

La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional

Pedro Miralles Martínez*

Raquel Sánchez Ibáñez**

Laura Arias Ferrer***

Resumen

En este artículo de reflexión teórica se muestra, en primer lugar, un estado de la cuestión del perfil profesional de los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que imparten la asignatura de Historia. Se comparan los resultados de los cuestionarios aplicados a los maestros por los órganos de la Administración del Estado español hace una década, con las conclusiones de algunos de los trabajos más recientes realizados por equipos de investigación de universidades españolas. En la segunda parte de este artículo se señala el déficit de conocimiento histórico de los alumnos de Educación Infantil y Primaria de Grado de la Universidad de Murcia (UMU), a partir de los primeros resultados de una investigación, que se inició en el año 2013, por el grupo de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UMU. Se trata de una investigación cualitativa sobre las ideas previas de los estudiantes acerca de acontecimientos importantes de la historia de España, realizada mediante cuestionarios con preguntas semi-estructuradas y abiertas para los estudiantes. Las conclusiones de estas investigaciones sugieren que algunas debilidades en la formación académica de los profesores hace una década, aún persisten en la actualidad. Por esta razón, en la última parte de este trabajo se centra en el mayor peso que debe tener la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de docentes que darán a la historia en los diferentes niveles educativos.

Palabras claves: Educación. Historia. Didáctica.

* Profesor titular del área de Didáctica de las ciencias sociales de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo.

** Profesora Contratada Doctora del área de Didáctica de las ciencias sociales de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

*** Profesora Contratada Doctora del área de Didáctica de las ciencias sociales de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Introducción

La sociedad actual exige una educación acorde con los procesos de cambio que se están produciendo en todos los ámbitos y también demanda nuevos perfiles profesionales en todos los sectores. Por tanto, es necesario que el profesorado adquiera una sólida formación para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales, tanto en el terreno de los contenidos científicos y culturales, como en las nuevas formas didácticas¹. Como ya indicaron Darling-Hammond y Sykes (1995), la mejora de la educación es impensable sin un profesorado altamente capacitado, con los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarios para alentar el aprendizaje del alumnado.

Además, hemos de tener en cuenta que hoy en día la institución escolar no es el único ámbito donde se produce, reproduce y socializa el conocimiento, ni los docentes sus exclusivos transmisores, ni la educación una simple acumulación de los mismos. La omnipresencia de los medios de comunicación, el fácil acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los avances en el conocimiento y la amplitud que éste alcanza, la modificación del papel de la familia en su responsabilidad en la educación de los hijos, así como la necesidad de formar ciudadanos libres y autónomos capaces de desarrollar todas sus potencialidades en una sociedad democrática, hacen que se cuestionen y replanteen el concepto de educación y el rol y las funciones del profesorado.

Esta transformación del rol del docente implica una paralela adaptación de los modelos de formación profesional, convirtiendo al docente en un profesional crítico, reflexivo y analítico, y es por ello que la adecuada formación en ciencias sociales se muestra indispensable, especialmente si hacemos referencia a las posibilidades que posee la historia, disciplina sobre la que vamos a centrar nuestra atención. No solo porque sus contenidos teóricos favorezcan la comprensión de las sociedades presentes y pasadas, sino porque los métodos y las técnicas que emplea la historia, como el trabajo con fuentes primarias y secundarias, fomentan la capacidad crítica y reflexiva de las personas. La historia nos permite comprender el presente, usar críticamente la información, tener una conciencia sobre su pasado, desarrollar un estudio disciplinado y una metodología analítica rigurosa etc. (PRATS; SANTACANA, 2001).

La evolución en los modelos de formación del profesorado

El contexto y el tiempo son los referentes básicos para situar un modelo educativo determinado. Las transformaciones sociales implican

modificaciones en la definición de la tarea docente y el aumento de las funciones y responsabilidades atribuidas al profesorado. Los actuales modelos social y educativo son aspectos fundamentales a tener en cuenta para definir un modelo profesional y, en consecuencia, los perfiles docentes. Es evidente que los retos que nos presenta el contexto social actual son los que nos deben sugerir que pensemos continuamente sobre qué modelo de profesor se necesita para responder adecuadamente a estos cambios sociales.

Los modelos de formación del profesorado no pueden ser, en consecuencia, ajenos a las demandas que plantea la sociedad en cada momento. Es por ello que en España el modelo de formación del profesorado ha sufrido una marcada evolución en los últimos cuarenta años con ocasión de los cambios de gran calado social que ha experimentado el país, como la transición de un régimen político dictatorial a una monarquía parlamentaria.

Con anterioridad a la década de los 1970, el modelo profesional estaba representado por la imagen del maestro con una formación básica, esto es, sin pasar por la Universidad. Existía una percepción generalizada en la sociedad de que la función del maestro era algo vocacional y trascendental. La enseñanza en cualquiera de las etapas educativas era considerada más como un arte o una vocación, que como una actividad que movilizaba un conjunto de teorías, métodos y procedimientos. Una ocupación de carácter servicial que no requería de una excesiva formación y, en consecuencia, favorecía unas retribuciones reducidas. Sin embargo, tras el establecimiento de la democracia en España y su apertura al exterior, la figura del profesor pasa a ser considerada como un técnico y no requiere tener únicamente vocación. Como tal, se construye un vocabulario técnico: objetivos operativos, evaluación, material especializado... La consecuencia de este cambio es que la formación del profesorado de Educación General Básica (de 6 a 14 años de edad) pasa a ser un primer ciclo de Universidad y existe una dignificación de la imagen del profesor, que adquiere un matiz de cientifismo. Este desarrollo profesional implica que se deben dominar técnicas, que el profesorado es un intermediario, pero que no debe ir más allá del dominio de esas técnicas, que no es necesario conocer teorías, que sólo debe saber aplicar eficazmente dichas técnicas. La eficacia se une, por tanto, a la evaluación y a la consecución de objetivos.

