

LOS CONOCIMIENTOS SOBRE HISTORIA EN EL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Silvia Medina Quintana

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
smedina@uco.es*

M^a Pilar Molina Torres

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
pilar.molina@uco.es*

Francisco Valverde Fernández

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
de1vafef@uco.es*

Roberto García-Morís

*Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidade da Coruña
roberto.garcia.moris@udc.es*

1. INTRODUCCIÓN

Las modificaciones de los planes de estudios de las antiguas Escuelas de Magisterio, a comienzos de los años noventa del pasado siglo, supusieron un cambio importante en los planteamientos existentes sobre formación del profesorado. Se pasó de las antiguas diplomaturas especializadas en diferentes ramas del saber a un concepto más profesional de la docencia que en ellas debía impartirse. Se pensó que dichas Escuelas no debían ser minifacultades donde se impartía una formación de las distintas ramas del conocimiento con un nivel algo menor al establecido en las facultades al uso, ya que era una duplicidad innecesaria del sistema. La especialización en los distintos campos del saber debería correr

a cargo de las diferentes facultades mientras que las Escuelas de Magisterio deberían encargarse de instruir profesionalmente a sus estudiantes, ofreciendo una sólida formación en Pedagogía, Psicología y en las distintas Didácticas Específicas.

Estos planteamientos llevaban implícito que la labor del profesorado de las Didácticas Específicas no era la de formar especialistas en las distintas ramas del saber, de ello se ocupaban las diferentes facultades; también se suponía que el nivel de conocimientos de las distintas materias integrantes del currículo de Infantil y Primaria lo había adquirido el alumnado a lo largo de su formación preuniversitaria. Por tanto, si los docentes poseían ya los conocimientos necesarios, la función del profesorado de las diferentes Didácticas Específicas sería la de formarlos en la aplicación didáctica de los conocimientos propios de su materia a las distintas etapas de la enseñanza (Liceras, 2004), teniendo en cuenta las peculiaridades que en cada una de ellas presentan los elementos integrantes del modelo didáctico: el alumnado, el profesorado, la ciencia a enseñar y el entorno.

Este es un diseño muy lógico, cuya aplicación no debería presentar, en principio, mayores dificultades, pero la práctica ha puesto de manifiesto un problema que en gran medida lo condiciona: gran parte del alumnado de magisterio carece de los conocimientos básicos de las materias integrantes del currículo escolar.

Las dificultades que este hecho ocasiona en nuestra labor como docentes ha dado pie a que en repetidas ocasiones este asunto haya sido objeto de debate y que en diferentes momentos nos hayamos planteado la necesidad de constatar esta realidad haciendo un estudio al respecto, que es el origen de este trabajo.

Para confirmar o descartar esta hipótesis hemos utilizado el método de encuesta entre el alumnado de tres grupos de tercer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba de la asignatura de "Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria" y de un grupo de tercero de "Didáctica de las Ciencias Sociales II" de la Universidade da Coruña. En total 184 participantes del Grado en Educación Primaria.

El cuestionario contenía 20 preguntas elementales sobre conceptos de Historia y sobre acontecimientos relevantes de Historia de España y de Europa. Preguntas tan básicas como: "Indica dos bienes patrimoniales de la Prehistoria hispánica", o "Cuáles fueron los dos grandes países europeos que se unificaron en la segunda mitad del siglo XIX", si bien se introdujeron algunas preguntas algo más específicas para dar posibilidades al alumnado que poseyera un mayor nivel de conocimientos como: "¿En qué provincia española se desarrollaron inicialmente las culturas de Los Millares y del Argar?"

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como es sabido, hay distintas corrientes pedagógicas que insisten en la importancia de trabajar desde las concepciones o ideas previas del alumnado (Díaz, 2000: Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006), para reforzar nociones y que el aprendizaje sea significativo, a la vez que para detectar posibles errores. No es necesario insistir de nuevo aquí en la consideración de que las mentes de los estudiantes no son recipientes vacíos, sino que los nuevos conocimientos deben enlazarse con las ideas previas que tienen, sea, como se ha dicho, para profundizar en ellas o bien para desterrar ideas erróneas (Tünnermann, 2011). En este sentido, es conveniente saber de dónde se parte a la hora de organizar nuestras asignaturas, algo que, con frecuencia, no se considera en el currículo (García, 2001).

