



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales: el Pensamiento Histórico del Futuro Profesorado en Educación Primaria

Miguel Jesús López Serrano¹, Roberto García-Morís², José Antonio López Fernández¹, Silvia Medina Quintana¹

1) Universidad de Córdoba

2) Universidade da Coruña

Date of publication: October 10th, 2022

Edition period: October 2022 – February 2023

To cite this article: López Serrano, M. J., García Morís, R., López-Fernández, J.A., & Medina Quintana, S. (2022). Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales: el Pensamiento Histórico del Futuro Profesorado en Educación Primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 275-294. <http://dx.doi.org/10.447/remie.5919>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.5919>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Narratives and Didactics of Social Sciences: the Historical Thinking of Pre-service Teachers in Primary Education

Miguel Jesús López Serrano
University of Córdoba

Roberto García Morís
University of Coruña

José Antonio López Fernández
University of Córdoba

Silvia Medina Quintana
University of Córdoba

(Received: 10th June 2020; Accepted: 27th September 2022; Published: 10th October 2022)

Abstract

This research aims to approach the historical thinking of pre-service teachers, taking into account the complexity of temporal notions in the teaching-learning process of History. Various narratives (interviews, diaries and stories) carried out by students of the Primary Education Bachelor Degree in the University of Córdoba between 2015-2016 and 2018-2019 academic courses have been analyzed, within the subject of Social Sciences Teaching. A qualitative methodology was used, based on four dimensions or categories: historical perspective, historical understanding, cause / consequence processes and historical empathy. The results show a limited level of historical thinking in our students which indicates the need to tackle their undergraduate training in a more complex way. Our research confirms previous studies that warned of the need to redirect teacher training in the Bachelor Degrees from the perspective of the Social Sciences.

Keywords: narratives, historical thinking, Primary Education, pre-service teachers training.

Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales: el Pensamiento Histórico del Futuro Profesorado en Educación Primaria

Miguel Jesús López Serrano
Universidad de Córdoba

Roberto García Morís
Universidad de Coruña

José Antonio López Fernández
Universidad de Córdoba

Silvia Medina Quintana
Universidad de Córdoba

(Recibido: 10 Junio 2020; Aceptado: 27 Septiembre 2022; Publicado: 10 Octubre 2022)

Resumen

La presente investigación pretende acercarse al pensamiento histórico del profesorado en formación, dada la complejidad para abordar las nociones temporales con niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Para ello, se han analizado diversas narrativas (entrevistas, diarios y cuentos) realizadas por el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba entre los cursos 2015-2016 y 2018-2019, dentro de la asignatura de Didáctica de las Ciencias sociales. El análisis de las diferentes propuestas se sitúa dentro de una metodología cualitativa, empleando cuatro dimensiones: perspectiva histórica, comprensión histórica, procesos de causa/consecuencia y empatía histórica. Los resultados muestran que el profesorado en formación no presenta un nivel alto de pensamiento histórico, lo que indica la necesidad de abordar de una forma compleja su formación en el Grado. En este sentido, nuestra investigación se enmarca en una línea de estudios previos sobre la formación del profesorado desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales.

Palabras clave: narrativas, pensamiento histórico, Educación Primaria, formación del profesorado

Entre las finalidades de la enseñanza de la historia en las diferentes etapas educativas se encuentra la formación del pensamiento histórico, por ello, uno de los objetivos de la didáctica de las ciencias sociales debe ser la formación en esta competencia (Santisteban, 2010). El futuro profesorado tiene que entrenar estrategias que le capaciten para trabajar con menores las categorías temporales de una forma significativa en una etapa en la que, debido al desarrollo cognitivo de niños y niñas, puede resultar complejo abordar determinadas nociones, como el concepto de tiempo histórico. De este modo, es necesario que los futuros maestros y maestras sean capaces de analizar el pasado, comprendiendo cómo se construye la explicación histórica, así como su relación con el presente y con el futuro (González-Valencia et al., 2020).

Atendiendo a estas finalidades que acabamos de reseñar, el texto pretende conocer el nivel de pensamiento histórico que presenta el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. Para ello, se muestra una investigación llevada a cabo en el marco de la asignatura Didáctica de las Ciencias sociales, basada en la creación de narrativas por parte del profesorado en formación para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Dado que en edades tempranas tiene gran importancia la imaginación y la recreación, entendemos que puede aprovecharse esta capacidad para acercarse con las y los menores a tiempos pretéritos. Por este motivo, en la formación inicial del profesorado se debe ejercitar el uso de la literatura, la imaginación y la creatividad para aproximarse a la historia en la etapa infantil (Colomer, 2010). En este sentido, se ha pedido al alumnado universitario que elabore distintas narrativas con temática histórica para trabajar contenidos curriculares (ambientación histórica, sociedades y personajes del pasado, elementos de la vida cotidiana, objetos arqueológicos, etc.), así como favorecer el desarrollo del pensamiento histórico mediante otros textos diferentes a los manuales escolares.

Estado de la Cuestión

Las narraciones resultan útiles para trabajar desde edades tempranas nociones de pensamiento histórico (Egan, 1994; Egan, 2005; Santisteban,

2017; Soria, 2015). A través de las narrativas históricas se puede ayudar a comprender no solo el propio pasado sino el mundo en el que vivimos (Sant et al., 2014). No cabe duda de que esas narrativas están íntimamente ligadas al conocimiento histórico, pero su importancia formativa y social puede tener un carácter integral: "[...] la influencia de las narrativas se extiende más allá del campo de la historia y su aprendizaje, para constituir un instrumento básico del conocimiento humano" (Carretero, 2009, p. 82). Ahora bien, hay que contemplar que las narraciones históricas son un instrumento para comprender los hechos históricos, pero no son la historia en sí (Carretero, 2009).