El concepto de técnico ha pasado a referirse a la persona que domina menos conocimiento pues la tecnología le procura el conocimiento que antes debía tener. Lo máximo que debe conocer es cómo funciona el aparato que

diagnostica. Por ejemplo, en la enseñanza, si queremos evaluar, lo que tenemos que conocer son instrumentos de evaluación y cómo utilizarlos. Desde dicha perspectiva, lo que necesitaba el profesorado eran cursos de perfeccionamiento o de ampliación de los contenidos, así como un entrenamiento en métodos de enseñanza que otros habían decidido que eran los más adecuados.

Pero sabemos que la enseñanza es multidimensional y compleja y no se pueden establecer leyes sobre ella. Es algo vivo que no permite ser trabajado en un laboratorio; se alimenta de imprevisiones y no requiere recetas planificadas de antemano. De ahí que, progresivamente, se fuera desarrollando una nueva perspectiva del profesor. Así, en los años 90 la figura del profesor se conforma a partir de la técnica y la reflexión a la vez: piensa cuándo debe aplicar las técnicas. En este contexto se aprueba, el 3 de octubre de 1990, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) donde se precisaba un determinado perfil de profesor que estuviera siempre en formación para actualizar sus conocimientos científicos, pedagógicos y profesionales, de tal forma que fuese capaz de adaptarse a la realidad cambiante del aula. En concreto, en el *Plan de investigación educativa y formación del profesorado* elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 1989 se especificaba que:

El sistema educativo requiere un profesor con alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer (MEC, 1989, p. 101).

El modelo de profesor propuesto no es el aplicador-ejecutor de propuestas y programas elaborados desde fuera de la escuela, sino el del profesor que planifica para adecuar la enseñanza a las características de cada contexto, por medio de la elaboración o adaptación de la planificación a los rasgos específicos de su alumnado.

El perfil del profesor que pretende desarrollar un proceso de cambio es el de un docente capacitado para realizar su trabajo profesional en el marco de un planteamiento curricular abierto, flexible, y adaptable al medio y a los individuos de los que deberá ser conocedor; un profesor autónomo, capaz de

desarrollar iniciativas innovadoras y de tomar decisiones, tanto en el ámbito del centro como en su propia aula; un profesor con una formación actualizada en todas las fuentes del currículo y en las didácticas específicas y comprometido con su labor y con el entorno en el que la desarrolla.

Pero en el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* publicado en 2005 por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se pusieron de relieve las limitaciones que tenían las titulaciones de Magisterio vigentes hasta esa fecha. Los datos de este estudio llevado a cabo por siete universidades españolas evidenciaron un panorama preocupante, por cuanto resultaba evidente que en la formación de maestros todavía estaba muy presente un modelo educativo tradicional academicista. En concreto se afirmaba que:

En definitiva, se aprecia una visión del profesorado formador de maestros más bien clásica sobre el futuro maestro: alguien que se expresa bien en su lengua, que organiza y planifica su trabajo y que reconoce la multiculturalidad – aspecto éste más innovador –; la lengua extranjera y la informática no son muy importantes; la mayor parte de las propuestas de innovación educativa recogidas por la bibliografía de los últimos años quedan en un segundo plano. (MALDONADO, 2004, p. 86).

El análisis pormenorizado de las competencias más valoradas por el profesorado universitario que formaba a los futuros maestros revelaba que las relacionadas con la categoría “Saber” tenían una mayor valoración. Así entre las primeras opciones señaladas por el profesorado estaban la capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna, capacidad de organización y planificación, y capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. Mientras que entre las menos valoradas figuraban el trabajo en un contexto internacional, el liderazgo, los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, la capacidad de gestión de la información y el conocimiento de una lengua extranjera. Unas competencias relacionadas con el “Saber hacer”, esto es, capacidades más procedimentales que teórico-academicistas.

Estos datos evidenciaban que pese a encontrarnos en los inicios del siglo XXI, en el profesorado formador de maestros persistía con fuerza la idea de

que la función primordial de un docente era la enseñanza de los conocimientos teóricos de las disciplinas. Lo cual transmite “una concepción muy clásica y tradicional del maestro, para quien el conocimiento de qué enseñar es lo fundamental” (MALDONADO, 2004, p. 92).

El análisis de la titulación de Historia realizado por la ANECA en ese mismo año ofreció unos resultados muy parecidos a las titulaciones de Magisterio (CATALÁ, 2004). En concreto, el listado de competencias ofrecido al personal docente e investigador encuestado fue el empleado por el grupo de Historia del *Tuning Project*. Las competencias más valoradas eran la comunicación oral y escrita en lengua nativa, la motivación por la calidad y la capacidad de análisis y síntesis. Por el contrario, entre las menos valoradas figuraban el liderazgo, la sensibilidad hacia temas medioambientales, el conocimiento de una lengua extranjera y el aprendizaje autónomo. En ambos estudios las competencias menos específicas y más relacionadas con conocimientos y habilidades generales como el aprendizaje autónomo, el conocimiento de una lengua extranjera, el liderazgo o el uso de las nuevas tecnologías aparecían en un segundo nivel. Mientras que las más intrínsecas a la disciplina, esto es, el dominio de la teoría y el lenguaje eran las más importantes. De hecho, resulta significativo que la competencia específica más valorada en el estudio sobre la titulación de Historia fuera el conocimiento de la estructura diacrónica general del pasado y la peor evaluada el conocimiento de la didáctica de la historia.

