

# La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación<sup>1</sup>

Raúl López-Castelló<sup>2</sup>

Recibido: Febrero 2020 / Evaluado: Noviembre 2020/ Aceptado: Noviembre 2020

**Resumen.** Este artículo aborda un aspecto de la representación de la Historia del Arte como disciplina escolar, a saber, el recuerdo sobre esta materia y su enseñanza y aprendizaje en 65 estudiantes procedentes del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria (especialidad Geografía e Historia) de la Universitat de València. Para ello, se ha diseñado un instrumento, un cuestionario mixto de autoadministración en grupo, y se ha aplicado sobre la muestra antes de cursar el módulo específico en Didáctica de la Historia del Arte de dicho Máster. Los resultados del estudio revelan unos recuerdos escolares en relación con esta materia en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y universidad eminentemente tradicionales y propedéuticos. Esta herencia mnemónica, encarnada en las concepciones del futuro profesorado, supone un fuerte obstáculo que la formación inicial docente debe salvar para conseguir la renovación de la praxis de la Historia del Arte en las aulas y garantizar así la apremiante alfabetización audiovisual crítica del alumnado.

**Palabras clave:** didáctica de la historia del arte; formación del profesorado; memoria escolar; alfabetización audiovisual

## [en] History of art in future secondary school teachers' memories

**Abstract.** The main aim of this paper is to deepen an aspect of the History of Art representation as a school subject, namely, the memory of this subject and its teaching-learning process shown by 65 students coming from the Master's Degree in Secondary Education Teaching (specialization in Geography and History) of the University of Valencia. To this end, a tool (a mixed group self-administration questionnaire) has been designed and has been applied to the sample before taking the masters' specific module in Didactics of the History of Art. The results of the study reveal, among the participants, a traditional and propaedeutic memories in relation to this subject in the Secondary School, Bachelor and university. This mnemonic heritage, embodied in the future teachers' conceptions, represent a strong obstacle that the initial teacher training must overcome in order to achieve the renewal of the praxis of History of Art in the classrooms and thus guarantee the relevant critical audiovisual literacy of the students.

**Keywords:** history of art education; teacher training programme; school memories; audiovisual literacy

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Recuerdos y renovación de la Historia del Arte escolar. 3. Metodología. 3.1. Objetivos. 3.2. Contexto y participantes. 3.3. Instrumento. 3.4. Procedimiento de recogida y análisis de los datos. 4. Resultados del análisis. 4.1. La Historia del Arte en la Educación Secundaria Obligatoria. 4.2. La Historia del Arte en el segundo curso de Bachillerato. 4.3. La Historia del Arte en la universidad: entre el cambio y la continuidad. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 55-66.

## 1. Introducción

Vivimos en una sociedad imbuida de una cultura eminentemente audiovisual. Los mensajes de los que son portadoras las imágenes construyen realidad y a menudo legitiman discursos inscritos en las representaciones sociales hegemónicas sobre determinados fenómenos socioculturales, contribuyendo a su reproducción histórica (Belting, 2007; Sáiz y Parra, 2017; Sanchidrián, 2011).

<sup>1</sup> Fuente de financiación. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. Además, el autor es beneficiario de una Ayuda del Subprograma de Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España)

<sup>2</sup> Universitat de València (España)  
E-mail: Raul.Lopez-Castello@uv.es

Ante este escenario se necesita una educación audiovisual del alumnado acorde con la formación de individuos críticos. La Historia del Arte se postula, así, como el espacio disciplinar y curricular idóneo desde donde lograrlo, dando pie a una *alfabetización audiovisual crítica* que incluya en su definición toda esta reflexión epistemológica (Bel, Colomer y Valls, 2019; Gámez y Saez, 2017; Gómez y López, 2014; Lundy y Stephens, 2015; Martínez-Luna, 2014; Trepát, 2003; Triviño, 2018).

No obstante, como ya refirieron Caballero (2002) y Cuesta (1997), en España, esta materia se ancló desde sus inicios en la privilegiada tarea de reproducir la considerada cultura canónica, centrando generalmente el interés en los autores y sus biografías; las obras y su análisis formal individual; y los estilos y sus cambios divididos por etapas artísticas. Necesitamos pues una renovación que abra la puerta al desarrollo de la consciencia y el pensamiento histórico-artístico de los estudiantes desde una didáctica crítica. Por más que sean relevantes, no podemos concebir los tres elementos apuntados –autores, obras y estilos– como el fin último de esta disciplina escolar.

La renovación por la que abogamos pasa, como todo cambio en el interior del mundo educativo, por atender a uno de los principales actores de quien depende la innovación: el profesorado. Advertidos de que la memoria escolar puede dar lugar a la reproducción del modelo docente vivido y contribuir así a perpetuar el código disciplinar de una determinada materia escolar, en esta aportación nos centraremos en los recuerdos del futuro profesorado de Educación Secundaria (Geografía e Historia) sobre la Historia del Arte. Lo consideramos así un aspecto central para repensar y replantear las finalidades educativas perseguidas y las prácticas docentes implementadas en el seno de esta materia.

