

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO SEGÚN EL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL KNOWLEDGE ACCORDING TO TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION

Ana Isabel Ponce Gea, Luis Alberto Alves

ISEN- Centro adscrito a la Universidad de Murcia, CITCEM- Universidade do Porto

anaisabel.ponce@um.es

Resumen. En el marco de los planteamientos de la enseñanza de la historia para el desarrollo del pensamiento histórico, definimos el constructo *construcción del conocimiento histórico* considerando los conceptos propios del pensamiento histórico como imbricados en el desarrollo del método del historiador.

Desde este encuadre, hemos diseñado una *Prueba sobre la Construcción del Conocimiento Histórico (CONCONHIS)* dirigida al alumnado de Educación Secundaria, sometida a diferentes procesos de validación de contenido, constructo y criterio (Aiken, 2003; Mateo y Martínez, 2008), tanto en el ámbito español como portugués.

El estudio empírico que presentamos corresponde a la aplicación de la mencionada prueba en el contexto de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*, con participantes del *Mestrado de Ensino de História 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Son dos los objetivos definidos: describir las teorías epistemológicas del futuro profesorado de historia y comparar el desarrollo de los tres constructos definidos con los criterios establecidos para el alumnado en una validación anterior. Los resultados ponen de manifiesto la existencia de problemáticas en las concepciones asociadas a la realización de inferencias y la lectura de fuentes de forma creativa, lo que puede repercutir en las prácticas llevadas a cabo en las aulas. Todo lo anterior debe entenderse desde las limitaciones de este estudio, que debe ser ampliado en sucesivas investigaciones.

Palabras clave: Pensamiento histórico, concepciones, formación, Educación Secundaria.

Abstract. In the framework of studies related to the development of historical thinking, we define the construct *construction of historical knowledge* in order to stress that historical method implies the use of metacognitive concepts, forging an indivisible construct.

According to this proposal, we have designed the *Historical Knowledge Construction Test (CONCONHIS, in Spanish)*, both in Spanish and Portuguese version, aimed at students of Secondary Education. This instrument has been submitted to processes which have offered content, criterion and construct validity for the test (Aiken, 2003; Mateo y Martínez, 2008).

The empirical research, shown in this work, corresponds to the implementation of the test in the context of the Faculty of Arts at University of Porto. The participants were students from the Master in History Teaching and the objectives of this study were two: to describe the epistemological theories of prospective History teachers and to compare the development of the three defined constructs to the established criteria for students. The findings show that there are challenges related to epistemological theories of teachers: problems in making inferences and in interpreting historical sources creatively. The previous information must be understood according to limits of this preliminary study, which should be extended in following researches.

Key words: Historical thinking, conceptions, training, Secondary Education.

Introducción

El trabajo que presentamos corresponde a un estudio preliminar en relación a las teorías epistemológicas de los docentes, como extensión de la tesis doctoral desarrollada en la *Universidade do Porto* y la Universidad de Murcia por la primera autora y que lleva por título *Teorías epistemológicas y conocimiento histórico del alumnado: diseño y validación de una prueba*. En ella, se lleva a cabo el diseño y validación de una prueba objetiva dirigida al alumnado de Educación Secundaria. Este instrumento, denominado *Prueba para la Construcción del Conocimiento Histórico (CONCONHIS)*, permite conocer las teorías epistemológicas del alumnado, estableciendo perfiles según sus respuestas. Asimismo, los procesos de validación de la prueba realizados nos han ofrecido datos para establecer puntos de corte en las puntuaciones del alumnado y

determinar el desarrollo o no de las operaciones definidas y los factores en los que se agrupan.

Partiendo de este trabajo previo, consideramos un estudio, a partir del instrumento, para conocer las respuestas que los docentes en formación dan a las mismas preguntas formuladas para el alumnado, considerando que, pese a no estar validado para esta población específica, si acaso puede favorecer acercarse a un nivel ideal en las respuestas.

Antes de pasar a describir la parte empírica del trabajo, realizamos algunas reflexiones teóricas y aclaramos algunos términos que resultan de interés.