En el ámbito de la formación del profesorado, la construcción de narrativas ha servido para investigar qué conceptos y conocimientos históricos existen o son obviados, o qué temáticas reciben mayor atención; es decir, un modo de analizar la concepción histórica que presenta el futuro profesorado. En varios trabajos, Egea y Arias (2018) y Arias y Egea (2019) han utilizado las narraciones del alumnado en formación inicial de educación primaria, con las que han podido evidenciar conocimientos históricos reducidos, limitados a hechos esenciales de cada época histórica, sobre todo los que reflejan el cambio de un periodo a otro; unos resultados que conllevan evidentes sesgos históricos y la falta de reflexión sobre los discursos u omisiones que se exponen en los textos históricos. Por su parte, Coudannes (2013) identifica varios tipos de conciencia histórica a través del análisis de narrativas seleccionadas por profesorado egresado en Argentina, a saber, una conciencia tradicional, crítica y genética.

El desarrollo de habilidades a través de las narrativas históricas permite, a su vez, mejorar las destrezas de interpretación histórica, dar otro sentido a los hechos del pasado, contemplar otras realidades e, incluso imaginarlas, como ocurre con alumnado infantil (Cooper, 2002). Ortega, Carcedo y Blanco (2018) señalan que la interpretación de los hechos, y no la simple memorización, junto a la resolución de los problemas históricos, pueden configurarse como una forma apropiada de que los estudiantes aprendan esta disciplina. Sin embargo, la influencia de las fuentes utilizadas por el profesorado en formación durante su etapa escolar (museos, canciones y danzas populares, imágenes fijas, producciones cinematográficas, vídeos, archivos y bibliotecas) resulta bastante significativa "frente a otras menos

tradicionales como las biográficas, las orales, las literarias o las periodísticas" (Ortega et al., 2018, p. 42).

De igual modo, el uso de narraciones y cuentos infantiles han sido objeto de estudio con niños de educación infantil y primaria para analizar su influencia en el aprendizaje de conceptos temporales (Miralles & Rivero, 2012; Moreno Vera, 2016; Pavez, 2012). Algunas investigaciones han puesto de relieve la falta de visiones causales y complejas de la historia en el alumnado de educación primaria (Ortuño et al., 2016). Otros análisis destacan el interés de las narraciones históricas para desarrollar habilidades de pensamiento histórico, una labor que debería tener un carácter interdisciplinar en relación al desarrollo de las capacidades lingüísticas (Calderón & Arias-Ferrer, 2017; Egea & Arias, 2017). Al respecto, Arias, Egea y Levstik (2019) evidencian que el uso de imágenes y narrativas favorece el tratamiento de nociones del pensamiento histórico con niños y niñas de infantil de 4 y 5 años, siendo capaces de analizar y presentar argumentos trabajando con materiales del Antiguo Egipto.

El poder social de las narrativas se hace evidente a lo largo de la historia. De ahí, la necesidad de utilizarlas en el ámbito educativo (Ross, 2019). Su uso debe ser significativo y útil desde las primeras edades, situación que puede llegar a tener un peso considerable cuando se abordan, por ejemplo, las narrativas nacionales (López, 2015).

El uso de narraciones históricas también posibilita la adquisición de capacidades como la empatía (Ashby & Lee, 1987; Rogers, 1984; Seixas & Morton, 2013). El manejo de esta habilidad, junto a otras como la temporalidad, el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica, el manejo de fuentes y el significado histórico de los hechos (Chávez & Pagès, 2020) supone el desarrollo del pensamiento histórico. En el caso de la empatía histórica, permite la puesta en marcha de procesos cognitivos de orden superior ya que los estudiantes no solo se ciñen a la memorización de hechos y conceptos, sino que proceden a otorgar un sentido a los sucesos del pasado.

Se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada de contextos históricos. No se trata únicamente de pensar o escribir en los términos de qué se haría si uno

fuera tal o cual personaje, real o inventado. Este tipo de ejercicios conduce generalmente a una proyección al pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante, alcanzándose mayoritariamente niveles de empatía presentista (Sáiz, 2013, p. 4).

Está justificado, por lo tanto, que las propuestas para desarrollar la empatía histórica (Domínguez, 1985; Endacott & Brooks, 2013) se vengán produciendo desde hace años en todos los niveles educativos, con el objetivo de hacer progresar la investigación didáctica y promover la innovación educativa para sobrepasar aprendizajes tradicionales marcados por la memorización de sucesos históricos. En España destacan, entre otros, varios trabajos con alumnado de educación primaria (Yuste, 2017; Calderón & Arias-Ferrer, 2017), con estudiantes de educación secundaria (Doñate & Ferrete, 2019; Guillén, 2016; Sáiz, 2013; González-Monfort et al., 2009) y con profesorado en formación de educación primaria (Carril et al., 2018; Chávez & Pagès, 2020).

La enseñanza del tiempo histórico y del pasado (Pagès & Santisteban, 1999) ha supuesto importantes dificultades de aprendizaje en la educación primaria (Levstik & Barton, 1997; Levstik & Tyson, 2008; Licerias, 2000). Los periodos de desarrollo cognitivo establecidos por Piaget han marcado la enseñanza en general, y de la historia en particular. Sin embargo, desde hace algún tiempo, algunas investigaciones han puesto de manifiesto que desde edades tempranas se puede mejorar la comprensión y la conciencia histórica. Así, Santisteban, (2017, p. 89) siguiendo a Shemilt (1980; 1987) señala que el trabajo de los conceptos temporales y una metodología adecuada permite la adquisición de "capacidades de pensamiento histórico y de comprensión de la temporalidad" (Santisteban, 2017, p. 89). La investigación sobre las ideas de la historia del alumnado, además, refleja que los estudiantes son capaces de manejar ciertos conceptos temporales, aunque estos, a veces, no sean tan precisos a la hora de recordar fechas y acontecimientos, como les demanda el profesorado.

Desde una edad temprana los estudiantes saben bastante sobre el pasado, y han empezado a desarrollar una comprensión del tiempo histórico. Su conocimiento, sin embargo, puede diferir de las

expectativas de los maestros u otros educadores: es más probable que tengan conocimiento sobre cambios en la vida material y social que no sobre personas y acontecimientos específicos, y su comprensión del tiempo empieza con secuencias amplias, más que con fechas precisas (Barton, 2010, p. 99).