La valoración de los titulados de la formación académica recibida en la titulación de Historia coincidía con la expresada por el profesorado. En este sector encuestado se señalaban como aspectos más tenidos en cuenta los conocimientos teóricos, la capacidad crítica, consustancial a la perspectiva del historiador y la expresión oral y escrita. Entre las deficiencias en la formación se indicaban la metodología docente, la formación investigadora, el manejo de instrumentos de análisis y el manejo de nuevas tecnologías.

Esto es, existía un mayor peso en la transmisión de los conocimientos teóricos propios de la materia de Historia que en la enseñanza de los métodos y las técnicas de la disciplina. En conclusión, la situación de la formación del profesorado de Historia a comienzos del siglo XXI estaba más próxima al modelo academicista desarrollado en países europeos como Francia, Portugal e Italia que a otros sistemas como Inglaterra o los países nórdicos más centrados en la enseñanza del quehacer del historiador. Según señala Holgado (2002), en

relación a la historia de la formación inicial del magisterio, el enfrentamiento entre las dos posiciones citadas ha sido una constante.

Estos estudios realizados por la ANECA hace diez años con la finalidad de adaptar las titulaciones de las universidades españolas a los objetivos marcados en la Declaración de Bolonia (1999) han ido transformando los planes de estudio progresivamente. En la actualidad las titulaciones que preparan al alumnado para la enseñanza de la historia son las titulaciones del Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria y Grado de Historia. Se trata de una formación repartida en cuatro años (240 ECTS) que se complementa con unos estudios de postgrado de Máster (de 60 a 120 ECTS) y Doctorado, según cada Universidad.

El proceso de implantación de las nuevas titulaciones ha sido desigual en el territorio español siendo en algunas regiones, como la Comunidad Autónoma de la Región Murcia bastante reciente. Sin embargo, los planes de estudio vigentes recogen muchas de las recomendaciones de mejora expresadas en los Libros Blancos realizados en 2004. En concreto, en cuanto al conocimiento de un idioma extranjero, se están comenzando a implantar las titulaciones bilingües en los Grados de Educación. En los nuevos planes de estudio también se está avanzando bastante en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la historia y las ciencias sociales. Las universidades y los centros educativos se adaptan a nivel de infraestructura, aunque a un menor ritmo de lo previsto, a los avances tecnológicos de los últimos años. En el terreno de la formación todavía queda mucho por hacer, pues las horas de formación reglada que se dedican al aprendizaje de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza son todavía insuficientes y el profesorado se ve abocado a formarse de manera autodidacta (TRIGUEROS; SÁNCHEZ; VERA, 2012).

El proceso de adaptación de los Grados al plan Bolonia ha beneficiado la mayor presencia en los planes de estudio de Educación Infantil, Primaria e Historia de las horas lectivas dedicadas al trabajo en grupo y al aprendizaje autónomo de los estudiantes. Esto implica a priori una mayor atención a la enseñanza de competencias prácticas relacionadas con el conocimiento científico (pensamiento crítico, realización de investigaciones etc.) y de métodos y técnicas específicas de las disciplinas. Sin embargo, en muchas universidades la falta de infraestructuras y el elevado número de estudiantes por aula impide que este objetivo se realice como es debido.

La formación del profesorado de Historia se debate en la actualidad entre la tendencia a mejorar las titulaciones para una formación competente

en el marco teórico y metodológico de las disciplinas, en el dominio de un idioma extranjero y en su capacidad de adaptación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y una realidad político-administrativa que ralentiza este proceso renovación.

Así pues, con las salvedades que todo proceso de cambio conlleva podemos decir que existe en España una preocupación en el ámbito académico por la preparación docente y pedagógica de los futuros profesionales de la enseñanza, y que se está ganando poco a poco terreno a aquella de corte academicista, tecnocrática, culturalista o tradicional, más preocupada por mejorar los conocimientos generales del alumnado en la relación a las materias concretas a impartir. Esta tendencia es la que permite pensar con optimismo que, pese a la persistencia en algunos problemas que a continuación se detallarán, se está caminando a través del impulso europeo hacia una mejora en la formación del profesorado de Historia.

Algunos problemas fundamentales en la formación del profesorado de Historia

Las investigaciones realizadas sobre las concepciones iniciales de ciencias sociales que poseen los estudiantes determinan un desconocimiento general de sus conceptos básicos y de sus procedimientos más elementales (CUENCA; DOMÍNGUEZ; ESTEPA, 2000; LLOBET, 2000). En el caso de la formación inicial de los graduados en Educación Infantil y Primaria, podemos señalar que, pese a la importancia que hasta el día de hoy se ha dado a la adquisición de contenidos históricos, encontramos una general falta de preparación científica y cultural importante.

Además, en numerosas ocasiones, los conocimientos que poseen los estudiantes que cursan estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria están plagados de incorrecciones o estereotipos, que distorsionan en gran medida la realidad histórica (ARIAS; SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 2013). Todo ello pese a que la presencia de la historia en el currículo educativo es y ha sido una constante en todos los planes de estudio. Pero la configuración de la enseñanza de la historia, reiterativa y con escasa profundización, diseñada para ser escuchada pero no comprendida, provoca una irreflexión final sobre los procesos históricos. De ahí que se haya señalado que las concepciones que los estudiantes tienen de la enseñanza de historia obedecen a un modelo de

enseñanza que enfatiza una metodología descriptiva, transmisiva y memorística (CASAS et al., 2000).