Construcción del conocimiento histórico: definición del objeto de estudio

Las bases conceptuales de las que parte la prueba se articulan en torno al constructo *construcción del conocimiento histórico*, a partir del cual se han definido progresivamente sus dimensiones, variables e indicadores.

En el marco de los estudios que se hacen sobre el pensamiento histórico, parece distinguirse entre una perspectiva histórica y un método histórico (Duchette, 2015); o, dicho de otra manera, entre unos conceptos organizadores y unas habilidades de pensamiento estratégico (VanSledright, 2015). Así, ante el significativo *pensamiento histórico*, el concepto que articulamos dependerá en cierta medida de nuestra situación geográfica y de las investigaciones por parte de la didáctica de la historia de las que nos veamos más influidos. Por poner un ejemplo, mientras las investigaciones británicas prestan más atención a los conocidos como conceptos de segundo orden (Lee y Ashby, 2000 o Lee y Shemilt, 2003, entre otros), el ámbito americano se asocia tradicionalmente al *inquiry method* (Wineburg, 2001), focalizándose, entonces, más en las habilidades implicadas en la construcción del conocimiento histórico.

Puesto que la prueba que hemos diseñado está destinada a conocer las concepciones sobre las habilidades necesarias para la construcción del conocimiento histórico, hemos adoptado este último término en su denominación. Asumimos que los conceptos tradicionalmente distinguidos para el pensamiento histórico (perspectiva histórica, evidencia...) se asocian directamente con el método histórico y que una medición de las concepciones habría de organizarse en torno a él.

Así, el constructo *construcción del conocimiento histórico* pretende agrupar todas las concepciones que una persona porta desde la observación de la rea-

lidad, que provoca la formulación de problemas históricos, hasta la resolución del problema y perspectivas sobre el conocimiento generado.

Teorías epistemológicas y conocimiento histórico: el papel del profesorado en formación

Las investigaciones en torno a las concepciones, las creencias o las opiniones del alumnado, y también de los docentes, son numerosas. Muchas de ellas, desarrolladas bajo los planteamientos de enfoques o estilos de aprendizaje (Soler-Contreras, Cárdenas-Salgado, Hernández-Pina y Monroy- Hernández, 2017).

En el caso de la historia, gran parte de los estudios realizados sobre concepciones responden a preguntas como qué o para qué sirve la historia o cómo se desarrollan o valoran las prácticas docentes, según el caso. Estas investigaciones, con muchas e interesantes aportaciones, parecieran –en nuestro conocer científico- estar desligadas de aquellas cuyo objeto de estudio es el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento histórico. Las teorías epistemológicas, no solo condicionan lo que el estudiante –o cualquier investigador- vaya a llevar a cabo en una investigación histórica, sino que, además, realizar una tarea adecuadamente (por ejemplo, la lectura de una fuente) no implica que tenga lugar un cambio epistemológico (Magionni, 2010) –muy necesario, sin embargo, en la formación de una ciudadanía crítica y especialmente relevante cuando se pretende trabajar en el aula parecido a como lo hacen los historiadores (Miguel-Revilla y Fernández-Portela, 2017)–.

Algunos estudios que se centran en el profesorado ofrecen información relevante para la comprensión de los que han sido nuestros resultados. Merchán (2002) señala que, aunque existen los discursos en los profesores de que la historia ayuda a comprender el presente, al ser preguntados por la asignatura, dicen que su papel fundamental es que los alumnos conozcan las etapas históricas y los principales acontecimientos. Suárez (2012), centrándose en la Educación Primaria, presta atención a la carencia de formación disciplinar como inconveniente añadido, detectando en su trabajo tres problemas con los futuros maestros: la explicación histórica como una descripción de lo que puede observarse, la dificultad para analizar relaciones implícitas entre los hechos, y los problemas para utilizar conclusiones sobre el presente en un análisis del pasado. Miguel-Revilla y Fernández-Portela (2017), por su parte, desarrollan su investigación

con futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria. Solo un 38.1 de los participantes del estudio se encuentran en una posición criterialista entre las categorías establecidas; aquella para la que la historia es un campo de conocimiento basado en la indagación crítica con evidencia y en revisión permanente.