Las narrativas, por lo tanto, contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico, y nos sirven también, si tomamos como objeto de análisis las que construye el propio estudiantado, para conocer su nivel de competencia en pensamiento histórico. Respecto a esta, resulta muy interesante la propuesta de estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico planteada por Santisteban, González y Pagès (2010), que recoge cuatro tipos de conceptos para su desarrollo: la construcción de la conciencia histórico-temporal (pensar en el tiempo y desplazarse en él, para adquirir conciencia de temporalidad e ir situándose en la conciencia histórica –pasado-presente-futuro-), las formas de representación de la historia (principalmente la narrativa, incorporando las explicaciones causales e intencionales), la imaginación y la creatividad histórica (desarrollo de la empatía histórica y del pensamiento crítico-creativo), y el aprendizaje de la interpretación histórica (conocimiento del trabajo con fuentes históricas y del propio proceso de indagación histórica). Este marco conceptual es el que nos parece más apropiado para el presente trabajo; como se explicará a continuación, se han seguido varios referentes teóricos para construir el marco metodológico, pero el análisis de la competencia de pensamiento histórico del alumnado participante se basa fundamentalmente en esos cuatro conceptos mencionados anteriormente.

Metodología

Este estudio se ha implementado con una población perteneciente al Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, seleccionando una muestra de forma no aleatoria, ya que todos los participantes pertenecían a una misma materia, pero en diferentes cursos académicos. La muestra está formada por un total de 269 estudiantes ($n=269$), de cuatro cursos comprendidos entre 2015 y 2019 (como se refleja en la Tabla 1).

En consonancia con las cifras que se dan en el Grado, en el alumnado participante predomina el género femenino, con un 62,7%, frente al masculino, que es de un 37,3%. Por lo que respecta al nivel de estudios o formación, observamos que la mayoría accedió al Grado de Educación Primaria completando la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato siguiendo el itinerario de ciencias sociales (57,6%); seguido de las ramas de ciencia y tecnología (20,3%) y la vía de artes o humanidades. Finalmente, con muy bajos porcentajes (6,8%) tenemos a quienes accedieron por medio de las siguientes opciones: PAU para mayores de 25 años, Ciclo superior Administración y Finanzas, Ciclo superior de Integración, Grado superior, Técnico superior de animador en actividades físicas y deportivas. En referencia a la variable de la edad, destaca que el porcentaje más significativo está fijado entre los 20 y 21 años (66.1%) mientras que el alumnado más joven se sitúa en los 19 años (7 estudiantes) y el más proveyecto en los 37 años.

Previamente a la realización de la actividad se pidió el consentimiento informado del estudiantado participante, advirtiéndole del carácter voluntario, de la estricta confidencialidad en el uso de la información cuyo uso exclusivo es la presente investigación, así como, del derecho de retirarse del estudio en cualquier momento.

Tabla 1.

Población participante en la investigación

Curso	Participantes
2015-2016	35
2016-2017	56
2017-2018	60
2018-2019	118
TOTAL	269

Fuente: Elaboración propia.

En este trabajo hemos marcado como objetivo principal de investigación: Conocer el nivel de pensamiento histórico que presenta el alumnado del

Grado de Educación Primaria a través del análisis de las narrativas construidas en el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales (3er curso). Para la consecución de este objetivo principal, hemos fijado también cuatro específicos que pretenden analizar el nivel de pensamiento histórico de este alumnado, focalizando el análisis en cuatro dimensiones diferentes: la perspectiva histórica, la comprensión histórica, los procesos de causa y consecuencia y la empatía histórica.

Para obtener las narrativas, se propuso al alumnado del Grado en Educación Primaria la elaboración de un texto para trabajar el tiempo histórico, tarea que tuvieron que realizar en pequeños grupos, lo que dio un total de 56 narraciones, correspondientes a tres tipos: las entrevistas, los diarios y los cuentos. Para trabajar dichas producciones del alumnado, se utilizó un programa comercial de tratamiento de datos, con el que organizar, clasificar y analizar cualitativamente esos textos; pero para su clasificación, diseñamos una matriz metodológica, partiendo de estudios previos presentados por otros investigadores e investigadoras (ver Tabla 2). La matriz permite medir la competencia de pensamiento histórico en cuatro niveles (nulo, bajo, medio y alto), y a su vez en cuatro dimensiones diferentes: la comprensión histórica (Sáiz, 2013); la causalidad, es decir los procesos de causa-consecuencia (Ortuño et al., 2016); la perspectiva o pensamiento contextualizado (Calderón-López & Arias-Ferrer, 2017) y la empatía histórica (González-Monfort et al., 2008; Sáiz, 2013; Yuste, 2016). Esas dimensiones son un punto de partida, una adaptación, para la construcción de la matriz metodológica diseñada para la presente investigación.

Tabla 2

Matriz metodológica para analizar el nivel de pensamiento histórico

NIVEL DE PENSAMIENTO HISTÓRICO	PERSPECTIVA HISTÓRICA	COMPRENSIÓN HISTÓRICA	PROCESOS CAUSA-CONSECUENCIA	EMPATÍA HISTÓRICA
NULO	Establece un punto de vista propio de la narrativa tradicional de carácter descriptivo.	Ausencia de contenidos históricos.	de relaciones de causa/consecuencia de forma manifiesta.	Se sitúa únicamente en el presente. Presenta a los hombres y mujeres del pasado como intelectualmente inferiores, como menos evolucionados. La historia se entiende como un indicador del progreso continuo del conocimiento.
BAJO	Su punto de vista se basa en las propias emociones y pensamientos sin explicar qué los determina, manteniendo el carácter presentista.	Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes del presente.	Se ofrece una única causa para un hecho o no se atribuya causa alguna. Las consecuencias se presentan como previstas por el agente histórico, siendo lógica e incluso considerándose inevitables en la relación causa/efecto.	Empatía histórica presentista. Se sitúa en el tiempo propuesto. Se explican las acciones de los hombres y las mujeres del pasado a partir de estereotipos generales y ahistóricos, posicionados desde su presente.
MEDIO	Integra una perspectiva basada únicamente en las diferencias entre	Utiliza contenidos históricos aunque de forma descriptiva y poco creativa.	Existan varias causas para la justificación de un hecho pero sin diferenciación de la importancia o influencia de dichas causas.	Empatía histórica simple. Se sitúa en el tiempo propuesto y hace referencias a su presente. Aquellos que explican los comportamientos del pasado "desde