Según Quecedo (2001), en muchas ocasiones la formación inicial del profesorado se estructura como mera acumulación yuxtapuesta de aprendizajes, que no siempre se consolidan como aprendizajes estables. Es de sobra reconocido que se interioriza y se aprende aquello que se vive, es decir, si la formación inicial recibida se ha basado en una metodología transmisiva, libresco, individualista... es difícil que el futuro enseñante no repita los mismos esquemas (SANTOS, 1993). La mejor forma de enseñar es hacerlo con el ejemplo. Si se reivindica una enseñanza activa, el alumnado que se está formando como docente debe participar de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Este es el principal problema de la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos, la escasa atención que se presta a una metodología de enseñanza significativa y constructivista.

El problema en la formación del profesorado en Educación Secundaria es otro pero no menos grave. Al profesional de la enseñanza de este nivel educativo se le presupone una rica formación histórica, que le permita manejarse con solvencia en la disciplina a enseñar. De hecho, como se ha señalado con anterioridad, este fue uno de los aspectos más valorados por los titulados en el estudio realizado por la ANECA en 2004. Sin embargo, no es menos cierto que en varias ocasiones se ha señalado que la historia enseñada en España en los distintos niveles educativos tiene un marcado enfoque diacrónico y un excesivo peso de la historia política, orientada a la construcción de identidades territoriales. Esto puede observarse con claridad cuando se analizan los currículos educativos de ESO aprobados por diversos gobiernos en los últimos años, los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. Una historia de corte político-institucional sustentada en narrativas, donde se suceden de manera lineal hechos y acontecimientos considerados relevantes. Estas narrativas eminentemente políticas se han naturalizado con el tiempo hasta convertirse en un discurso oficial, objetivo e incuestionable para el público (BARTON; LEVSTICK, 1998; CARRETERO; GONZÁLEZ, 2004; CARRETERO, 2005; LEVSTICK, 2000; TUTIAUX-GUILLON, 2003; VALLS, 2005; WERSTCH, 1998).

Pese a que en los años setenta la hegemonía de la historia política dejó de estar presente en la historiografía española, la enseñanza de la historia continúa anclada en otra época: la investigación didáctica confirma que no se han producido cambios salvo la incorporación de medios tecnológicos (MIRALLES;

MOLINA; ORTUÑO, 2011). Se sigue enseñando lo mismo y de la misma forma que hace decenios y, relacionado con este hecho, se continúa evaluando de una forma que incentiva el aprendizaje memorístico de conocimientos teóricos. Tal y como han demostrado recientes investigaciones, resulta llamativo que habilidades como el análisis, el razonamiento o la interpretación de documentos, que son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico, tengan una escasa presencia en los exámenes escritos realizados por alumnos y alumnas de Educación Secundaria, máxime cuando algunas de estas habilidades son importantes de cara a la adquisición de competencias básicas por el alumnado (MIRALLES et al., 2012).

Estos hechos son motivados, entre otras razones, por la falta de conexión entre el ámbito de investigación de la historia y el de su enseñanza. De tal modo que si en la actualidad hay una carga lectiva todavía reducida de asignaturas relacionadas con la didáctica de la historia en las titulaciones de Educación Infantil y Primaria, más acusada resulta su total ausencia en la titulación del Grado de Historia. Esto ha llevado a algunos autores a tildar los diversos currículos educativos de Educación Primaria (PRO; MIRALLES, 2009) y Secundaria de demasiado academicistas (SÁNCHEZ et al., 2011). Una realidad que no es única de España, también en otros países como Italia se ha criticado la persistencia de unas programaciones lineales que sirven a un modelo de historia positivista y nacional, que dificulta el aprendizaje de un pensamiento histórico de naturaleza crítica por parte del alumnado (BRUSA, 1991; MATTOZZI, 1997).

En consecuencia, existe una falta de coherencia entre el interés en que el profesorado de Historia enseñe a sus estudiantes habilidades, destrezas y valores relacionados con estas disciplinas y la hegemonía de conocimientos teóricos que se incluyen los currículos educativos y en los planes de estudios de las universidades. Resulta complicado que los alumnos comprendan conceptos claves para el aprendizaje del pensamiento histórico como la causalidad, simultaneidad y la duración de los hechos en el tiempo, cuando las técnicas y los procedimientos, el “saber hacer”, ocupa tan poca presencia entre los contenidos y criterios de evaluación curriculares. Por lo tanto, el aprendizaje de esta disciplina acaba siendo un conjunto de saberes poco útiles para el alumnado.

La historia enseñada debe procurar que los alumnos adquieran unos conocimientos históricos que les permitan reflexionar sobre las sociedades presentes y pasadas en términos de cambios y permanencias, multiplicidad de causas y efectos, duraciones temporales diversas y multiculturalidad.

Otro déficit es una formación idealizante de los valores y las funciones profesionales de los docentes de tipo superyoico, que provoca un grado de frustración importante al enfrentarse a la realidad del aula (ESTEVE, 1993). Es decir, que genera en el sujeto la exigencia de alcanzar el modelo idealizado, de manera que la distancia entre lo que debe ser un profesor y lo que puede hacer cuando se enfrenta a la realidad del aula provoca una falta de identificación profesional difícil de superar y con ello un grado de frustración (ESTEVE, 1993). A esto está ligado el usual divorcio entre la teoría y la práctica profesional derivado del general enfoque academicista de los estudios señalado anteriormente.