## 2. Recuerdos y renovación de la Historia del Arte escolar

La cultura escolar nos ofrece la herencia compartida de una tradición que, aunque pueda sufrir alguna modificación, garantiza ciertos patrones socioculturales estables y continuistas en el tiempo. De este modo, muchos de los comportamientos que ponemos en práctica en nuestra cotidianeidad, de forma a veces inconsciente y automática, proceden del *habitus* encarnado durante nuestra escolarización (Escolano, 2010a y 2010b).

Las implicaciones de esta afirmación son particularmente relevantes para aquellos que en un futuro se dedicarán a la docencia, tarea que en este espacio vieron pasivamente desempeñar, desarrollando unos recuerdos concretos que inevitablemente influyen sobre sus concepciones acerca de la disciplina escolar que imparten y su enseñanza y aprendizaje. Esas experiencias previas constituyen el punto de partida desde el que un/a profesor/a encara su formación didáctica inicial, siendo el referente más próximo a la práctica que tiene a su disposición (Solís, Porlán, Rivero y Martín, 2012).

Estas consideraciones hacen que profundizar en la memoria escolar del profesorado en formación sea una tarea apremiante: nuestras experiencias condicionan nuestra forma de actuar. Los recuerdos por ellos/as declarados en torno a una determinada materia son intrínsecamente valiosos por dos motivos principales. Por una parte, nos permiten adentrarnos en las aulas y averiguar el modo en que se estructuraron convencionalmente las clases y la forma en que se construía el conocimiento allí dentro bajo diferentes temporalidades y condicionamientos. Por otra parte, y en paralelo, esta información nos posibilita detectar y caracterizar las herencias que lastran la renovación, así como los mecanismos que favorecen su reproducción sociohistórica hasta la actualidad.

Así lo han planteado algunos trabajos contextualizados en la Historia escolar que nos sirven de referentes para nuestro mismo objetivo con la Historia del Arte. Tales son los casos de Gómez, Rodríguez y Mirete (2018); Martínez, Souto y Beltrán (2006); Parra (2013 y 2019); y Souto, Martínez y Parra (2014). También Barrantes y Blanco (2004) desde el ámbito de las Matemáticas escolares, Suárez y Membiela (2011) sobre los recuerdos en antiguos estudiantes de escuelas rurales y Miller y Shifflet (2016) para la incidencia de la memoria en la construcción general de la identidad profesional.

En este punto, cuando se aborda una investigación centrada en los recuerdos, conviene tener presente su definición como forma de consciencia retrospectiva. En su conformación intervienen las representaciones de “lo que realmente ocurrió”, así como las avenencias y desavenencias, los valores socioculturales dominantes y el momento presente inmerso en el continuo dinámico que supone el proceso de construcción de la identidad (Díaz, 2009; Escolano, 2010a y 2010b; Willingham, 2011). Por este motivo, debemos tener en cuenta las imperfecciones de la memoria de las que hablaban Schacter, Chiao y Mitchell (2003) para ser cautos y considerar posibles fallas, sesgos y errores en los recuerdos manifestados por los sujetos de la muestra, así como la imposibilidad del sujeto para acceder a alguno de ellos.

## 3. Metodología

El presente estudio se sitúa en el contexto del paradigma interpretativo, íntimamente unido al enfoque cualitativo. Los datos recabados por una investigación cualitativa se basan en las percepciones, creencias y opiniones que sus participantes exteriorizan de acuerdo con sus experiencias y vivencias. Consideramos así que aquello que tiene que decir cada individuo es único, particular y relevante. En este sentido, nuestra finalidad es bucear por el mundo subjetivo del futuro profesorado para sacar a la luz sus recuerdos escolares en relación con la

asignatura de Historia del Arte. Bajo este paraguas metodológico pretendemos describir, descodificar, traducir y comprender los significados de fenómenos concretos que se suceden en el plano social (Flick, 2004; McMillan y Schumacher, 2005).

Atendiendo a la finalidad que perseguimos y dentro de las dos tipologías contempladas por Dorio, Sabariego y Massot (2014), citando a Bartolomé (1992), nuestro estudio se inserta en la investigación cualitativa orientada a la comprensión que, a su vez, está relacionada con el marco fenomenológico al entender este al individuo como un constructor de conocimiento edificado con base en lo que subjetivamente percibe.

### 3.1. Objetivos

El trabajo se centra en dos objetivos, a saber: a) Caracterizar los recuerdos escolares sobre la Historia del Arte del profesorado de Educación Secundaria en formación (Geografía e Historia); y b) Valorar su incidencia en la conformación del código disciplinar de esta materia y en las concepciones que guían su praxis docente.

### 3.2. Contexto y participantes

En la presente investigación han participado 65 estudiantes del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València en la especialidad de Geografía e Historia durante el curso 2018-2019.

La implementación del cuestionario se realizó previamente al desarrollo de los contenidos del Máster referentes a la Didáctica de la Historia del Arte. No obstante, se encontraban en curso asignaturas relativas a la Didáctica de la Historia y la Geografía. Esto es importante ya que el estudiantado contaba con una base sobre la que evaluar sus recuerdos y calificar acciones de forma más precisa de lo que lo hubieran hecho antes de recibir cualquier tipo de aproximación didáctica.