Tabla 2

Matriz metodológica para analizar el nivel de pensamiento histórico (Continuación)

	personajes, grupos culturales o sociales.		Además de las consecuencias previstas hay consecuencias imprevistas, pero no son de relevancia o se limitan al ámbito personal o individual de los agentes	fuera", pero haciendo un esfuerzo para proyectarse hacia este pasado.
ALTO: PENSAMIENTO HISTÓRICO	Introduce una narración en la que se establecen no solo las diferencias sino las posibles consecuencias (a nivel emocional, cultural...)	Aplica contenidos históricos de forma creativa, aporta información más allá del enunciado y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles.	Se identifican múltiples causas y se reconoce la interrelación entre ambas. Se combinan consecuencias previstas con consecuencias imprevistas de importante calado. Los acontecimientos históricos pueden ser, o no, inevitables.	Empatía histórica contextualizada. Se sitúa en el tiempo propuesto, se refiere a su presente y establece relaciones y se proyecta en el futuro. Se explican los comportamientos de la gente del pasado "desde dentro", en un esfuerzo para proyectarse hacia situaciones ajenas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Calderón-López & Arias-Ferrer, 2017; Sáiz, 2013; Ortuño et al., 2016; González-Monfort et al., 2008; Yuste, 2016

Resultados

Para conocer qué nivel de pensamiento histórico presentaba nuestro alumnado al inicio de la asignatura, se le planteó la creación de una narración sobre el pasado, en diferentes modalidades. En los cursos 2015-2016 y 2016-2017 se pidió la realización de una entrevista histórica; en el curso 2017-2018 el formato fue de un diario y, por último, en el curso 2018-2019 debieron redactar y representar un cuento. No se les aportó ningún documento ni fuente histórica para la elaboración de las narrativas, pero sí se les permitió realizar consultas en internet, así como preguntar al profesorado por aspectos concretos.

Entrevistas Históricas

En el caso de la creación de entrevistas, se pidió a los diferentes grupos que escogieran libremente un personaje e imaginasen que le entrevistaban al final de su vida. Se prepararon 22 narraciones, que se presentan en la Tabla 3, en función del periódico histórico abordado y de los personajes entrevistados; la mayoría de las personas son conocidas, como se puede comprobar en dicha tabla, pero se dio el caso de tres anónimas.

Tabla 3.

Listado de personajes que aparecen en las entrevistas

	Edad Media	Edad Moderna	Edad Contemporánea
<i>Personajes anónimos</i>			Campesina de la R. Francesa Mujer de la R. Industrial Niña judía durante la II GM
<i>Personajes conocidos</i>	Juana de Arco	Isabel I (2) Cristóbal Colón Miguel Ángel	María Antonieta, Napoleón Bonaparte (2), Marie Curie Mahatma Gandhi, Clara Campoamor, Francisco Franco, Adolf Hitler (2), Josef Mengele, Ana Frank Frida Khalo, Nelson Mandela (2)

Fuente: Elaboración propia

Es de destacar que no hay ningún ejemplo de época antigua ni de la prehistoria porque, probablemente, a nuestro alumnado le resultaba más complejo recrear entrevistas en estas etapas. También es significativo el hecho de que ninguna de las narrativas presente un nivel nulo de pensamiento histórico, algo que puede ser debido a que consultaron documentos de la época y a que los personajes son del siglo XX.

Se abordan contenidos históricos para contextualizar cada entrevista, de modo que se reflejan hechos y acontecimientos del pasado que muestran un buen nivel de comprensión histórica. Sin embargo, no se profundiza demasiado en el proceso de causa/consecuencia. Esto se evidencia especialmente en las entrevistas a personajes totalitarios, como Hitler y Franco. En algunas narrativas, como la de Clara Campoamor, se aborda la empatía de forma contextualizada, enlazando el presente con el pasado.

Ciertas entrevistas incidían inicialmente más en cuestiones emocionales o anecdóticas, que aportaban poco contenido relevante de tipo histórico, o que, en definitiva, no abordaban el contexto de tiempos pretéritos ni las motivaciones del personaje, así como tampoco las categorías temporales, las relaciones de causa/consecuencia o la empatía histórica.

A continuación, se presentan tres extractos a modo de ejemplo de las entrevistas realizadas a Isabel I, a Napoleón Bonaparte y a Adolf Hitler.

Isabel I fue escogida para protagonizar la actividad por parte de dos grupos. Se exponen dos ejemplos de una pregunta referida a la conquista de América:

¿Por qué decidisteis apoyar a Cristóbal Colón?

Al principio no lo teníamos claro porque nos habíamos centrado en la conquista de Granada, por lo que no teníamos tiempo ni dinero. Sin embargo, una vez conquistamos la ciudad nos entusiasmó la idea de Cristóbal Colón así que decidimos apoyarla.

Otra respuesta a esta misma pregunta, perteneciente al ejercicio de otro de los grupos es la siguiente:

La búsqueda de Cristóbal Colón nos favorecía en cuanto a conquistar nuevas tierras y extender nuestro reinado. También confiábamos en que encontraría nuevos lugares donde poder expandir la fe.

El siguiente ejemplo escogido se refiere a Napoleón Bonaparte:

¿Cuál crees que fue la causa del fin de tu Imperio?