Por último, en la mayoría de los centros de formación del profesorado se transmite un modelo profesional técnico que parte del conocimiento de las grandes teorías de la educación, el aprendizaje, etc. sin reparar en que estos grandes principios no permiten sin mediaciones su aplicación al aula. Esta incoherencia en los planteamientos formativos es así confirmada por estudiantes y docentes formados en las aulas universitarias (CANTÓN; CAÑÓN; ARIAS, 2013). Así mismo, la escasísima formación en aspectos pedagógicos del profesorado de Historia de Enseñanza Secundaria provoca que la transmisión del conocimiento que efectivamente poseen no sea acorde con las capacidades cognitivas del alumnado presente en las aulas.

Expuestos los principales problemas que encontramos en la formación del profesorado somos conscientes de la gran dificultad y el enorme reto que supone la mejora integral de los procesos formativos asociados a la carrera docente. Y es que la disyuntiva entre la consolidación y mejora del nivel de conocimientos específicos de la materia de los futuros docentes y la no menos importante e imperiosa necesidad de procurar su cualificación docente y pedagógica es una constante en la historia de la enseñanza (HOLGADO, 2002).

Hacia un modelo renovado de formación profesional del profesorado de Historia

Los contenidos de Historia forman parte de las disciplinas obligatorias que se imparten en los actuales currículos educativos de Educación Primaria y Secundaria en España y está cada vez más presente en las aulas de Educación Infantil, merced al interés que la temática histórica despierta para desarrollar diversos proyectos didácticos. Su aprendizaje es pues una enseñanza de primer

orden, como evidencia el hecho de su presencia entre el alumnado desde los tres hasta los dieciséis años, límite de la escolaridad obligatoria en España. Es por ello que debemos de prestar una especial atención a esta disciplina, máxime cuando conocemos su gran valor instrumental para la comprensión de otras disciplinas o para el desarrollo de la vida adulta. Pero para ello los contenidos que se desarrollen deben destacar precisamente ese valor. Algún indicio de cómo afrontar esta tarea nos la ofrecen Prats y Santacana (2001), señalando la importancia de comprender (no solo conocer) los hechos ocurridos en el pasado, sabiéndolos situar correctamente en su contexto, de ser conscientes de la diversidad de puntos de vista existentes en el análisis histórico, de ser capaz de analizar y evaluar dicha información, así como de transmitirla organizadamente. Sin la comprensión integral de la historia es imposible su correcta transmisión, y esta comprensión también pasa por enseñar la labor y el método del historiador, aprender a formular hipótesis de trabajo, a clasificar y valorar las fuentes históricas y entender la causalidad.

Como hemos señalado anteriormente, estos aprendizajes han de ser iniciados ya desde la etapa infantil. En este nivel educativo no sólo es posible introducir contenidos históricos a través de una metodología renovadora, como el trabajo por proyectos, sino que podemos empezar a enseñar a pensar ese tiempo histórico y analizar la causalidad permitiendo que el alumnado desarrolle esas capacidades de comprensión de la historia que permitan aprendizajes de larga duración. El alumnado tendrá que tomar conciencia progresiva de su tiempo personal, de la orientación y ordenación temporal, de las sincronías y diacronías, de las duraciones y velocidades y, de manera determinante, de las relaciones causa-efecto. Para ello hemos de tener en cuenta que no solo las temáticas históricas concretas o la historia de nuestras familias o la de la propia localidad aportan conceptos históricos específicos para el desarrollo, análisis y comprensión del tiempo histórico. La cotidianidad, las pequeñas historias cercanas, los relatos y narraciones diversas (de todas índole y temática) son una fuente de gran valor para el análisis de la causalidad (ARIAS et al., 2014). Al fin y al cabo, tal y como señala Pluckrose (1996, p. 31): “Los conceptos cruciales para la reflexión histórica (cronología, cambio y continuidad, causa y efecto, la capacidad de sopesar datos, de mostrarse escéptico y de identificarse con personas de un tiempo pasado) pueden evolucionar desde puntos de partida muy insignificantes”.

Solo trabajando de manera eficaz y continuada las variables del pensamiento histórico citadas conseguiremos un eficaz aprendizaje. El actual

currículo en espiral que nos proporciona la legislación actual para el caso de la Educación Primaria, reiterativo y plagado de contenidos alejados de los intereses (y en muchas ocasiones de la capacidad de comprensión) del alumnado de esta etapa educativa no contribuye a la mejora de la enseñanza de la historia. Sin una comprensión inicial de la sucesión y la cronología, de los contextos en los que suceden los acontecimientos, de las motivaciones que mueven a los personajes, de las interpretaciones derivadas del devenir histórico, la enseñanza de la historia pierde su razón de ser. Por esta razón resulta fundamental la aplicación en las aulas de métodos de innovación educativa orientados a reforzar la capacidad de trabajo autónomo del alumnado, del trabajo en grupo y su iniciación en técnicas de investigación científica. En este sentido son muy interesantes las propuestas educativas sobre el trabajo por proyectos, los estudios de caso y el aprendizaje basado en problemas. Además, la enseñanza del quehacer del historiador debe ser tan importante como el aprendizaje de los conocimientos teóricos de la disciplina histórica. El estudio de fuentes primarias (fotografías, periódicos, documentación histórica, historia oral) puede realizarse desde edades muy tempranas con el alumnado de Educación Primaria y de una forma menos guiada y más autónoma en las etapas de Educación Secundaria, Bachillerato y Superior. La historia basada en fuentes orales, por ejemplo, es un método muy útil, especialmente si el alumnado participa activamente realizando encuestas, entrevistas... No sólo favorece que el alumnado pueda colaborar en la reconstrucción de la historia inmediata, sino que aprecie contenidos como la vida cotidiana, lo privado, la familia, las concepciones, el papel desempeñado por hombres y mujeres a lo largo de la historia (MIRALLES; BELMONTE, 2004).