En el caso de este trabajo, la formación disciplinar se asume como dada. Por lo tanto, serán las diferentes escuelas historiográficas o las creencias ajenas a la formación disciplinar lo que condicionará las teorías epistemológicas subyacentes. En cualquier caso, estas teorías influirán en las prácticas docentes condicionando, a su vez, las teorías epistemológicas del alumnado.

Objetivos

Partiendo de lo anterior y entendiendo este estudio como preliminar, definimos los siguientes objetivos:

17. *Describir las teorías epistemológicas del futuro profesorado de historia.*

18. *Comparar el desarrollo de los tres constructos definidos para la construcción del conocimiento histórico con los criterios establecidos para el alumnado en una validación anterior.*

Metodología

Enfoque metodológico

Este estudio preliminar se lleva a cabo utilizando una metodología cuantitativa, en el marco de un enfoque ex post-facto (Bisquerra, 2004; Rodríguez-Gómez y Valldeoriola, 2009). Si bien establecemos una comparativa entre las teorías epistemológicas del profesorado en formación y del alumnado de Educación Secundaria, hemos de hablar de un estudio descriptivo –que habríamos de completar, de acuerdo al segundo objetivo, con un estudio correlacional una vez aumentados los participantes–.

Participantes

Los participantes de este trabajo son el resultado de un muestreo no probabilístico por accesibilidad (Bisquerra, 2004). Participan en la investigación 17 estudiantes del *Mestrado de Ensino de História 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário* de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade do Porto*.

Recogida de información: instrumentos y procedimientos

La recogida de información se ha llevado a cabo utilizando una prueba objetiva diseñada y validada para el alumnado de Educación Secundaria (español y portugués). El CONCONHIS ha sido sometido a distintos procesos que determinan su validez de contenido, criterio y constructo (Mateo y Martínez, 2008). Precisamente, es dicha validación la que ofrece los puntos de corte (en relación al alumnado) que se consideran para realizar la comparativa de este estudio. La prueba está constituida por 42 ítems, repartidos en dos partes de igual extensión. Un ejemplo de ítem puede verse en la Ilustración 1.

Ilustración 1

PERGUNTA 23

Porque é que usavam este papel?
Porque é que proibiram a publicação?

Quem assinou este documento?

Museu para Mitologia Grega
Lado para Ed. Literária
190-1941
Problema por submissão do
R. Doc. - Museu da
Universidade Nacional.

Saturno, Parcas e Kairos estão a visitar um museu sobre o período da ditadura. A professora disse-lhes que deviam formular um problema que mais tarde investigariam. Entre muitas outras coisas, viram o documento da imagem e pensaram em três problemas.

Qual dos três problemas terias proposto se tivesses ido a esse museu?

O de Saturno.

O de Parcas.

O de Kairos.

PERGUNTA 24

Fuente: elaboración propia (Ilustración: Juan Carlos Calderón)

Los datos han sido recogidos de forma presencial, en una sesión de hora y media, aplicando las dos partes de forma simultánea.

Análisis de la información

De acuerdo a los procesos de validación llevados a cabo, se definieron diez variables complejas, en las cuales se agrupaban las operaciones (indicadores) recogidas en los ítems. Asimismo, el estudio de la validez de constructo nos llevó a determinar tres factores de agrupación de las variables. Sin entrar en

más cuestiones de la prueba, incluiremos en la Tabla 1 los elementos a los que haremos referencia en los resultados.

Tabla 1. Constructos y variables del CONCONHIS

	Variables pertenecientes a cada constructo Breve descripción
Realización de inferencias	V1. Realización de inferencias (metódico)
Operaciones estructurantes	V2. Formulación de problemas (metódico) V3. Búsqueda de fuentes (metódico) V4. Lectura de fuentes (metódico) V5. Resolución del interrogante (metódico) V6. Resolución del interrogante (creativo)
Operaciones alternativas	V7. Pasos previos (metódico) V8. Formulación de problemas (creativo) V9. Búsqueda de fuentes (creativo) V10. Lectura de fuentes (creativo)

Fuente: elaboración propia

Los análisis realizados en este trabajo se han limitado a tablas de frecuencia, medidas de tendencia central y medidas de dispersión.