Esa maldita guerra de España fue la causa primera de todas las desgracias de Francia. Todas las circunstancias de mis desastres se relacionan con ese nudo fatal. Destruyó mi autoridad moral en Europa, complicó las dificultades, abrió una escuela a los soldados ingleses... Esta maldita guerra me ha perdido.

El fragmento son las propias palabras de Napoleón, tal como aparece recogido en diversas investigaciones históricas y en blogs. En este caso, el grupo incluyó algunas referencias históricas en las narrativas, y no se limitó solamente a imaginar las posibles respuestas. También en el caso de Nelson Mandela se aprovecharon testimonios reales de entrevistas realizadas al líder sudafricano.

Adolf Hitler fue escogido por dos grupos.

¿Cuál era su principal objetivo político?

Mi principal objetivo político era hacer de Alemania una gran nación que dominase Europa, eliminando el comunismo y haciendo a la raza aria la más fuerte de todas mediante el exterminio de las otras razas. El Tratado de Versalles fue una humillación y yo quería recuperar los territorios que nos habían arrebatado durante la Primera Guerra Mundial.

Si bien los fragmentos escogidos aquí son de personas consideradas como grandes personajes por la historiografía tradicional, porque nos resultaron ilustrativos de la producción estudiantil, es conveniente señalar que hay entrevistas vinculadas al mundo del arte, como Miguel Ángel o Frida Khalo,

o a la ciencia, como Marie Sklodowska-Curie. Igualmente, las tres mujeres anónimas ofrecen una imagen plural del pasado, donde el protagonismo recae en diferentes actores y actrices.

Diarios

Para pautar y facilitar el desarrollo de esta actividad, se le ofreció al alumnado una selección de diversos períodos en los que implementar la narración relativa a un niño o niña del pasado, a modo de “diario histórico”: Prehistoria; Grecia, Roma o Hispania; Córdoba califal o Toledo (siglo XIII); Granada (siglos XIV o XV); América colonial; París (siglo XVIII); Londres (siglo XIX). En la Tabla 4 se puede ver la distribución de las 13 narraciones, clasificadas en función de la etapa histórica que evidenciaban.

Tabla 4.

Listado de personajes que aparecen en los diarios

Prehistoria	Edad Antigua	Edad Media	Edad Contemporánea
Niña en Alemania (15000 a.C.)	Niño romano (Marcus, 432 d.C.)	Niño campesino de la Edad Media	Joven de Chelsea en la revolución industrial (James, 1837)
Niño en el norte de España (10000 a.C.).	Niño romano		Niña en París antes de la revolución francesa (Amelie, 1780)
Niño en Italia (4200 a.C.)			Niño de Londres en la revolución industrial (Adam, 1868)
Un niño de la prehistoria			Niño judío en un campo de concentración. Niño de Sevilla en 1910 Niña en el franquismo

Fuente: Elaboración propia

En general, los diferentes diarios trataban de dar una imagen cercana mediante narraciones escritas en primera persona, con un lenguaje sencillo y refiriendo acciones cotidianas que permitieran imaginar la vida en el pasado. De esta forma, la empatía histórica es la dimensión que mejor se ha abordado

en las narraciones. No obstante, esto no implica un alto nivel de pensamiento histórico ya que el resto de ellas no fueron tan bien resueltas. En general, se aprecian hechos uncausales y no se suelen ofrecer varias consecuencias (tanto previstas como imprevistas) a los acontecimientos narrados; una excepción a este análisis lo representa el diario de Amélie, que ofrece además un ejemplo contextualizado de perspectiva, con elementos históricos que dan realismo a la narración.

Se presentan a continuación dos extractos de los diarios, el primero de ellos correspondiente a un niño del Paleolítico.

Me he despertado a la salida del Sol y hacía tanto frío que me he tenido que poner la piel del gran lobo que cazó mi madre. Aún recuerdo como si fuese ayer el día que mi madre apareció con ese enorme lobo a sus espaldas. Esa noche la tribu bailó alrededor del fuego para celebrarlo. Me siento muy orgulloso de saber que mi madre es la mejor cazadora del clan. Desde entonces, me llaman Lobo.

Se ve un intento de romper los estereotipos de género al otorgarle a la madre del personaje unos roles distintos a lo habitual, algo que en otros diarios no sucede. Además, toda la narración recreaba actividades características del período, como, en este caso, la caza o los rituales.

El siguiente fragmento está escogido de otro de los textos elaborados por el alumnado, en esta ocasión, referido a la Hispania romana:

Hoy es un día cualquiera. Como siempre, mi hermana Olimpia sigue recibiendo su educación hogareña que consiste en aprender de otras mujeres de la familia cómo hilar, tejer, coser y cocinar, mientras que yo he estado hasta ahora acudiendo a la palestra para ser formado en las actividades deportivo-bélicas propias de un ciudadano romano.

De nuevo, se presentan también actividades habituales del período histórico al que se hace alusión, la sociedad romana, según la división sexual del trabajo y los roles de género.

Como se ha indicado en el apartado anterior respecto a algunas entrevistas, también se presentan personas anónimas realizando actividades ordinarias. Algunos escritos reflejan la dureza de la vida de estas familias, de lo que da muestra el siguiente ejemplo:

Hoy ha sido un día como los demás, no ha habido nada especial. Me he levantado muy temprano, he desayunado un poco de pan y he ido a la mina con mis amigos. Allí he estado trabajando todo el día para tener algo que llevarme a la boca. El olor de la mina es insoportable y me duele el brazo cuando lo levanto.

El siguiente extracto incide igualmente en las duras condiciones de los menores durante la Revolución Industrial, pero le añade un aspecto positivo al referirse a la Exposición Universal, de la que se darán más detalles en otra parte de la narración:

Además de trabajar, nos pegan, nos insultan y nos tratan muy mal cada vez que el trabajo descende. No me gusta nada trabajar, pero mi madre murió cuando yo era muy pequeño de tuberculosis y tengo que cuidar de mi hermano pequeño. (...) Sin embargo, tengo un motivo para estar contento ya que he visitado La Gran Exposición de Londres con mi hermano.