No es sencillo definir este concepto, tal como señala Sebastiá (2014), ya que las diferentes denominaciones (ideas previas, representaciones, teorías implícitas...) encierran una forma diversa de acercarse a estos estudios. Dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales encontramos, ya desde los años 80, investigaciones que se enmarcaban en el estudio de las concepciones del alumnado de Magisterio. Así, son clásicos los análisis de Goodman y Adler (1985) y Adler (1991) respecto a la importancia de conocer las representaciones del futuro profesorado cuando está en formación, para lograr un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales y su papel en el ejercicio de la función docente (Pagès 1996: 105; Licerias, 2004).

Barton (2010: 98) establece tres categorías para clasificar los estudios referidos a las ideas del alumnado:

1. lo que saben del pasado y cómo estructuran ese conocimiento
2. la comprensión de las pruebas históricas y las explicaciones de las acciones de las personas en el pasado
3. los contextos sociales de las ideas de los estudiantes y la relación entre el currículo y otras fuentes de conocimiento histórico

En este caso, nos centraremos no tanto en el concepto que tienen de la Historia (Mugueta, 2016) sino en los conocimientos históricos. Siguiendo, por tanto, la propuesta de Barton, la presente investigación se centra en la primera de ellas, es decir, analizaremos lo que los discentes saben acerca del pasado al llegar a la Educación Superior.

Como se verá a continuación, partimos de un cuestionario básico sobre algunos elementos históricos que el futuro profesorado debe conocer necesariamente, como, por ejemplo, la periodización en edades históricas. Es obvio que la ciencia histórica va más allá de una sucesión de fechas y que el trabajo de esta

disciplina en el aula debe fomentar la comprensión de los procesos históricos y las explicaciones causales (Cartolari y Molina, 2015). Pero para trabajar la didáctica específica de la Historia y de las Ciencias Sociales es preciso dominar algunos conocimientos básicos que se han abordado previamente durante la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El principal objetivo de esta investigación ha sido detectar los conocimientos previos del alumnado del Grado de Educación Primaria acerca de la Historia de Europa y de España y valorar si estos son suficientes para desarrollar a partir de ellos una actividad docente adecuada de Ciencias Sociales.

Además, también tenemos interés por comparar los resultados obtenidos para saber si existen o no diferencias significativas entre las respuestas ofrecidas por el alumnado de las dos universidades y observar si hay variaciones entre los resultados obtenidos dependiendo de la formación inicial del alumnado: ciencias o letras.

Para llevar a cabo el estudio sobre los conocimientos históricos se entregó al alumnado un cuestionario con preguntas, la mayoría de carácter cerrado, y esencialmente objetivo. El recuento, tabulación y análisis de los resultados ratificaron la hipótesis inicial que habíamos formulado y nos permitieron alcanzar las conclusiones que se exponen al final del trabajo.

Para nuestra investigación hemos contado con un total de 141 estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba y 43 de la Universidad de Coruña (184 participantes). En cualquier caso, conscientes de que los resultados de los cuestionarios dependerían de sus conocimientos previos en Historia y de su interés por mantener un nivel adecuado en esta materia, las preguntas fueron elaboradas para que el alumnado universitario fuese capaz de contestar con un margen de error limitado. En la Tabla 1 se puede ver el cuestionario realizado.

TABLA 1. CUESTIONARIO SOBRE IDEAS PREVIAS DE HISTORIA.