Entre los datos sociodemográficos de la muestra conviene especificar que la gran mayoría (61) cursaron ESO y Bachillerato mientras que el resto de personas (4) responden al antiguo plan de BUP y COU (Ley General de Educación, 1970). En lo referente a los estudios de ESO, 6 estudiantes empezaron a cursarla en la década de los noventa, mientras que 55 lo hicieron ya en el nuevo milenio, señalando que, de estos, la gran mayoría (38) los inició entre 2006 y 2008. Respecto al Bachillerato, solo una persona lo comenzó a finales de la década de los noventa, mientras que el resto (61) lo hicieron a partir del 2001-2002, destacando las 54 personas que lo empezaron ya a partir de 2006. Finalmente, los 4 alumnos que cursaron el BUP y el COU lo hicieron durante la década de los noventa. Así, por un lado, los resultados derivados son un buen retrato del estado de la Historia del Arte escolar en los últimos años y, paralelamente, la amplitud temporal, nos da una idea de continuidad a rastrear (Tabla 1).

En total, tenemos representados 53 centros diferentes donde los alumnos cursaron sus enseñanzas de ESO y/o Bachillerato (o equivalentes). Numéricamente, estos pertenecen a las provincias de Valencia (43), Castellón (5), Alicante (3), Barcelona (1) y Gerona (1). El hecho de abarcar tal cantidad de centros diferentes nos permite una visión más significativa del recuerdo mayoritario en torno a una clase de Historia del Arte en ESO o Bachillerato (o equivalentes).

Teniendo en cuenta que también nos interesamos por los recuerdos en torno a la Historia del Arte en las enseñanzas superiores, cabe referir el Grado disciplinar “base-requisito” (o equivalentes) con el que el alumnado ha accedido al Máster. La amplia mayoría de los individuos de la muestra ha referido el Grado en Historia (44). Le siguen Historia del Arte (16), Geografía y Medio Ambiente (2), Derecho y Ciencias Políticas (2) y Sociología (1).

Tabla. 1. Datos de los/las participantes

Grado (o equivalentes)	Asignaturas Historia del Arte en el Grado	Asignatura Historia del Arte (HA) 2º Bachillerato	Número de personas	Codificación cuestionarios
Historia del Arte	Con asignaturas	Con HA	14	MAES_1-MAES_14
		Sin HA	2	MAES_15-MAES_16
Historia	Con asignaturas	Con HA	30	MAES_17-MAES_46
		Sin HA	12	MAES_47-MAES_58
Geografía	Con asignaturas	Sin HA	1	MAES_59
	Sin asignaturas		1	MAES_60
Otras Ciencias Sociales	Sin asignaturas	Sin HA	5	MAES_61-MAES_65

### 3.3. Instrumento

Para la recolección de información se ha elaborado un cuestionario que, siguiendo a Corral (2010) y atendiendo al tipo de pregunta-respuesta y su forma de administración, podemos definir como mixto y de autoadministración, respectivamente. En cuanto a este último aspecto, García, Alfaro y Hernández (2006) especifican más la clasificación, siendo el nuestro un cuestionario autoadministrado en grupo.

Su confección y estructuración responde a los enfoques adoptados en algunas de las investigaciones consultadas sobre Didáctica de la Historia del Arte y Didáctica de la Historia (Ávila, 2001; Gómez et al., 2018; Llobet, 2000; Parra, 2013 y 2019; Santamaría y Asensio, 2003). Igualmente, en su elaboración hemos tenido en cuenta las aportaciones ya citadas de autores como Damasio (2013), Díaz (2009) y Willingham (2011) en torno a los tipos de memoria y el papel de los aspectos emocionales en la rememoración. Antes de aplicarse sobre la muestra, el cuestionario fue sometido a validación por expertos/as en los ámbitos de recuerdos, representaciones sociales y Didáctica de la Historia del Arte.

Conviene destacar que el instrumento se compone de tres grandes bloques (Tabla 2). El primero de ellos, a través de cuatro preguntas abiertas, solicita a los/as estudiantes sus recuerdos relativos a la enseñanza-aprendizaje de contenidos histórico-artísticos en la Educación Secundaria Obligatoria (o equivalentes), preguntando concretamente por los contenidos, la metodología, los recursos y la evaluación. Al ser ya una experiencia lejana, estos subapartados les podrían ayudar a centrar sus respuestas y darnos así más información al respecto.

El segundo bloque, relativo a la Historia del Arte escolar en Bachillerato, incluye cinco preguntas que refieren el uso de recursos dentro y fuera del aula, la metodología utilizada por el profesorado, las actividades y tareas que se llevaban a cabo y la evaluación de los aprendizajes. Al ir dirigido solamente a una parte de la muestra –los/as estudiantes que habían cursado en su día la asignatura de Historia del Arte en Bachillerato– y ser un recuerdo más reciente, esta parte del cuestionario ha contado con preguntas de tipología más diversa: preguntas y sub-preguntas de respuesta abierta, escala Likert, dicotómicas y opción múltiple. Ello responde también a la necesidad de descargar el instrumento para evitar la fatiga de los/as participantes.