Para comprender todos los análisis realizados y descritos en este trabajo, se debe partir de que las operaciones reflejadas en los ítems se articulan en torno a tres niveles de desarrollo (bajo, medio y alto). Por lo tanto, las operaciones/ variables/constructos no se entenderán como desarrolladas si no alcanzan el nivel 2, siendo el nivel 3 el ideal, en cualquiera de los casos. En otras investigaciones en relación a la comprensión epistemológica de la historia (como en Stoel et al., 2017), los niveles se han reducido a dos, insuficientes para nuestros planteamientos.

Resultados

En lo que sigue, describimos los resultados de acuerdo a los dos objetivos definidos:

1. *Describir las teorías epistemológicas del futuro profesorado de historia.*

Para dar respuesta a este objetivo, tomamos como referencia las diez variables complejas determinadas en una validación previa de la prueba y que incluíamos en la Tabla 1. Para ello, mostramos en la Tabla 2 la media aritmética y desviación de cada una de las variables.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en torno a las variables

	Media	Desviación estándar
V1- Realización de inferencias (metódico)	2.23	.33
V2- Formulación de problemas (metódico)	2.64	.39
V3- Búsqueda de fuentes (metódico)	2.66	.24
V4- Lectura de fuentes (metódico)	2.74	.20
V5- Resolución del interrogante (metódico)	2.81	.13
V6- Resolución del interrogante (creativo)	2.88	.28
V7- Pasos previos (metódico)	2.65	.37
V8- Formulación de problemas (creativo)	2.79	.44
V9- Búsqueda de fuentes (creativo)	2.69	.27
V10- Lectura de fuentes (creativo)	2.15	.29

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a los resultados incluidos en la Tabla anterior, podemos ver que todas las variables superan la media aritmética de 2.00 pero que dos de ellas no alcanzan el valor 2.50. Lo anterior se traduce en que las variables *Lectura (creativo)* (M= 2.15, DT= .29) e *Inferencias (metódico)* (M= 2.23, DT= .33) se acercan más a un nivel medio de desarrollo que al que consideramos como ideal.

En el caso de *Lectura (creativo)*, la variable corresponde a la realización de preguntas creativas sobre las fuentes, considerando los investigadores que unas teorías epistemológicas que contribuyan a una historia vanguardista han de implicar la consideración de preguntas divergentes sobre las fuentes, utilizando la lógica del descubrimiento. Sin embargo, los resultados apuntan a que los docentes en formación consideran prevalente la formulación de preguntas sobre elementos explícitos o tradicionalmente presentes en cualquier investigación histórica (quién, cuándo...). De hecho, un estudio de porcentaje acumulado pone de manifiesto que el 64.70 % de los participantes ha obtenido un valor igual o inferior a 2.00 en torno a esta variable. En relación a *Inferencias (metódico)*, se incluyen operaciones relativas a la selección de la información, la realización de inferencias y la evaluación de estas inferencias. De acuerdo a los resultados, los docentes optarían, en un proceso de investigación histórica, por seleccionar la información por su novedad (pese a no ser especialmente relevante para resolver un problema determinado), por establecer relaciones simples para la resolución de un interrogante y por considerar la necesidad de su evaluación, sin señalar mecanismos para ella.

Entre las variables más cercanas al ideal establecido, se encuentran las relativas a la resolución del problema: *Resolución del interrogante (creativo)* (M= 2.88, DT= .28) y *Resolución del interrogante (metódico)* (M= 2.81, DT= .31). Este nivel se traduce en el reconocimiento de la importancia del discurso histórico como elemento indispensable para dar solución al problema planteado y mostrar las relaciones entre los constituyentes de dicho discurso. Además, los docentes valoran las soluciones concretas y completas a los problemas, la justificación de la solución dada, conciben el discurso como una entidad modificable y reconocen el cambio conceptual que toda investigación provoca.

2. Comparar el desarrollo de los tres constructos definidos para la construcción del conocimiento histórico con los criterios establecidos para el alumnado en una validación anterior.

Como señalábamos durante la descripción de la metodología, los procesos de validación realizados previamente en torno a la prueba permitieron la agrupación de las variables en tres constructos para los que se establecieron puntos de corte en la consideración de su desarrollo.