1. El verdadero motor social de la Revolución Francesa fue: la nobleza, la burguesía o el pueblo llano.
2. Haz la división tradicional de la Historia en edades.
3. Dentro del fenómeno de la Reconquista Hispánica, ¿qué significado tienen Covadonga y Granada?
4. Indica dos bienes patrimoniales de la Prehistoria hispánica.
5. ¿Cuántas repúblicas ha habido en España y en qué siglos?
6. Indica dos características esenciales del Neolítico.
7. Nombra un monarca que fuera rey de España y de Portugal.
8. ¿Cuáles fueron los dos grandes países europeos que se unificaron en la segunda mitad del siglo XIX?
9. ¿Qué significado histórico tiene el año 0 de nuestra era y el 622 d. C?
10. ¿En qué país de occidente aparecieron por primera vez las ideas democráticas en la Edad Antigua?
11. ¿Qué régimen socio-económico y político caracterizó a la Edad Media europea?
12. ¿En qué provincia española se desarrollaron inicialmente las culturas de los Millares y del Argar?
13. ¿Cuáles fueron las dos desamortizaciones importantes que hubo en España en el siglo XIX?
14. ¿A qué etapa de la Prehistoria pertenecen los instrumentos líticos tallados?
15. ¿Cuál era la capital del califato andalusí?
16. Ordena cronológicamente: Tartessos, Romanización, fundación de Cádiz, cultura íbera?
17. Señala tres acontecimientos importantes para la Historia de España acaecidos en 1492.
18. En relación con el ascenso social, ¿qué diferencia esencial existe entre la sociedad estamental y la de clase?
19. ¿Entre qué años discurre la etapa histórica conocida con "Período de Entreguerras"?
20. Cita tres ciudades de la Hispania romana.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Para responder al cuestionario se utilizó el aula donde habitualmente se imparte docencia en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Didáctica de las Ciencias Sociales II, dedicando una hora para recoger la muestra de estudio. Del mismo modo, se utilizó una hoja de cálculo Excel en la que se volcó la información. En dicha tabla, cada una de las filas corresponde con los datos de un cuestionario realizado por un discente, identificado con un número. Los datos incluyen información general del alumnado, como el sexo (hombre/mujer), el acceso de estudios a la Universidad (Bachillerato/Ciclo) y el itinerario elegido

(Letras/Ciencias), junto con una evaluación de las respuestas, realizada por el profesorado, y ajustada según una escala de valoración que establece si está Bien, Regular o Mal. Algunas de las preguntas permitían varias respuestas correctas, por lo que para almacenar este dato se ha utilizado la solución aportada por el estudiante. Finalmente, se efectuó un análisis de las respuestas con el fin de obtener las conclusiones de dicha prueba.

Al abordar la tarea de describir y analizar las respuestas dadas al cuestionario debemos destacar, en primer lugar, y como dato significativo, que son muy pocos quienes responden acertadamente al mismo, hasta el punto que de haber sido un examen convencional sólo 32 discentes, es decir un 18 %, lo hubieran aprobado.

Si nos centramos en el análisis pormenorizado de las diferentes respuestas, cabe decir que casi dos tercios del alumnado sabe que Córdoba fue la capital del califato andalusí, haciéndose la salvedad, lógica por otra parte, de que el 80% del alumnado cordobés responde acertadamente, frente al 49% del alumnado gallego; además casi la mitad sabe que la burguesía fue el verdadero motor de la Revolución Francesa. Estas son las dos únicas preguntas de todo el cuestionario que contestan correctamente más del 50% de los participantes.

Este porcentaje sólo se rebasa nuevamente en otras dos preguntas, si a las respuestas correctas se le añade las del alumnado que ha contestado parcialmente, es decir, que su respuesta se ha contabilizado como regular. Este es el caso de la pregunta cinco a la que un 48% contestó correctamente y un 32 % sólo señaló el número de repúblicas que había habido en nuestro país, sin ser capaces de especificar los siglos en los que tuvo lugar cada una de ellas. También superan el 50% de aciertos, uniendo de nuevo las preguntas correctas y las acertadas parcialmente, cuando se les interroga por las fechas de inicio de las eras cristiana y musulmana, ya que casi un 31% señala correctamente las dos, mientras que casi un 24% solo señala con acierto la fecha de inicio de la era cristiana.