Junto a esto, es evidente que los retos que nos presenta el contexto social actual son los que nos deben sugerir que pensemos continuamente sobre qué modelo de profesor se necesita para responder adecuadamente a estos cambios sociales. Nadie pone en duda que para satisfacer las necesidades educativas del alumnado que se sienta actualmente en las aulas, muy diferentes a las correspondientes a decenios anteriores tanto por sus necesidades formativas como por sus características personales, se necesita un determinado modelo de profesional.

Este ya no puede ser el tradicional o tecnocrático citado anteriormente, caracterizado por desempeñar la función de aplicador de planes y programas elaborados por agentes externos a la escuela, expertos, editoriales, etc., y que se ha desarrollado sobre la idea de que a partir de un buen diseño de instrucción, elaborado desde fuera de la escuela, y aplicado correctamente por el profesor,

se garantiza el aprendizaje. La actividad educativa no puede pensarse en los mismos términos que la actividad tecnológica, ya que la situación de enseñanza-aprendizaje de cada lugar y de cada centro es distinta y diversa en función de los escolares y estudiantes que integran en ese momento el colectivo escolar. En consecuencia, lo que necesita la escuela no son técnicos capaces de aplicar programas elaborados por expertos desde fuera de la escuela sino profesionales capaces de diagnosticar la situación de aprendizaje en la que se encuentra su alumnado, diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas e intervenir en el aula de la forma más apropiada a cada situación.

En esta línea encontramos en la bibliografía pedagógica múltiples referencias que nos sirven para caracterizar al profesor actual y al futuro. Acerca de la configuración del profesor como profesional de la enseñanza han sido varios los autores que han escrito: Perrenoud (2004a, 2004b), Huberman (1995), Popkewitz (1990), Contreras (1989, 1991, 1994), Tenorth (1988), Stenhouse (1984), Hoyle (1980), entre otros.

Para Stenhouse (1985, 1987), un buen profesor es un profesional independiente, autónomo en sus opiniones profesionales. No necesita que se le diga lo que tiene que hacer, ni depende, en su ámbito profesional, de los investigadores o administradores. Esto no significa que no esté dispuesto a atender las ideas de otras personas, ni que rechace su asesoría o apoyo. Pero sabe que las teorías no son de mucha utilidad real hasta que son asimiladas y convertidas en parte esencial del propio juicio del docente. Pero para ello, es necesario y fundamental formar a profesores reflexivos y críticos, tanto en relación al conocimiento científico disciplinar como pedagógico. Resulta fundamental potenciar la figura del profesor como práctico reflexivo (SCHÖN, 1992), formado en y desde la práctica (BENEJAM, 1986), intelectual comprometido (GIROUX, 1990), así como la concepción de la enseñanza como práctica social (LISTON; ZEICHNER, 1993). Además, éste ha de estar comprometido con su formación y profesionalidad. Atendiendo a esto, Stenhouse (1984, 1987) propone la figura del profesor como investigador. El concepto de Stenhouse de profesor-investigador podría describirse como un sistema para lograr el proceso de desarrollo del docente. Así nos lo recuerdan Robledo y Marbán (2012, p. 116), haciendo alusión a las nuevas orientaciones pedagógicas derivadas de la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en España:

El modelo de educación superior vigente actualmente en España se fundamenta en que no es suficiente con que los universitarios acumulen conocimientos, sino que es necesario que adquieran competencias, relacionadas principalmente con la capacidad de aprender a aprender, que les permitan un posterior desempeño profesional de calidad, adaptado a las exigencias de su propio perfil profesional.

Todo ello pasa por la necesidad de reforzar las competencias generales del maestro que se identifican con la imagen de la profesión, tanto las competencias genéricas, transversales que deben desarrollarse en todos los títulos de maestro, como las competencias específicas de la titulación y de cada área de conocimiento. En este sentido, creemos conveniente desarrollar en los futuros docentes ciertas capacidades genéricas, esenciales para el correcto desempeño de cualquier actividad profesional como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y, sobre todo, insistir en el desarrollo del pensamiento crítico y la acción reflexiva como la cuestión fundamental, que junto a la adquisición de los conocimientos teóricos de la disciplina y el quehacer del historiador deben ser claves en la formación de los futuros docentes de Historia. Junto a estas, la adaptación a los cambios mediante la formación permanente, la predisposición a la adquisición de competencias novedosas (BUNK, 1994) y la asunción de que el conocimiento profesional que se considera deseable para el profesorado es el resultado de una construcción progresiva, de carácter individual y colectivo (CARR; KEMMIS, 1988), son aspectos intrínsecos a la labor del docente.

