la “reforma luterana” (4,6%) como un elemento de ruptura de la cristiandad y la intransigencia religiosa de la monarquía hispánica como fueron las “expulsiones de moriscos” (4,6%) y “judíos” (2,5%). La esclavitud como elemento histórico relevante apenas aparece referenciado, tan sólo dos maestros en formación de Primaria consideraron ese contenido para la enseñanza (1%).

Respecto a la Edad Contemporánea predomina la historia política del siglo XX. Por un lado, y dentro del contexto europeo, destacan relevancia las “guerras mundiales” (casi un 50%), la “Guerra Fría” (6,1%), la “caída del muro de Berlín” (4,61%), los “fascismos” (3,6%) y los dictadores como personajes históricos (Hitler, Mussolini y Franco). Son importantes la “Revolución Francesa” (24,6%) y “Revolución Industrial” (19%) como dos referentes relacionados del inicio de este periodo como lo es la Independencia de los EEUU aunque en menor medida (3,1%). Por otro lado, en relación con la narrativa nacional predomina el eje cronológico de “Segunda República” (6,66%), “Guerra Civil” (33%), “Franquismo” (25,6%), “Constitución de 1978” (3%) y “Democracia” (4,61%), estructura política de la España del siglo XX. Sobre el siglo XIX destacan hechos (La “Guerra de la Independencia Española” y la “Constitución de Cádiz”) o personajes (Fernando VII e Isabel II) frente a la falta de procesos históricos. Estos lo relacionamos con los contenidos que se imparten en el último curso de Bachillerato, centradas en los siglos XIX y XX (estructurados en etapas políticas marcadas por acontecimientos bélicos) y preponderantes igualmente en los modelos de examen para el acceso a las universidades (Gómez & Miralles, 2017). Si revisamos esta información coinciden en gran parte con los resultados obtenidos en el análisis de los conceptos más frecuentes en los libros de textos y exámenes de 5^o y 6^a de Educación Primaria (Gómez et al., 2015). El alumno reproduce en un porcentaje bastante grande

la narrativa nacional impuesta desde los libros de texto y que se le evalúa en los exámenes.

Menos representativos aparecen elementos históricos de carácter económico o de avances tecnológicos como la “tecnología” (16,4%), “la llegada a la Luna” (6,7%), el “teléfono” (6,1%), el “euro” (5,2%), “ferrocarril” (4,1%), “Internet” y los ordenadores (3,5%); también las “crisis económicas” como la de 1929 (4,1%) o la “pandemia COVID” (casi un 15% como acontecimiento muy actual en el que el alumnado está todavía inmerso y condicionado por los medios de comunicación). Los aspectos de tipo social apenas aparecen como el “movimiento obrero”, los “derechos humanos” o el “feminismo”. Tan sólo tres alumnas hicieron referencia a ello (1,5%). La prueba del chi-cuadrado ($p < .0001$) mostró diferencias estadísticamente significativas de las proporciones de las imágenes seleccionadas dependiendo del Grado/Máster de origen.

Han sido muy escasos los errores encontrados en este último periodo de la historia. Encontramos algunas referencias a la Ilustración (8,7%) y de forma muy puntual algunas confusiones como la “aparición de la imprenta”, “de la moneda” o el “descubrimiento de América” (0,5%).

En relación a las cuestiones que se les hacía a los estudiantes universitarios sobre las imágenes y/o elementos relevantes seleccionados para definir de cada periodo de la Historia, en su mayoría predominan elementos de la vida cotidiana y referencias a personas comunes en el periodo prehistórico. Pero a partir de las referencias al “Imperio Romano” en adelante (Edad Media, Moderna y Contemporánea) comienzan a predominar los personajes poderosos y a hacer referencias a países seleccionando hechos históricos propios de la narrativa nacional y con un marcado carácter político y bélico. Se describe así un discurso lineal y simplista del pasado que responde a la creación de los Estados-Nación. Desde esta perspectiva, la enseñanza de historia se ha fundamentado en la transmisión de una memoria colectiva que ensalza el valor de los padres y héroes de la nación (Vansledright, 2011) que con frecuencia son reyes y dirigentes políticos y militares. El aprendizaje de este tipo de relato lineal suele combinarse con una baja exigencia cognitiva, tal y como se ha comprobado en otros análisis de examen o libros de texto (Gómez & Miralles, 2015; Gómez et al., 2019) proporcionando una educación histórica carente de reflexión y pensamiento crítico. Y en este sentido los docentes en formación reproducen los mismos contenidos porque es la historia que conocen y les han enseñado. De ahí la importancia en la formación del profesorado para atenuar las carencias que se reflejan en este estudio y en otros realizados a estudiantes universitarios sobre la educación histórica recibida porque condicionará, en buena medida, en la enseñanza de sus futuros alumnos (Rivero & Peregrín, 2019; Gómez et al., 2017).