El tercer y último bloque, planteaba una pregunta dicotómica y una abierta que demandaban de los/as docentes en formación una reflexión crítica de su experiencia –si la hubo– con la Historia del Arte en la universidad (a través de asignaturas optativas/obligatorias) a partir de la comparación con los recuerdos manifestados en torno a la ESO y el Bachillerato.

Tabla. 2. Bloques y preguntas del cuestionario

Bloques	Eje temático de las preguntas	Número de preguntas	Tipología de las preguntas
1. Recuerdos Historia del Arte en la Educación Secundaria Obligatoria (o equivalentes)		4	Abiertas
2. Recuerdos Historia del Arte en segundo de Bachillerato (o equivalentes)	Contenidos	1	Dicotómica
	Metodología	5	Opción múltiple
		1	Abierta
	Recursos	1	Escala Likert
	Evaluación		
3. Comparación recuerdos Historia del Arte en la universidad con ESO y Bachillerato		1	Dicotómica
		1	Abierta

### 3.4. Procedimiento de recogida y análisis de los datos

Una vez sometido a validación por expertos, el cuestionario se aplicó sobre la muestra como una actividad en el marco de la introducción al Módulo en Didáctica de la Historia del Arte del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València (curso 2018-2019).

Como ya hemos referido, nuestro cuestionario incluía preguntas de diferente tipo de respuesta. En el caso de las preguntas cerradas, estas conllevaban ya respuestas precodificadas y, en este sentido, se ha procedido a la reducción de datos mediante el conteo y frecuencia de las contestaciones para su posterior tratamiento gráfico, exposición e interpretación (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

En el caso de las preguntas abiertas precisábamos su posterior codificación y categorización para dar sentido a la información recogida (Flick, 2004). Particularmente, en la definición de las categorías seguimos un proceso de tipo combinado. Esto quiere decir que, cercanos a los presupuestos de la *grounded theory* o teoría fundamentada, en un principio practicamos la codificación inductiva o abierta, esto es, a partir de los datos el investigador va segmentando la información de la que emergen los códigos y las categorías. No obstante, más allá de los datos en sí mismos, existen otras cuatro fuentes para organizar datos y clasificar sistemas. Estas son las preguntas e instrumentos de investigación; las categorías establecidas por otros autores; y los propios conocimientos previos del investigador. De este modo, a partir de estas fuentes, el investigador ya se acercaba a los datos con algunas categorías predeterminadas que han podido ser confirmadas o rechazadas, y en todo caso, pulidas y redefinidas durante el análisis (McMillan y Schumacher, 2005).

Este proceso ha tenido como resultado la organización de la información en torno a dos grandes categorías: *recuerdos concepción disciplinar* y *recuerdos enseñanza-aprendizaje*. La primera recoge los enfoques que estructuraban epistemológicamente las clases de Historia del Arte experimentadas en las diferentes etapas educativas por los/as participantes. Mientras, la segunda se hace eco de las estrategias metodológicas implementadas, teniendo en cuenta, entre otros, los recursos y la evaluación.

#### 4. Resultados del análisis

Con tal de establecer los matices y las diferenciaciones pertinentes, hemos creído conveniente separar este punto en tres subapartados, correspondientes a los recuerdos relativos a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, la asignatura de Historia del Arte de segundo de Bachillerato y la confrontación de ambos con la experiencia universitaria.

##### 4.1. La Historia del Arte en la Educación Secundaria Obligatoria

Por lo que se deriva de los datos recabados, la enseñanza y aprendizaje de contenidos histórico-artísticos en la Educación Secundaria Obligatoria era algo más bien anecdótico, superficial y, en muchos casos, supeditado a la Historia. En este sentido, destaca el número de participantes que declaran abiertamente no recordar nada o que, simplemente, no responden a la pregunta (15 de 65). Del mismo modo, es un hecho que señalan directamente muchos de los individuos que sí han respondido.

Se situaba el tema de Historia del Arte como un mero apéndice al final del tema en Historia (MAES\_58)

Muy superficial. No se trataban obras concretas ni tampoco su análisis, solo unas pinceladas de contenido teórico (MAES\_62)

Sin duda, esta posición subsidiaria, decorativa o inexistente de la Historia del Arte en la ESO viene ratificada por el considerable número de alumnos/as que mencionan la escasa o nula evaluación de los contenidos histórico-artísticos presentes en los temas de Historia.

*Solo se evaluaba el temario de historia (MAES\_5).*

*Se evaluaba en el examen general de la unidad. Pocas veces recuerdo tener una pregunta de desarrollo sobre el apartado de Historia del Arte en un examen de sociales [...]. Parece que lo importante sean los acontecimientos y que el “ocio”, el arte, se deje para el final, para darlo solo si da tiempo o en un momento de descanso del resto de la asignatura (MAES\_62).*

Dentro de esta superficialidad, la concepción disciplinar que guiaba el tratamiento de estos contenidos se basaba en destacar grandes autores y transmitir aquellos estilos artísticos que, a modo de etapas cerradas –y a veces inconexas–, se suceden a lo largo del tiempo, conformando la evolución “natural” del arte a lo largo de la historia (36 de 65). No es difícil entonces encontrar repetidas alusiones entre los individuos de la muestra a los grandes períodos artísticos y sus características principales o a los “grandes artistas” y sus biografías.