Conclusiones

Atendiendo al perfil de profesor descrito, y centrándonos en el papel del profesor de Historia, retomamos de nuevo la disyuntiva inicialmente planteada. Ante la circunstancia de un profesorado carente de gran parte de contenidos disciplinares, imprescindibles para el futuro maestro/a, se ha señalado la necesidad de que el docente sea capaz precisamente de manejar los conocimientos de la disciplina, de establecer las relaciones de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales en un periodo histórico determinado, de desarrollar un pensamiento y desempeño del trabajo más allá de los límites de la especialidad, de realizar una selección de los contenidos orientada al

presente, así como de llevar a cabo una elección y desarrollo de temas históricos de manera crítica y cuestionadora (ECKER, 1997). Solo de esta manera será posible que los contenidos que se transmiten se caractericen por su corrección, objetividad, claridad e idoneidad. Pero a la vez, la preeminencia de este tipo de contenidos sobre los propios de una enseñanza centrada en la didáctica de las materias específicas, en pro de la mejora de la calidad científica y cultural del profesorado, perpetuaría sin solución de continuidad las concepciones que los estudiantes de Educación tienen de la enseñanza de la historia, fruto de su experiencia en los niveles de Educación Primaria, Secundaria (e incluso en la Educación Superior), y que se corresponde con una metodología descriptiva, transmisiva y memorística (CASAS et al., 2000).

Atendiendo a esto, la necesidad de combinar de manera efectiva ambos elementos queda clara, y pasa por consolidar de manera eficaz y reflexiva los conocimientos adquiridos en las etapas educativas anteriores a la vez que se procura una correcta formación pedagógica específica. A esto hemos de añadir la importancia de formar docentes capaces de comprender la complejidad de los contextos sociales, económicos y culturales que rodean y determinan la acción docente, además de desenvolverse en la cotidianeidad (ECKER, 2002). Todo ello es posible si se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de una manera abierta y flexible.

En el caso de la enseñanza de la historia en particular y las ciencias sociales en general este aspecto resulta de gran trascendencia si la intención final es ofrecer una educación de calidad. Pero la renovación de la enseñanza de la historia debe pasar igualmente por revisar los procedimientos y las metodologías utilizadas por los propios formadores de formadores (ECKER, 2002). Sin una enseñanza superior que no esté completamente embebida de este espíritu de cambio será imposible el cambio metodológico de los futuros formadores. Así como señaló Einstein, “dar ejemplo no es la principal manera de influir sobre los demás; es la única manera”. Solo así conseguiremos un verdadero cambio.

Nota

¹ Este trabajo forma parte del proyecto “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales (EDU2012-37909-C03-03)” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y está dirigido por Pedro Miralles Martínez.

REFERENCIAS

- ARIAS, L. et al. Selección de cuentos para el aprendizaje del espacio y el tiempo. In: MIRALLES, P.; IZQUIERDO, T. (Ed.). *Propuestas de innovación en Educación Infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, 2014. p. 227-239.
- ARIAS, L.; SÁNCHEZ, R.; MARTÍNEZ, A. A. Los estereotipos de la historia en el alumnado universitario. In: PRATS, J.; BARCA, I.; FACAL, R. (Org.). *Historia e identidades culturales*. Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 660-670.
- BARTON, K.; LEVSTICK, L. It wasn't a good part of history: national identity and student's explanations of historical significance. *TeachersCollege Record*, New York, n.99, v. 3, p. 478-513, 1998.
- BENEJAM, P. *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/Laia, 1986.
- BRUSA, A. *Il programma di storia*. Firenze: La Nuova Italia, 1991.
- BUNK, G.P. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, La Rioja, n. 1, p. 8-12, 1994.
- CANTÓN, I.; CAÑÓN, R.; ARIAS, A. R. La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Zaragoza, n. 76, v. 27. p. 45-63, 2013.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARRETERO, M.; GONZÁLEZ, M. F. Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre Argentina, Chile y España. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. (Ed.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p. 173-197.
- CARRETERO, M. *Documentos de identidad: contradicción y sentido de la enseñanza de la historia*. Barcelona: Paidós, 2005.
- CASAS, M. et al. La relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales. In: PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (Ed.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva/AUPDCS, 2000. p. 537-548.

- CATALÁ, J. A. (Coord.). *Libro Blanco*: título de Grado en Historia. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004.
- CONTRERAS, J. *La formación del profesorado. ¿Qué conceptos de profesor? ¿Qué conceptos de currículum?* Málaga: Universidad de Málaga, 1989.
- CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1991.
- CONTRERAS, J. *La investigación en acción y problema de autonomía profesional del docente*. Málaga: Universidad de Málaga, 1994.
- CUENCA, J. M.; DOMÍNGUEZ, C.; ESTEPA, J. El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de Educación Primaria. In: PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (Ed.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva/AUPDCS, 2000. p. 401-412.
- DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bas, 1995.
- ECKER, A. *Didáctica de la historia orientada a los procesos: nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Viena*. Traducción de Patricia Mar Velasco, 1997. Disponible en: <http://www.academia.edu/1383127/Didactica_de_la_historia_orientada_a_procesos._Nuevos_caminos_en_la_formacion_de_maestros_as_de_la_educacion_media_superior_en_la_Universidad_de_Viena>. Acceso en: 20 mar. 2014.
- ECKER, A. Key questions on structures of initial training for history teachers. In: ECKER, A. (Ed.). *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2002. p. 19-29.
- ESTEVE, J. M. El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, Valencia, v. 220, p. 58-63. 1993.
- GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1990.
- HOLGADO, J. Profesionalismo versus Culturalismo: dos paradigmas en la formación del maestro español. *Escuela Abierta*, Madrid, v. 5, p. 141-180. 2002.