Discusión y conclusiones

Del ejercicio analizado sobre relevancia histórica en los futuros docentes se ha podido comprobar la ausencia de temas sociales y económicos frente a una presencia de aspectos políticos relacionados con la narrativa nacional clásica, sobre todo a partir de la Edad Media. De la “Reconquista”, los “Reyes Católicos”, el “descubrimiento de

América”, el “Imperio español” (Austrias), se pasa a la “Guerra Civil Española”, “Franquismo” hasta la “Democracia”. La Edad Moderna queda desdibujada como periodo confuso, pues los acontecimientos, personajes y procesos históricos son -con frecuencia- ubicados en el periodo medieval. Los siglos XV-XVI y XVII se consideran una prolongación de la Edad Media (Descubrimiento de América, Reyes Católicos, Austrias e Imperio de la Monarquía Hispánica, aparición de la imprenta o Renacimiento) y el siglo XVIII como un apéndice antecedente de la Edad Contemporánea del siglo XIX, definido como Ilustración y Crisis del Antiguo Régimen. Los acontecimientos y procesos históricos más relevantes de este periodo se corresponden con la Revolución Francesa y la Revolución Industrial. Es así como aparece de forma hegemónica en los currículos (Gómez & Miralles, 2017) y libros de texto de Historia (Gómez et al., 2019).

El siglo XIX queda prácticamente ausente en cuanto a la narrativa nacional se refiere. Este periodo se imparte en la Educación Secundaria de forma muy compartimentada en etapas políticas cortas y cambiantes que los alumnos olvidan fácilmente. Sin embargo, es en este periodo donde se construye el liberalismo español, el sistema constitucional, la lucha por los derechos individuales y colectivos que desarrollan los movimientos sociales y culturales (Gómez & Chicote, 2023). Y apenas hay mención de ello. Encontramos alguna referencia a la “Guerra de la Independencia” y “Constitución de Cádiz” (1812) pero la mayoría de los contenidos seleccionados como relevantes del periodo contemporáneo se enmarcan en el siglo XX. Una historia reciente muy marcada por una narrativa política nacional, en el que apenas hay referencias a procesos sociales como agentes de cambio.

Los resultados son bastante similares a los obtenidos en un estudio con profesores en prácticas de griego y portugués, que en su mayoría señalaron la historia contemporánea y los descubrimientos como las materias más importantes que se impartirán en la escuela a los estudiantes recibidos como resultado de procesos migratorios (Apostolidou & Solé, 2019). Además, esta preponderancia de personajes o eventos de naturaleza político-bélica se pueden observar otros estudios de estudiantes canadienses, que señalaron la Primera Guerra Mundial como el principal acontecimiento en la historia de su país (Lévesque, 2005). Muy parecido con los principales temas elegidos por estudiantes portugueses y brasileños en la investigación de Barça y Schmidt (2013) para abordar la historia mundial siendo las guerras mundiales y regímenes totalitarios.

Si realizamos una comparativa con otros estudios realizados en el ámbito universitario, las respuestas coinciden en muchos aspectos, como por ejemplo las investigaciones realizadas a partir de narrativas producidas por estudiantes que cursan grados de formación de maestros de Educación Infantil y Primaria (Rivero & Pelegrín, 2019; Egea & Arias, 2018; Gómez et al., 2017). Se puede ver el predominio de la temática del Descubrimiento de América, Cristóbal Colón y los Reyes Católicos como figuras con mayor frecuencia en escribir un relato histórico, justificado con argumentos sobre el papel relevante hoy en la transformación provocada por su llegada a América. Sin embargo, en un estudio con estudiantes que han terminado la secundaria obligatoria (16-17 años), la mayoría identifican la relevancia histórica de

Cristóbal Colón o los Reyes Católicos sólo con el cambio que efectuó durante su época sin considerar su impacto y permanencia en el presente (Rivero et al., 2022). En este sentido, en otros estudios recientes sobre relevancia histórica en estudiantes colombianos y españoles de secundaria, la conexión cultural iberoamericana es evidente en la figura de Cristóbal Colón ya que aparece como uno de los más elegidos, junto con otros relacionado con la narrativa nacional como son los Reyes Católicos o Franco en el caso de los estudiantes españoles (Ibagón-Martín & Miralles, 2021; Ibagón et al., 2021).