Hay un grupo de preguntas: la 2, la 8, la 10, la 14 y la 18, que presentan unos niveles de respuestas correctas comprendidos entre el 25 y el 50% del total. De ellas el mayor número absoluto de aciertos, algo más del 42%, lo encontramos al responder cuál fue el país de occidente en el que aparecieron por primera vez las ideas democráticas en la Edad Antigua. También se alcanza un número similar de aciertos, casi el 40%, cuando se les pide que realicen la división tradicional de la Historia por edades, y al interrogarles por la diferencia esencial entre las sociedades estamentales y las de clase en lo relativo a las posibilidades de ascenso social, donde el número de preguntas correctas es del 37,5%. Cuando se pregunta a qué etapa de la Prehistoria pertenecen los instrumentos líticos tallados, solo un 30% responde correctamente, y en la cuestión sobre cuáles fueron los dos grandes países europeos que se unificaron en el siglo XIX solo el 25'54% responde correctamente, mientras que algo más del 8% señala a uno de los dos países unificados.

Por último hay otro grupo de preguntas que no llega al 25% de aciertos, que son las cuestiones 3, 7, 11, 12, 13, 16 y 22. En efecto, solo el 17% del alumnado fue capaz de indicar con acierto cuál fue el régimen socio-económico y político que caracterizó a la Edad Media europea; algo más de un 15% nombró a un monarca que reinó en España y Portugal; sólo un 13 % indicó las dos grandes desamortizaciones que tuvieron lugar en España en el siglo XIX, aunque otro 19% señaló una de las dos, casi siempre la de Mendizábal; en torno a un 12% indica correctamente cuáles fueron los años del “Período de entreguerras”; solo algo más del 8%, y esto es significativo, identifica Covadonga y Granada con el inicio y el fin de la Reconquista, aunque otro 10% relaciona con ella uno de los dos nombres anteriores, en la mayoría de los casos, Granada, que se asocia con la conclusión del proceso conquistador. Casi un 6% es capaz de ordenar cronológicamente Tartessos, la romanización, la fundación de Cádiz y la cultura ibérica y, por último, y esto es más lógico, sólo algo más del 4% señaló la provincia de Almería como el foco principal de desarrollo de las culturas de Los Millares y del Argar.

Junto a las anteriores, se plantearon cuatro preguntas abiertas dentro del cuestionario. En la nº 4 se les pedía que citaran dos bienes patrimoniales de la Prehistoria hispana. En torno a un 40% de las personas encuestadas (73 de 184) señalaron la cueva de Altamira, seguida por el yacimiento de Atapuerca (19 estudiantes), dólmenes (18 respuestas, de las cuales 4 especificaron “dólmenes de Antequera”) y pinturas rupestres (2). Es muy significativo que de 142 alumnos andaluces sólo 4 hayan sido capaces de nombrar un bien cultural de la Prehistoria andaluza: Los dólmenes de Antequera.

La pregunta nº 6 aludía a dos características esenciales del Neolítico. Sorprende el elevado número de respuestas en blanco, ya que solo 87 personas respondieron una característica mientras que desciende a 46 quienes fueron capaces de señalar dos, es decir, solo una cuarta parte del total. Se habla principalmente de agricultura y ganadería (34 personas) y, en menor medida, de sedentarización (15).

En la cuestión nº 17 se preguntaba por acontecimientos importantes para la Historia de España sucedidos en el año de 1492. Un 71,7% alude a la conquista de América, mayoritariamente empleando el término “descubrimiento”. El siguiente hecho más mencionado es la toma de Granada (26 estudiantes aluden a ella), en relación a lo cual se cita también el final de la Reconquista (6 personas) y la expulsión de la comunidad judía (2). Solamente dos estudiantes hacen referencia a la publicación de la Gramática de Nebrija y una al cambio de Edad.