*Sobre los grandes artistas [...] y las características principales de las corrientes por antonomasia: Renacimiento y Barroco (MAES\_16).*

*Estudio de cada corriente artística en su época, la mayoría de sus características (MAES\_22).*

*Corrientes principales y obras destacadas y sus características básicas (MAES\_44).*

La visión del arte resultante era aquella centrada en arquitectura, pintura y escultura, respectivamente ordenadas por frecuencia de citaciones. Además, por lo general, dentro de estas tres artes solo eran objeto de estudio las obras “principales”, de las que un antiguo alumno de BUP da fiel testimonio. También aparece la alusión a los órdenes

arquitectónicos clásicos –dórico, jónico y corintio–, sin duda un aspecto inserido en la memoria colectiva en torno a la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte.

*Acrópolis de Atenas, Basílica Magencio, Mezquita Azul, Santa Sofía, escultura romana (BUP/COU) (MAES\_20).*

*Alguna obra de arte en los temas, especialmente las más significativas (MAES\_26).*

*Principalmente arquitectónico, escultural y pictórico (MAES\_38).*

*Los tipos de columnas griegas y su clasificación en órdenes (MAES\_54).*

La misma visión tradicionalista de los contenidos impregnaba las estrategias metodológicas implementadas. Según la práctica totalidad de los sujetos que las mencionan, estas se basaban fundamentalmente en la transmisión de contenidos, en la recepción de los cuales parecía no destacar en modo alguno el papel activo del alumnado. La amplia mayoría de los/as estudiantes aluden a clases “magistrales” (sin más) y al modelo teórico-técnico. Otros/as, siendo un poco más explicativos/as, nos dan pistas de su concreción hablando de la exposición por parte del profesorado de las características principales de las obras a través de la proyección de imágenes. Algunos/as incluso llegan a hablar de la lectura del libro de texto con los respectivos comentarios del/a profesor/a.

*A partir de un PowerPoint con las imágenes y un esquema proporcionado impartía las clases (MAES\_2).*

*Clase magistral, el docente comenta las imágenes de diapositivas (BUP/COU) (MAES\_20).*

*Tradicional, lectura de libro de texto, comentarios del profesor (MAES\_46).*

Estas dinámicas, eminentemente tradicionales y pasivas, se complementaban con la realización de algunas actividades referidas por un menor número de alumnos/as (13 de 65). Así, su escasa presencia y el hecho de que entre ellas sean más abundantes las referencias a comentarios y ejercicios del libro denota la práctica ausencia de análisis y significación en las clases relativas a los contenidos histórico-artísticos en la ESO.

*Exposición en algún curso (segundo de la ESO) de alguna catedral y poco más (MAES\_3).*

*Mediante actividades del libro mayoritariamente (MAES\_49).*

Dentro de estas estrategias metodológicas parece que no había sitio para recursos que fueran más allá de los que tradicionalmente pudiéramos asociar a una clase de Historia del Arte en general y de la ESO en particular. Gran parte de los/as alumnos/as indican el uso del libro de texto o, en su defecto, de alguna fotocopia a modo de ficha o pequeños apuntes. Solo una cuarta parte menciona el uso del proyector y las imágenes, aspecto que podemos asociar con la superficialidad en el tratamiento de los contenidos y el uso predominante del manual escolar, ya que puede que ni lleguen a proyectarse más imágenes de las que en él aparecen. Por su parte, la alusión a la combinación entre fuentes icónicas y textuales es más bien residual (2 de 65) al igual que lo es la mención a los recursos audiovisuales –como el cine o la proyección de videos– y a los recursos TIC-Web.

*Los puntos del libro dedicados a Arte. Fichas aparte, un profesor concreto [...]. Tan solo recuerdo fichas sobre los templos griegos más específicos (MAES\_19).*

*Lo que más se utilizaba eran los PowerPoint con resúmenes e imágenes, además de fotocopias a modo de dossier (MAES\_21).*

*Escasos. Casi siempre se trataba desde el libro de texto (MAES\_62).*

Por último, cabe señalar que aquellos/as que mencionan algún tipo de evaluación para estos contenidos lo vinculan, en su amplia mayoría, a los exámenes de los contenidos históricos de cada tema. Solamente hay cuatro referencias a lo que podríamos etiquetar como instrumentos de evaluación alternativos, al mencionar un alumno las exposiciones (MAES\_2) y otros tres la realización de trabajos (MAES\_34, 49 y 55). No obstante, estos cuatro individuos también refieren el examen como instrumento de evaluación para estos contenidos, por lo que sospechamos que este seguiría suponiendo la evaluación “seria” y hegemónica, mientras que los otros instrumentos servirían para complementar las notas.