Cuentos

En este tercer grupo de propuestas narrativas, se dejó libertad al alumnado para contextualizar históricamente el cuento, así como la temática. La única premisa que se les indicó fue que sirvieran para trabajar el concepto de tiempo histórico para la etapa de Educación Primaria.

Se elaboraron un total de 21 narraciones, cuyas diferentes temáticas se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5.

Etapas históricas y temáticas de los cuentos históricos

Prehistoria	Aparición de la escritura que marca el cambio de etapa Hermanos niños en el Paleolítico
Antiguo Egipto	Aventuras de una niña para recrear la sociedad faraónica
Antigua Grecia	Atleta que participa en los JJOO
Antigua Roma	Ciudad hispana a través de un personaje mitológico Creación de un acueducto en una ciudad de Hispania
Edad Media	Sociedad vikinga Juana de Arco La rendición de Granada
Edad Moderna	Viaje de Magallanes Expedicionario en la conquista del Nuevo Mundo Construcción de Machu Picchu
Revolución Francesa	Roles de género en los acontecimientos históricos
Siglo XIX	Sufragio femenino Invento de la bombilla Aldeanos en la Guerra de la Independencia (España) Mineros en Riotinto
Guerra civil	Niña, madre y abuela (comparación de momentos históricos)
II Guerra mundial	Niños judíos durante la II Guerra Mundial
Futurista	Viaje a la luna (viajes en el tiempo, categorías temporales) Reloj: categorías temporales

Fuente: Elaboración propia

En líneas generales, el nivel de pensamiento histórico es limitado. Esto se percibe en que algunos contenidos temáticos son imprecisos, así como en la presencia de elementos anacrónicos (objetos, situaciones...). Igualmente, se entremezclan personajes de épocas diferentes dentro de un mismo relato correspondiente a un período delimitado o que muestran comportamientos más propios del presente o de la época en la que se insertan.

Por otra parte, aunque algunos textos sí incluyen mención a las causas históricas y hay un enfoque multicausal (por ejemplo, en el relato sobre la guerra civil), no siempre se presentan diversas consecuencias para un hecho histórico, y se entiende este de una forma lineal (en la narración sobre la aparición de la escritura). Finalmente, respecto a la empatía histórica, se

aprecia un esfuerzo por proyectarse en el pasado y recrear las sociedades de otros tiempos, pero algunos cuentos incluyen un punto de vista fuertemente anclado en el presente (como sucede en el texto de Juana de Arco). Si el análisis se fundamentara solo en la empatía, se podría pensar que ofrecen un alto nivel de pensamiento histórico; sin embargo, un estudio global de todas las categorías demuestra una aprehensión limitada de las nociones históricas por parte de nuestro alumnado, al igual que sucedía en las tipologías narrativas anteriores.

En este extracto podemos observar los puntos de vista personales sobre el conocimiento de la civilización egipcia, ejemplificado en una descripción generalista y poco real de la pirámide de Keops:

Esta es la pirámide del gran faraón Keops. -Dijo Sphynx-. Dentro de ella, los abundantes pasadizos se suceden para crear numerosas rutas que protejan a la tumba del faraón. Los innumerables bloques de piedra esconden en su interior algo más que el lecho de muerte del gran rey, esconden todos y cada uno de sus tesoros. Y ahí es cuando aparece el misterioso papiro.

A continuación, mostramos un ejemplo de la narración sobre Thomas Alva Edison en el que los alumnos, en un párrafo, introducen el eje temporal y geográfico sobre el que discurrirá la historia expuesta:

¿Imagináis vivir en un mundo sin electricidad? Vamos a cerrar los ojos y comenzaremos nuestro viaje. Nos iremos hasta EEUU, en el siglo XIX, estamos en la casa donde vivía la familia Edison. Eddy (o Tomásín) el pequeño inteligente y asustadizo y el manitas de su padre, un mecánico de prestigio. Ambos eran conocidos por toda la ciudad, al igual que los problemas que tenían padre e hijo. Y que ahora vamos a conocer...

Aludiendo a la cronología, todas las edades históricas han sido representadas en las distintas narrativas. En el caso de las entrevistas, hay un claro predominio por personajes de la historia más reciente mientras que las biografías más remotas, donde el ejercicio de imaginación y búsqueda de

documentación era mayor, presentan un número inferior. Sin embargo, pese a que la prehistoria podía ser una época difícil de recrear, se ha abordado tanto en los diarios como en los cuentos, quizá porque se ha entendido como una etapa motivadora para la infancia (objetivo que tenía en mente el futuro profesorado).

Otro de los elementos presentes en las narrativas es contexto espacial ideado o supuesto por el alumnado. Se aprecia una ligera predisposición a escoger localizaciones de otros puntos geográficos, tanto autonómicos como estatales, aunque esta tendencia es menos evidente en los cuentos. Así, sorprende que, en los diarios, ninguno de los grupos de estudiantes escogiera su propia ciudad, dado que les podía resultar un entorno más familiar. Otra característica respecto a la localización es que los núcleos urbanos son mayoritarios frente a las zonas rurales a la hora de contextualizar la acción de los textos.

La presencia de elementos patrimoniales es otra constante en las narraciones ya que se entienden como símbolos de la cultura e hitos históricos del periodo en el que se desarrollan los relatos. De esta forma, por ejemplo, acueductos, templos y pirámides se convierten en el atrezzo que facilita los viajes en el tiempo mediante la evocación visual, recreando el mundo antiguo. La presencia del patrimonio natural, sin embargo, no adquiere gran protagonismo, excepto en los escritos referidos a la prehistoria, donde sí se aprecia una descripción más detallada de los enclaves naturales, como cuevas o espacios al aire libre, además de vegetación y fauna.

Discusión y Conclusiones

Se puede señalar que las acciones pedagógicas que predominan en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de los conceptos temporales, se limitan a menudo al estudio y la comprensión práctica de los diferentes calendarios, la cronología histórica y la relación de los acontecimientos históricos más significativos, pero existen otros principios metodológicos para trabajar las Ciencias sociales y la historia, como es el caso de las narraciones. Esta situación se observa cuando se analizan las narrativas históricas construidas por profesorado en formación, futuras y futuros docentes de educación primaria.