- HOYLE, E. Professionalisation and desprofessionalisation in education. In: HOYLE, E.; MEGARRY, J. (Ed.). *World year book of education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page, 1980.
- HUBERMAN, M. Professional careers and professional development. In: GUSKEY, Th. R.; HUBERMAN, M. (Ed.). *Professional development in education: new paradigms and practices*. London: Teacher College, 1995. p. 172-199.
- LEVSTIK, L. Articulating the silences: teacher's and adolescent's conceptions of historical significance. In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Ed.). *Knowing, teaching and learning history*. New York: New York University Press, 2000. p. 284-305.
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.
- LLOBET, C. Los conocimientos de Historia del Arte de los alumnos de formación inicial. En: PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (Ed.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva/AUPDCS, 2000. p. 413-424.
- MALDONADO, A. (Coord.). *Libro Blanco: título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004. v. 1.
- MATTOZZI, I. Los "contenidos" en la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria: el problema de su selección y de la organización en secuencias. In: AAVV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, 1997. p. 167-184.
- MEC. *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC, 1989.
- MIRALLES, P.; BELMONTE, P. Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia. In: VERA, M. I.; PÉREZ, D. (Ed.). *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2004. p. 619-629.
- MIRALLES, P.; MOLINA, S.; ORTUÑO, J. *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2011.

MIRALLES, P. et al. Exam and assessment of Geography and History in 5th and 6th grade of Primary School: an analysis proposal. In: CONFERENCE EDULEARN, 12., 2012, Barcelona. *Conference Proceedings...* Barcelona: Edulearn, jul. 2012. 2012.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 2004a.

PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó, 2004b.

PLUCKROSE, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata, 1996.

POPKEWITZ, T. *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.

PRATS, J.; SANTACANA, J. Principios para la enseñanza de la historia. In: PRATS, J. *Enseñar Historia: notas para una Didáctica Renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001. p. 13-33.

PRO, A.; MIRALLES, P. El currículo de conocimiento del medio, natural, social y cultural en la educación primaria. *Educatio siglo XXI*, Murcia, n. 27, v. 1, p. 59-96. 2009.

QUECEDO, M. R. *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2001.

ROBLEDÓ, P.; MARBÁN, J. Innovación metodológica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. In: MIRALLES, P.; MIRETE, A. B. (Ed.). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, 2012. p. 115-124.

SÁNCHEZ, R. et al. Los criterios de evaluación en la LOGSE, LOCE y LOE: estudio y análisis en la didáctica de las ciencias sociales. In: MIRALLES, P.; MOLINA, S.; SANTISTEBAN, A. (Ed.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2011. p. 421-432. v. 2.

SANTOS, M.Á. La formación inicial: el currículum del nadador. Cuadernos de Pedagogía, Valencia, v. 220, p. 50-54. 1993.

- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.
- STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, Madrid, n. 277, p. 43-53, 1985.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- TENORTH, H. E. Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, Madrid, n. 285, p. 77-92, 1988.
- TRIGUEROS, F. J.; SÁNCHEZ, R.; VERA, M. I. El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *REIFOP*, Murcia, n.15, v. 1, p. 101-112, 2012.
- TUTIAUX-GUILLON, N. L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique. In: TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISON, D. (Ed.). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003. p. 27-39.
- VALLS, R. El curriculum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005). *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona, n. 46, p. 9-35. 2005.
- WERTSCH, J. *Mind in action*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

A formação de professores em didática da história: os modelos de formação e propostas para o desenvolvimento profissional

Teacher training in history didactics: training models and proposals for professional development

Abstract

Resumo

Neste artigo de reflexão teórica, apresenta-se, em primeiro lugar, o estado da questão sobre o perfil profissional do professor da Educação Infantil, Primária e Secundária sobre o ensino de história. Comparam-se os resultados dos questionários realizados aos professores pelos organismos da Administração Estatal Espanhola e os resultados de alguns trabalhos realizados por equipas de investigação. Na segunda parte deste artigo, assinala-se o défice de conhecimentos históricos dos alunos dos Graus de Educação Infantil e Primária da Universidade de Murcia (UMU), a partir dos primeiros resultados obtidos da investigação, iniciada em 2013, pelo grupo de investigação de Didática das Ciências Sociais da UMU. Trata-se de uma investigação de tipo qualitativo sobre as ideias prévias dos alunos a respeito de acontecimentos relevantes da história da Espanha, realizada a partir de questionários com perguntas semiestruturadas e abertas para os alunos. As conclusões destas investigações sugerem que algumas fraquezas na formação académica dos professores de uma década atrás, que persistem ainda na atualidade. Por esta razão, na última parte deste trabalho centra-se no maior peso que deverá ter a didática das ciências

In this theoretical reflection article, firstly the professional profile of the kindergarten, primary and secondary teachers is presented concerning to the History teaching. The results of questionnaires administered to teachers by the organs of the Spanish State Administration are compared with the conclusions of some of the latest work by research teams from Spanish universities. In the second part of this article it is shown the deficit of historical knowledge of the students of Kindergarten and Primary Degree from the University of Murcia (UMU), from the first results of the research, which began in 2013, by the research group in teaching Social Sciences (UMU). This is a qualitative research on the previous ideas of students about the important events in the history of Spain, held from questionnaires with semi-structured and open questions for the students. The conclusions of these investigations suggest that some weaknesses in academic training of teachers a decade ago, still persist today. For this reason, in the last part of this work it focuses on more weight due to take the teaching of social sciences in teacher training that will give history in different educational levels.

Keywords: Education. History. Didactics.

sociais na formação do professorado que dará a história em diferentes níveis educativos.

Palavras-chave: Educação. História. Didática.

Pedro Miralles Martínez

E-mail: pedromir@um.es

Raquel Sánchez Ibáñez

E-mail: raqueledu@um.es

Laura Arias Ferrer

E-mail: larias@um.es

Enviado em: 18/1/2014

Versão final: 15/3/2014

Aprovado em: 18/3/2014