#### **4.2. La Historia del Arte en el segundo curso de Bachillerato**

De los/as 65 participantes de la investigación, 44 personas habían cursado la asignatura de Historia del Arte en segundo de Bachillerato. Así las cosas, al preguntarles por la metodología y las rutinas, gran parte de los/as alumnos/as declaraban haber vivido una metodología que podríamos clasificar como tradicional (36 de 44). Refieren fundamentalmente la clase “magistral”, teórica o técnica. Algunos/as concretan el desarrollo de la rutina y, secuencialmente, la clase de Historia del Arte se basaba en explicar el contexto histórico, enmarcar el estilo-escuela, presentar las obras más relevantes y explicar sus características principales a modo de comentario. En algunos casos,

se sumaba la corrección y/o realización de actividades –comentarios de obras de arte mayoritariamente– durante la clase o como deberes para las próximas sesiones.

*Explicación de la materia apoyándose en un PowerPoint o en un video y realización de actividades cuando acababa la explicación esta era la metodología más habitual (MAES\_23).*

*Proyectaba las imágenes, señalaba algunos aspectos relativos al contexto histórico-artístico, destacaba los autores más importantes y señalaba las características estéticas pertinentes (MAES\_36).*

A diferencia de la experiencia en la ESO, y entendemos que gracias a la propia autonomía de la asignatura en Bachillerato, en esta etapa sí hay algunos/as alumnos/as que hacen alusión de forma indirecta a su propio papel en las clases (9 de 44). Aunque no hay muchas referencias, en general, los/as estudiantes apuntan que el/la profesor/a les enunciaba preguntas relativas al temario para afianzar los contenidos. Solamente en una ocasión se menciona explícitamente el aprendizaje cooperativo.

*Solía ser una explicación del temario en la que participábamos respondiendo a las preguntas que hacía (MAES\_5).*

*Participación del alumnado en el desarrollo de la clase, aprendizaje cooperativo (MAES\_6).*

*Visionado de imágenes y lluvia de ideas para la posterior corrección (MAES\_22).*

*Preguntando la opinión de los alumnos sobre las obras expuestas o mostradas (MAES\_38).*

Por lo que respecta a los recursos utilizados en las clases (Figura 1), encontramos que 29 de los 44 individuos declaran haber utilizado el libro de texto. Como complemento o sustitución de su función, también han referido ampliamente el uso de apuntes o fotocopias del/la profesor/a (33 de 44). Destaca, por su presencia casi unánime, el uso del proyector-PowerPoint para la visualización de imágenes (41 de 44). Por su parte, las actividades planteadas por el/la profesor/a (16 de 44) aluden mayoritariamente a la realización de comentarios de obras de arte, modelos PAU o el trabajo con algún texto complementario. Solo en dos ocasiones refieren la preparación de salidas. Los recursos TIC, al igual que en la ESO, vuelven a ser residuales en la práctica (8 de 44).

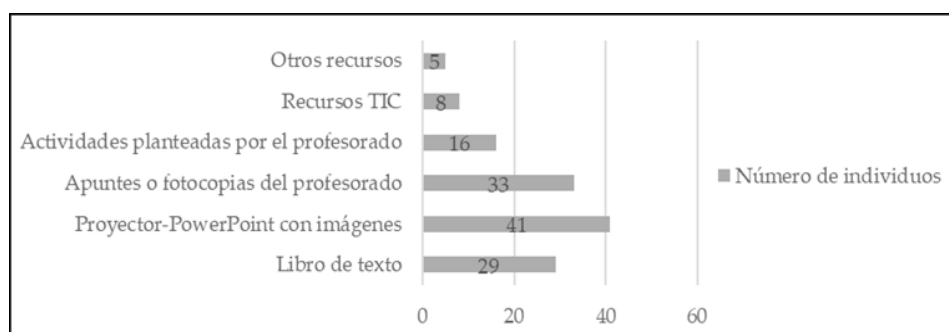


Figura 1. Recursos utilizados en las clases de Historia del Arte de Bachillerato

Especialmente, dentro de los recursos y teniendo en cuenta las lagunas en la investigación al respecto, nos interesaba ahondar en el uso cuantitativo y cualitativo del libro de texto en las clases de Historia del Arte de segundo de Bachillerato. Los resultados muestran una progresiva inserción de su presencia al constatar que un 65,9% (29) de los individuos lo utilizaron, y además que lo hicieron como recurso hegemónico (10 de 29), auxiliar y complementario (16 de 29) y minoritario-residual (3 de 29) (Figura 2).

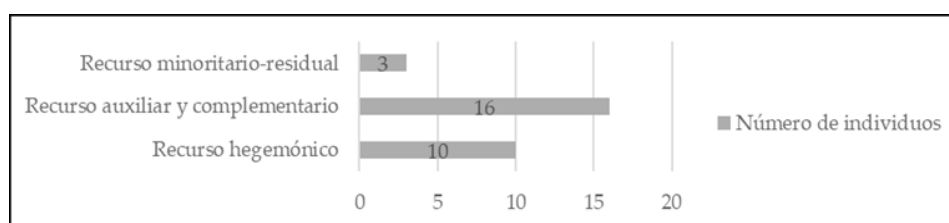


Figura 2. Uso del libro de texto en Historia del Arte de Bachillerato

Buena parte de estos/as alumnos/as indicaron que su uso se vinculaba con el trabajo de las fuentes icónicas que presentaba (23 de 29) y se relacionaba en gran medida con su papel de guía temporal estructurante de los contenidos en forma de temas sucesivos, apoyando las explicaciones del profesorado (19 de 29). A estos dos se une el uso vinculado al estudio de la materia (15 de 29), leer y subrayar (12 de 29), hacer resúmenes (11 de 29) y realizar las actividades que en él se proponían (9 de 29) (Figura 3).