La última pregunta aludía a ciudades de la Hispania romana, que fueron citadas tanto en su denominación latina como en su forma castellana. Como es lógico, la cultura y el entorno condicionan en cierta medida las respuestas del alumnado. Así, los discentes de la Universidade da Coruña citan ciudades como *Lucus* o *Brigantium*, además de otros enclaves del sur o levante peninsu-

lar, mientras que en la Universidad de Córdoba se alude en especial a la Bética, con ejemplos como *Hispalis*, *Malaca*, *Astigi*, *Italica* y, por supuesto, *Corduba*.

Comparando los resultados entre las dos universidades, el primer dato que se debe tener en cuenta es el porcentaje de estudiantes que superó la prueba. En la Universidad de Córdoba (141 participantes), tan solo el 16,31 % obtiene al menos 5 puntos, frente al 83,69% que no alcanza ese corte. Centrando el análisis en las respuestas de la Universidade da Coruña (43 participantes), el 20,93% superó la prueba, frente al 79,06% que no lo hizo, datos que, por lo demás, no señalan diferencias significativas entre ambas universidades.

Aunque el número de estudiantes que aprobó es bastante bajo, esto no impide interrogarse sobre el resultado en relación a sus estudios previos. Entre los aprobados cordobeses, el 56,52% provenía de las modalidades de Bachillerato denominadas tradicionalmente “letras” y en el caso gallego, el 88,8%. Este hecho llama la atención si tenemos en cuenta que, del total de participantes, en el caso cordobés el 65,96% tenía estudios previos de letras, y en el caso gallego el 65,85%. Es decir, que en ambos colectivos había una proporción similar de letras/ciencias, sin embargo, en Galicia el aprobado se da mayoritariamente en alumnado de “letras”, frente al caso cordobés, que presenta unos resultados equilibrados teniendo en cuenta los estudios previos.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación nos lleva a concluir que la mayoría del alumnado encuestado no posee un nivel de conocimientos básicos de Historia, ni a un nivel global ni respecto a su entorno cercano, sobre los que cimentar una aplicación didáctica efectiva. Este hecho es de gran relevancia a la hora de desarrollar asignaturas como “Didáctica de las Ciencias Sociales”, en la cual se realizó dicho cuestionario.

También hemos podido concluir que no hay diferencias significativas en cuanto a la carencia de estos conocimientos entre el alumnado que tenía una formación de letras o de ciencias, ni entre los procedentes de cada una de las dos universidades en las que se ha pasado el cuestionario.

Estas carencias ponen de relieve una disfunción en el sistema educativo de nuestro país y plantean la necesidad de hacer ciertas modificaciones en los planes de estudios de nuestras facultades introduciendo en ellos algún tipo de asignaturas de carácter general que sirvan de puesta a punto de los conocimientos históricos adquiridos por nuestro alumnado en etapas anteriores de su formación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for teaching*, 17 (2), 139-150.
- Barton, K. (2010) Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Cartolari, M.; Molina, E. (2015): Modos de leer y escribir en Historia: perspectivas de alumnos y profesores de la formación docente inicial. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 13, 3, 235-263.
- Cruz, M^a; Pozo, J. I.; Huarte, M. F.; Scheuer, N. (2006) Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. I. Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-373). Barcelona: Graó.
- Díaz, F. (2000) *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Universidad de Castilla La Mancha.
- García, F. F. (2001) Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En Proyecto Gea-Clio y Souto X.M., (Comps.) *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers* (pp. 156-170). Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià.
- Goodman, J., y Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 13 (2), 1-20.
- Liceras, A. (2004), La investigación sobre formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8, (1), 1-14.
- Mugueta, I (2016) Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la didáctica en Educación Superior. *Contextos educativos: Revista de educación*, 1, 9-30.
- Pagès, J. (1996) Las representaciones de los estudiantes de maestros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Sebastiá-Alcaraz, R. (2014) Ideas previas y aprendizaje significativo de la Geografía. En Martínez R.; Tonda, E. M^a, *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación Geográfica* (pp. 15-74). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Córdoba.
- Tünnermann, C. (2011) El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes", *Universidades*, 48, enero-marzo, 21-32.