Los resultados obtenidos en esta investigación concuerdan con algunos estudios previos llevados a cabo en el ámbito de la formación del profesorado (Egea & Arias, 2018; Arias & Egea, 2019), así como de la dificultad del desarrollo del pensamiento histórico en otras etapas educativas (Sáiz, 2013; Ortuño et al, 2016; Calderón-López & Arias-Ferrer, 2017). Teniendo en cuenta las diferentes dimensiones analizadas, así como otros elementos presentes en las narraciones del alumnado del Grado en Educación Primaria, compartimos las ideas lanzadas en las mencionadas investigaciones respecto a la necesidad de trabajar con el profesorado en formación para que adquiera un nivel adecuado de pensamiento histórico, tal como su responsabilidad docente y cívica exige.

En el transcurso de la actividad, el equipo docente ha detectado algunas dificultades a la hora de recrear la mentalidad en el pasado y de contextualizar las diferentes sociedades, por parte del alumnado. A la luz del análisis realizado, se detecta que el grado de pensamiento histórico es moderado, lo que perjudica no solo su presente como estudiantes sino dificultaría su futura labor docente, en tanto no pueden abordar convenientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, como exponen González-Valencia, Santisteban y Pagès (2010). Estos errores conceptuales, de perspectiva histórica, son posiblemente consecuencia de un enfoque tradicional en la formación recibida en etapas educativas anteriores (Barton, 2010), que acerca poco al ejercicio del pensamiento histórico y prioriza la memorización fáctica. Una situación que debe ser trabajada consecuentemente en la formación del profesorado, para que adquiera las habilidades de pensamiento histórico necesarias y traslade este desarrollo a su futuro alumnado (Thornton, 2008).

En cuanto a la tipología de los textos, se han apreciado algunas diferencias en el pensamiento histórico, si bien sutiles, según se trate de entrevistas, diarios o cuentos. El alumnado parece encontrar menor dificultad a la hora de realizar las entrevistas, y tanto las categorías de perspectiva y comprensión histórica, como la de la relación de causa/consecuencia, muestran un nivel mayor que en los diarios o los cuentos. Esto lo podemos interpretar por una cuestión del género narrativo, dado que en estos últimos se debe redactar más y, por lo tanto, se exponen más. Podría parecer que la categoría de empatía es más evidente en los cuentos, pero se ha detectado, en general, lo que Saiz

(2013) denomina “empatía histórica simple”, en tanto se explican los acontecimientos desde fuera, o “empatía histórica presentista”, cuando se recurre a estereotipos. En este sentido, algunos diarios ofrecen un acercamiento al pasado más contextualizado.

Respecto a la acción de los personajes, un aspecto clave para el desarrollo de la comprensión histórica (Arias & Egea, 2019) gran parte de las narraciones presentan una acción llevada a cabo por individuos, más que colectiva o institucional (Ankersmit, 2006). Esto se refleja especialmente en el caso de los cuentos y los diarios, ya que son un género más abierto que la entrevista para traslucir el tipo de actuaciones de los protagonistas. Se aprecia una gran variedad en el protagonismo y capacidad de acción de los personajes: hombres y mujeres, menores, adultos y personas ancianas, pertenecientes a sectores ricos y humildes, etc. Algunos diarios ofrecen una imagen del pasado como algo monótono, dado que se presentan actividades rutinarias y repetitivas, con personajes que destilan cierta inmanencia al no poder cambiar su estilo de vida, que se entiende casi como un destino inexorable. Frente a esta idea, la mayoría de los cuentos, por el contrario, representan aventuras o acciones extraordinarias, donde parece primar la imaginación frente al rigor histórico, más presente en los diarios y entrevistas. Resulta evidente, por tanto, que el ejercicio de imaginación necesario para recrear tiempos remotos de forma ajustada no es sencillo (Egan, 2005).

Otro aspecto que se puede rastrear es la perspectiva de género, habiéndose detectado algunos estereotipos. Por ejemplo, en la entrevista a Marie Curie se le preguntaba por cómo se había enamorado de Pierre Curie; es un dato irrelevante históricamente, innecesario para conocer al personaje, y no suele suceder al revés, es decir, cuando se entrevista a personajes masculinos. Tiene cierta lógica que al género femenino se le interrogue por las dificultades de ser mujer, dado que se trata de sociedades patriarcales, pero es habitual que los aspectos más personales o sentimentales se les pregunten a ellas (también en la actualidad). Al margen de esto, se han presentado asimismo roles de género de forma crítica, como propios de otras épocas históricas, al tiempo que se han ofrecido modelos alternativos que suponen ejemplos positivos para niños y niñas. Consideramos que, en general, hay

sensibilización en nuestro alumnado, pero existe una importante falta de reflexión y profundidad en el enfoque (Chávez & Pagès, 2020).

La mayoría de los textos trabajan, además del concepto de tiempo histórico, tal como se les había pedido, diferentes valores, como la interculturalidad, el respeto, la tolerancia, etc. En este sentido, el hecho de abordar la empatía histórica no significaba simpatizar o justificar los hechos llevados a cabo, por ejemplo, por personajes como Hitler, sino, en este caso, acercarse a las causas que motivaron el auge del nazismo y de los totalitarismos en Europa. Aunque es importante incluir los valores en las narraciones que están dirigidas a público infantil, tal como planteó nuestro alumnado, a veces esa moraleja se realiza de forma muy evidente, incluso ingenua. En este sentido, la empatía histórica sigue configurándose como una herramienta eficaz para trabajar el pensamiento histórico, como ya demostraran hace décadas Ashby y Lee (1987) y más recientemente Endacot y Brooks (2013).