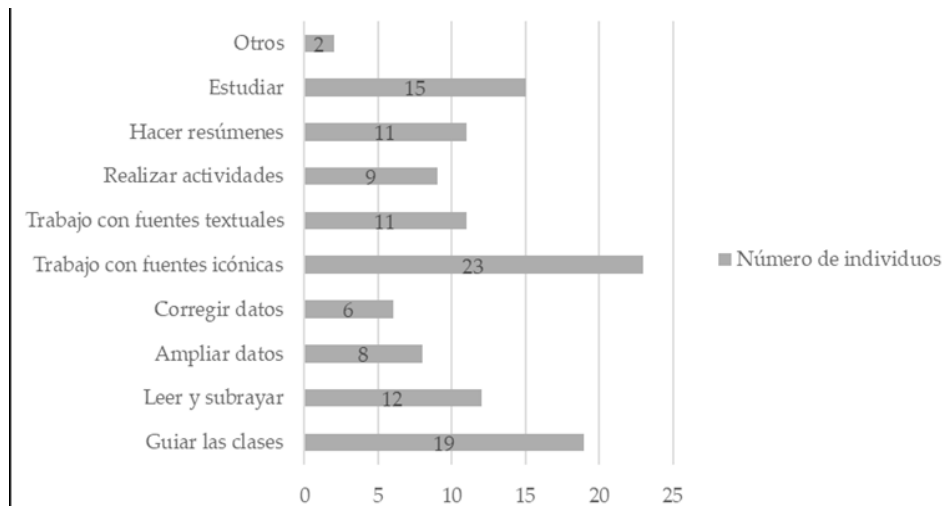


Figura 3. Usos del libro de texto de Historia del Arte en Bachillerato

Por otro lado, los resultados revelan la práctica ausencia de actividades o tareas que podrían relacionarse con la introducción de prácticas innovadoras en las aulas de Historia del Arte (Figura 4). En este sentido, los individuos han declarado que “nunca” o “casi nunca” visitaban las páginas web de los museos para conocer los recursos a su disposición (33 de 44); tampoco fomentaban la implementación e interacción con los recursos TIC (39 de 44); ni elaboraban informes (41 de 44), diarios de aula (44 de 44) o exposiciones (30 de 44); y no organizaban salidas (31 de 44). Mientras, otro tipo de actividades más tradicionales para con la materia, como la elaboración de comentarios de obras de arte y la realización de ejercicios PAU, siguen estando altamente representados, pues 38 y 24 individuos, respectivamente, las considera tareas “habituales” o “constantes”.

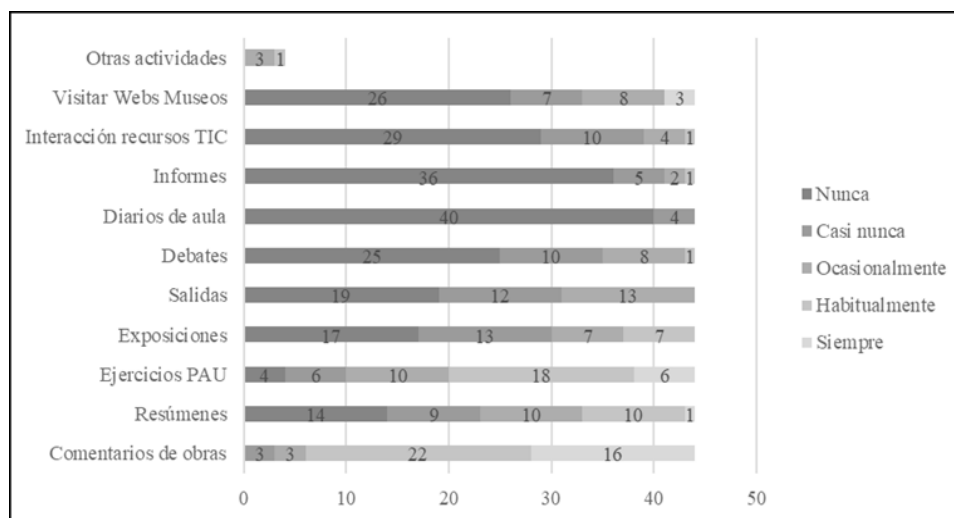


Figura 4. Actividades o tareas en clase de Historia del Arte de Bachillerato

Finalmente, se les preguntó por la evaluación, tanto por el momento en el que se llevaba a cabo, así como por los instrumentos utilizados. Un 84,1% de los individuos (40 de 44) han manifestado que se les evaluaba al final del proceso para constatar el resultado de aprendizaje. Solamente 12 de 44 han señalado también la evaluación a lo largo de toda la unidad para comprobar la evolución, y únicamente un individuo ha apuntado que se les evaluaba también antes de empezar la unidad didáctica para conocer sus ideas previas (Figura 5). Así, podemos afirmar que el desarrollo de los contenidos no se organizaba ni estructuraba en función de las concepciones previas del alumnado.