En la Tabla 3, incluimos:

- En la columna de la izquierda, la media aritmética del profesorado en cada uno de los factores (dichos valores se obtienen a través de una ponderación validada de variables en la que no entraremos para este trabajo).
- En la columna de la derecha, el punto de corte establecido para considerar desarrollado cada uno de los factores en el alumnado de Educación Secundaria.

Tabla 3. Comparativa entre el profesorado en formación (media) y el alumnado de Educación Secundaria (punto de corte establecido)

	Media en el profesorado en formación	Punto de corte establecido para el alumnado
Realización de inferencias	2.23	2.64
Operaciones estructurantes	2.74	2.58
Operaciones alternativas	2.59	2.53

Como vemos en la anterior Tabla, las medias aritméticas de las consideradas como *Operaciones estructurantes* ($M= 2.74$, $DT= .12$) y las *Operaciones alternativas* ($M= 2.59$, $DT= .19$) se encuentran por encima del punto de corte establecido para el alumnado en los estudios previos realizados en relación a la prueba. Por lo tanto, la media aritmética del futuro profesorado sobrepasa los que consideramos como mínimos para el alumnado en relación a sus teorías epistemológicas.

No ocurre así, sin embargo, con las operaciones incluidas en el factor de *Realización de inferencias* ($M= 2.23$, $DT= .33$). Sin entrar en afirmaciones determinantes, se muestra una tendencia del profesorado en formación a apostar por las relaciones más explícitas aunque simples entre evidencias, a no apostar por la comparativa con otras investigaciones similares como vía para la corroboración de un discurso o a incluir información no pertinente para dar la resolución del problema de investigación, aunque novedosa.

Conclusiones e implicaciones

Partiendo de los dos objetivos de investigación marcados para este estudio, podemos realizar, a modo de conclusión, una serie de apreciaciones, todas ellas entendidas bajo la naturaleza del trabajo que presentamos.

En relación a las variables definidas para la medición de las teorías epistemológicas, resultan especialmente reseñables las bajas puntuaciones relativas a la realización de inferencias y a la lectura creativa de las fuentes. Estas operaciones mucho tienen que ver con la creatividad histórica (Cooper, 2013) y con las relaciones no explícitas entre los elementos, las cuales Suárez (2012) ya señalaba como una problemática en los maestros en formación. Además, es precisamente el factor relativo a la realización de inferencias aquel cuya media no supera el punto de corte establecido para el alumnado; si bien los valores de los restantes factores tampoco se encuentran tan alejados de los puntos que consideramos como mínimos.

Ciertamente, el estudio se ha llevado a cabo con una muestra muy reducida y con un instrumento no validado para la población específica a la que se dirige (realidad que, en todo caso, habría de favorecer las respuestas ideales de los docentes, a los que presumimos mayor madurez y conocimiento). Sin embargo, los puntuaciones esperables habrían de haber superado con mayor holgura –o, al menos, haberlo hecho– los límites establecidos para el alumnado tomando como referencia el valor 2.50 (punto medio entre lo aceptable y el ideal).

Si asumimos que son los estudiantes con teorías epistemológicas sofisticadas aquellos más preparados para sociedades plurales y democráticas (Stoel et al, 2017), prestar atención a los docentes que actúan como modelos resulta esencial. De sus teorías epistemológicas dependerán las prácticas docentes de las aulas y, de estas, la historia que enseñamos y los ciudadanos que formamos.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cooper, H. (2013). *Teaching history creatively*. Londres: Routledge.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Nueva York: Routledge.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P.N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 199-223). Nueva York. New York University Press.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2003). A cafflod, not a cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Merchán, F.J. (2002). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 41-54.
- Miguel-Revilla, D. y Fernández-Portela, J. (2017). Creencias epistemológicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 3-20.
- Rodríguez-Gómez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Soler-Contreras, M.G., Cárdenas-Salgado, F.A., Hernández-Pina, F. y Monroy-Hernández, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65-88.
- Stoel et al. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134.

- Suárez, M.A. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 73-92.
- VanSledright, B. (2015). Assessing for Learning in the History Classroom. En K. Ercikan y P. Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 75-88). Nueva York: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.