Parte de las narraciones son demasiado sencillas desde el punto de vista literario. Por otro lado, algunas inicialmente no aportan nada desde una consideración histórica; por ejemplo, entrevistas con preguntas muy simples o que se centraban en los sentimientos. Es obvio que el aspecto emocional es muy interesante, y más cuando se tiene en consideración la empatía histórica, pero las narraciones no se pueden quedar solo en eso (que, por otra parte, ni siquiera desde un enfoque puramente psicológico se había conseguido satisfactoriamente).

El alumnado que participó en la elaboración de las narrativas ha tenido una respuesta positiva al planteamiento de la actividad, mostrando interés, aunque reconociendo la dificultad para acercarse al pasado de forma adecuada; se esperaba que empleara el razonamiento, la argumentación, la imaginación y la crítica, y es ahí donde se puede reflexionar sobre su pensamiento histórico.

Como se ha visto a lo largo de esta investigación, el alumnado presenta un nivel limitado de pensamiento histórico porque aborda el pasado de una forma presentista y simple, repitiendo estereotipos, cometiendo errores conceptuales o anacrónicos, ofreciendo pocos análisis multicausales y relatando de una forma descontextualizada los episodios narrados. Esto debe hacernos replantear la formación del futuro profesorado, en tanto se corre el

riesgo de que reproduzcan esta visión cuando ejerzan su labor docente. Esta investigación, por tanto, proporciona una información útil para encauzar nuestra propia práctica docente.

Notas

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto Estrabón. El Patrimonio arqueológico como seña de identidad, agente de desarrollo sostenible y motor turístico. La cuenca del Guadalquivir como laboratorio, concedido por la Junta de Andalucía con apoyo de Fondos Feder (Ref. PYC20 RE 013 UCO)

Referencias

- Ankersmit, F. (2006). Language and Historical Experience. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning & Representation in History* (pp.137-152). AbeBooks Booksellers.
- Arias, L., & Egea, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16 (2): 322–39.
<https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11>
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., & Levstik, L. (2019). Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative. In Kerry-Moran, K. and Aerila, J.A. (Ed.), *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy and Learning* (pp. 175-198). Springer.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En Portal, Ch. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Falmer, Londres: 62-88.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 97-114.
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>
- Borghi, B. (2012). Los cofres mágicos: el uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 71, 7-17. <https://www.grao.com/es/producto/los->

cofres-magicos-el-uso-de-las-fuentes-narrativas-en-los-laboratorios-de-historia

- Calderón, P., & Arias-Ferrer, L. (2017). Diario de un nativo. El ejercicio narrativo como estrategia para el aprendizaje de la historia en Educación Primaria. *Clio: History and History Teaching*, 43, 267-279.
<http://clio.rediris.es/n43/articulos/calderon2017.pdf>
- Calderón-López, P., & Arias-Ferrer, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 34-51.
<http://doi.org/10.1344/reire2017.10.217702>
- Carretero, M., & López, C. (2010). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 8, 79-93.
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396>
- Carril, T., Sánchez-Agustí, M., & Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula abierta*, 47(2), 221-228.
<https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.221-228>
- Chávez, C., & Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 24-42.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Coudannes, M^a. A. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y “empatía”. *Infancia y aprendizaje*, 34, 1-21.

- Doñate, O., & Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60.
<https://doi.org/10.7203/dces.36.12993>
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. Jossey-Bass Publishers.
- Egea, A., & Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58.
- García-Castejón Rodríguez, M. (2013). La narrativa en la enseñanza de las ciencias naturales. *Investigación en la escuela*, 79, 79-85.
<http://dx.doi.org/10.12795/IE.2013.i79.07>
- González-Monfort, N., Hernández, R., Pagès, J., & Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria: análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. M^a. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi, *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona*, pp. 283-290.
- González-Valencia, G. A.; Santisteban, A., & Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio: History and History teaching*, 42, 1-34.
- Levstik, L., & Barton, k. (1997). *Doing History: Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.

- Levstik, L., & Tyson, C. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Levstik, L. S. (2013). Learning to work it out. Social education for young students. In D. R. Reutzel (Ed.), *Handbook of research-based practice in early education* (pp. 395–412). Guilford Press.
- Liceras, A. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Grupo Editorial Universitario.
- López, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 77-92. <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/6>
- Miralles, P., & Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15(1), 81-90.
- Moreno Vera, J. R. (2016). La narración literaria, una experiencia didáctica en la enseñanza de historia. *Boletín Redipe*, 5(5), 66-72.
- Ortega, D., Carcedo, B., & Blanco, P. (2018). Enseñar a interpretar históricamente en educación primaria: representaciones del profesorado en formación sobre el manejo de fuentes históricas en la enseñanza de la historia. En E. López, C. R. García y M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 33-45). Universidad de Valladolid y AUPDCS.
- Ortuño, J., Ponce, A. I., & Serrano, F. J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En T. García. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). AUPDCS.
- Pavez, A. M^a (2012). Patrimonio y literatura infantil. En Blánquez, J., S. Celestino, S., Roldán, L., Bernedo, P. & Sanfuentes, O. (Coords.), *Ensayos en torno al patrimonio cultural y al desarrollo sostenible en Chile y España* (pp. 65-82). UAM Ediciones.

- Rogers, P. J. (1984). Why teach history? En A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.), *Learning history.*: Heinemann Educational Books.
- Ross, E. W. (2019). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies.*
<https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: Pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-20.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González–Monfort, N., & Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010): “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Avila, R.M., P. Rivero, P.L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts.* Nelson Education.
- Soria, G. M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 14, 83-95.
- Thornton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. In Levstik, Linda S./ Tyson, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education.* Routledge.

Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas.* UAB.

Miguel Jesús López Serrano es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Córdoba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3953-1998>

Roberto García Morís es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidade da Coruña

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9030-0810>

José Antonio López Fernández es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Córdoba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1779-5976>

Silvia Medina Quintana es Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Córdoba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7646-7534>

Contact Address: Campus Universitario Menéndez Pidal – Avda. San Alberto Magno s/n 14071 – Córdoba (Spain)

Email: mjlopez@uco.es