En cuanto a la diferencia por la formación previa, en general el alumnado del Máster de formación de Profesorado (graduados en Historia y Humanidades) seleccionan imágenes relevantes semejantes al alumnado del grado de Educación Infantil y Primaria, a pesar de tener una formación histórica más específica. Incluso en los errores relacionados con la ubicación temporal de cada periodo histórico como indicar los dinosaurios mundo prehistórico o el descubrimiento de América y los Reyes Católicos en el medievo. Aunque en menor medida, pero las confusiones se presentan en los periodos intermedios, no siendo así en la Edad Contemporánea. Sí es cierto que, en la selección de imágenes relevantes, los futuros docentes de la secundaria especifican y concretan más con ejemplos relacionados con las artes y el patrimonio.

Desde hace años autores como Carretero y Voss (2004), Rösen (2005), Sáiz (2013), Seixas (2017), Lévesque (2008) Lévesque y Croteau (2020), han señalado la necesidad de que la enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico debe superar la mera transmisión memorística de conceptos, hechos, fechas y biografías. La educación histórica debe desarrollar las habilidades de pensamiento que giran en torno a la propia construcción de la disciplina histórica y de las ciencias sociales. Valorar el pensamiento histórico y social del alumnado supone una de las líneas de investigación desarrolladas en el presente estudio. La formación del profesorado en las didácticas específicas aplicadas puede disminuir las carencias que se reflejan en este estudio. Las investigaciones realizadas con los docentes en formación muestran carencias de base en la educación histórica que necesita paliarse para que no se reproduzcan en sus futuros alumnos. Corresponde al campo de investigación de la didáctica de las ciencias sociales -en general y de la historia en particular- dar contenido al “cómo enseñar” (Prats, 2001; Prats & Santacana, 2011; Trepát, 1995). De la misma forma es importante desarrollar estudios que ayuden a comprender la manera en que los alumnos construyen su conocimiento histórico. Sólo así se podrá equilibrar de manera progresiva el aprendizaje de contenidos de diversa tipología y mejorar la adquisición de habilidades de pensamiento histórico necesarias para vivir en sociedades democráticas (Gómez & Miralles, 2017).

La enseñanza de la historia se basa en un relato lineal de eventos pasados que han sido previamente seleccionados por el plan de estudios oficial, el libro de texto, la planificación de la escuela y, finalmente, por el docente. Es necesario realizar una intervención transversal con el objetivo de aumentar la presencia de la enseñanza de la historia (en términos de contenidos sustantivos y habilidades históricas) en las etapas fundamentales de la educación, así como como en la formación de futuros maestros de infantil, primaria y secundaria. Las deficiencias documentadas en este

trabajo entre los estudiantes se confirma la necesidad de reflexionar sobre el camino en que los profesores estén capacitados más allá de los conceptos educativos y los aspectos cognitivos genéricos, con el fin de reforzar su nivel de educación histórica.

Agradecimientos

Esta publicación forma parte del proyecto de I+D+i / Familia, dependencia y ciclo de vida en España, 1700-1860, [referencia PID2020-119980GB-I00] financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ dirigido por Francisco García González (Universidad de Castilla-La Mancha) y Jesús M. González Beltrán (Universidad de Cádiz).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Referencias

- Achinstein, B. y Fogo, B. (2015). Mentoring novices teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentorfacilitated practice. *Teaching and Teacher Education* 45, 45-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.002>
- Apostolidou, E. y Solé, G. (2019). Different Ways to Relate with the 'Other': Prospective Teachers Ideas about Teaching History to Refugee Youth, a Comparative Study. En J. R. Moreno y J. Monteagudo (Eds.). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar Historia en la era de la Posverdad* (pp. 129-144). Editum.
- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 44-55.
- Barca, I. y Schmidt, M. A. (2013). La conciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-45.
- Barca, I. (2005). "Till new facts are discovered': Students' ideas about objectivity in history. En: Ashby, R., Gordon, P. y P. Lee (Eds.). *International review of history education*, Vol. 4: *Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82), Routledge Falmer.
- Barton, K. C. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. In: McCully, A., G. Mills, G. C. Van Boxtel, C. (Eds.). *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives* (pp. 1-15). History Teacher Education Network.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum.
- Carretero, M. y Voss, J. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu.
- Carretero, M., López, C., González, M. F. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students historical narratives and concepts about nation. En M. Carretero, M Asensio y M.

- Rodríguez Moneo (Eds.), *History Education and the construction of national identities* (pp.153-170). Information Age Publishing.
- Casanova, J. M. (2020). La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión. En F. García, C. J. Gómez, R. Cózar y P. Miralles, P. (Coords.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 81-92). Ediciones de la UCLM.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: students' ideas in England and Spain*. Institute of Education. University of London. Recuperado de: <http://discovery.ucl.ac.uk/10006632/1/326146.pdf>
- Cercadillo, L. (2006). "Maybe they haven't decided yet what is right": English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, 125, 6-10.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters* (pp. 169-216). Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Colley, L. (2017). Judging on their looks: Understanding pre-service social studies teacher's conceptions of historical agency and gender. *The Journal of Social Studies Research*, 41, 155-166. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2016.08.002>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Egea, A. y Arias, L. (2018) ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201709168641.pdf>
- Gómez C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en ámbito escolar*. Sílex Universidad.
- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 319-362.
- Gómez, C. J. y Chicote, F. (2023, 10 abril). Del 11 de febrero al 14 de abril: ¿islotes o archipiélagos democráticos? *La opinión de Murcia*. https://blogs.laopiniondemurcia.es/grupo-iris/2023/04/10/del-11-de-febrero-al-14-de-abril-islotes-o-archipelagos-democraticos/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=email_this&utm_source=email
- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 11-25.

- Gómez, C. J., López Facal, R. y Sáiz, J. (2017). Narrating “Histories of Spain”. Student Teachers and The Construcción Of National Narratives. *International Journal of Historical learning, Teaching and Research*, 15(1), 49-64.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de la narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, XXXVII(150), 20-38.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *Clio. History and History Teaching*, 42, <http://clio.rediris.es>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Simón, M.M. (2013). Conocimientos y saberes escolares de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Primaria. En J. Prats, R. López Facal e I. Barca (Eds.) *Historia e identidades culturales* (pp. 600-613). Universidad do Minho.
- Gómez, C. J., Vivas, V. y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, 49(172), 210-234. <https://doi.org/10.1590/198053145406>
- Harris, L. M. y Girard, B. (2014). Instructional significance for teaching history: A preliminary framework. *Journal of Social Studies Research*, 38, 215-225. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2014.02.003>
- Ibagón-Martín, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano*, 44, 37-65. <https://doi.org/10.14482/memor.44.986.1>
- Ibagón-Martín, N., Maquilón, J. J. y Miralles, P. (2021). Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales. *Campo Abierto* 40, 307-322.
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Lee, P. (2012). “Walking backwards into tomorrow”: historical consciousness and understanding history. *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, 10(2), 34-67.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: the importance of “historical significance”. *Canadian Social Studies*, 39(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073987.pdf>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the 21th Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Croteau, J. P. (2020). *Beyond history for historical consciousness. Students, narrative and memory*. University Toronro Press.
- López Facal, R. y Sáiz, J. (2016). History Education and Nationalism Conflicts in Spain. En R. Guyver (Ed.) *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives* (pp. 201-215). Bloomsbury.

- Martínez, A. M. (2012). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Shulman. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 48-58.
- Martínez Hita, M. y Gómez, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2016). Sin Kronos ni Kairós. El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, 15-26.
- Phillips, R. (2002). Historical significance: the forgotten “Key Element”? *Teaching History*, 106, 14-19.
- Prats, J. (2001). Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (Coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Rivero, P., Navarro-Neri, I y Aso, B. (2022). Who Are the Protagonists of History? Exploratory Study on Historical Relevance after Completing Compulsory Secondary Education in Spain. *Social Ciencias*, 11, 175. <https://doi.org/10.3390/socsci11040175>
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 49(172), 96-120. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Rodríguez, R. A. y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria”, *Árbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 194, 1-12. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. Berghahn.
- Sáiz, J. (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.
- Sáiz, J. (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. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Sáiz, J. (2017). Libros de texto de secundaria y narrativa española (1976-2016). Cambios y continuidades en el discurso escolar de la nación. *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16.
- Sáiz, J. y Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Org.) *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Org.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Graó/ICE.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Zorzal.
- Vansledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practice, theories, and policy*. Routledge.
- Vansledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: innovation design for new standards*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Anexo 1. EJERCICIO SOBRE RELEVANCIA HISTÓRICA

Nombre:

Grupo:

Ejercicio:

Indica a continuación las 4 imágenes que crees que son las más representativas de cada uno de los periodos en los que se ha dividido tradicionalmente los estudios históricos:

PREHISTORIA:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

EDAD ANTIGUA:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

EDAD MEDIA:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

EDAD MODERNA:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

EDAD CONTEMPORÁNEA:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

Cuestionario:

De acuerdo a las imágenes que has elegido, contesta:

- a. ¿Predominan personajes poderosos o aparecen mayoritariamente personas comunes en su vida cotidiana?
- b. ¿Hacen referencias a nacionalidades o países?
- c. ¿Con qué tipo de hechos históricos (locales, nacionales o internacionales) se relacionan más?
- d. ¿En esas imágenes se visualizan los grandes cambios sociales de la humanidad?
- e. ¿Las imágenes que has seleccionado siguen un relato lineal de la historia o no hay conexión directa entre las mismas?
- f. Teniendo en cuenta las anteriores preguntas ¿Qué razones o criterios te han ayudado a elegir esas imágenes?