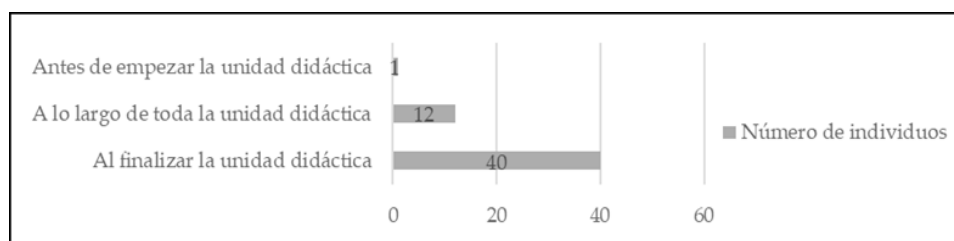


Figura 5. Tipo de evaluación en Historia del Arte de Bachillerato



Entre los instrumentos utilizados en la evaluación destacan las preguntas del/la profesor/a durante las clases (16 de 44), la corrección conjunta de actividades (15 de 44) y la entrega de comentarios (33 de 44) como elementos que podemos asociar con la evaluación a lo largo del proceso, y los exámenes tipo PAU (40 de 44) como instrumento hegemónico al finalizar cada tema (Figura 6).

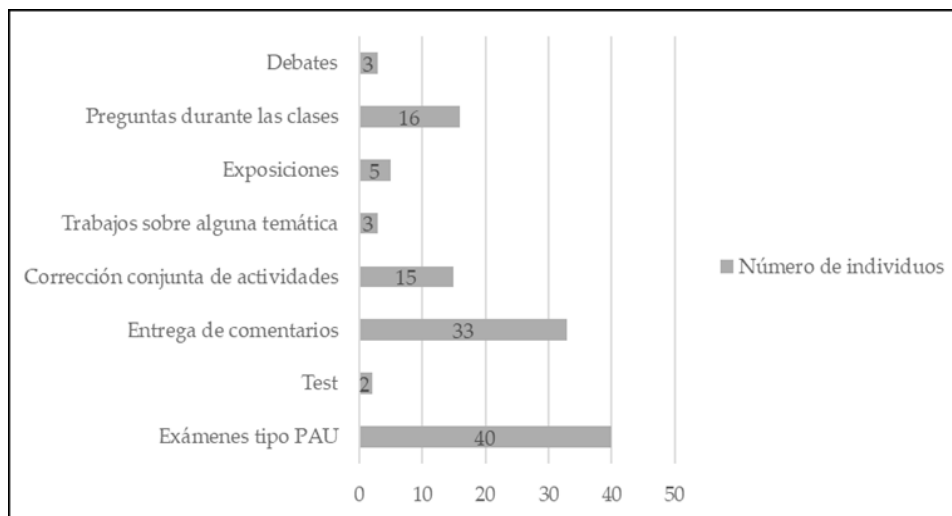


Figura 6. Instrumentos de evaluación utilizados en Historia del Arte de Bachillerato

#### 4.3. La Historia del Arte en la universidad: entre el cambio y la continuidad

Para el buen entendimiento de los resultados es necesario destacar que 16 individuos señalaron que habían cursado el Grado en Historia del Arte (MAES\_1-16), 43 habían cursado alguna asignatura en sus respectivos Grados disciplinares (MAES\_17-59) y 4 (MAES\_61-64) no habían tenido ningún contacto con la Historia del Arte en la universidad (Figura 7).

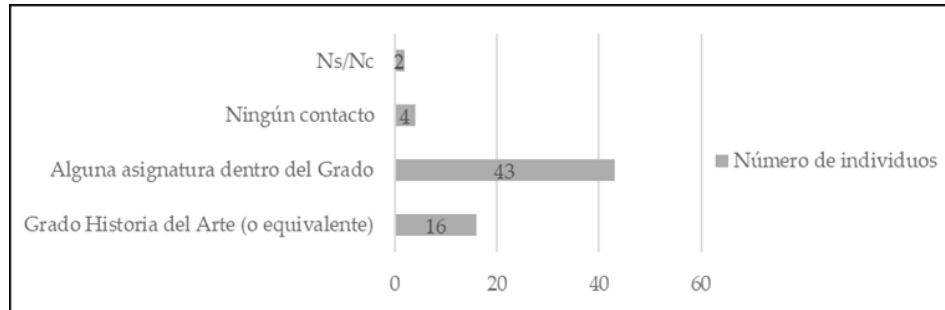


Figura 7. Estudios universitarios en Historia del Arte de los/as participantes

Los resultados que arroja la Figura 8 son, cuanto menos, preocupantes. Si tenemos en cuenta los individuos que sí respondieron y habían tenido contacto con la materia en la universidad, un 45.5% (25 de 55) apuntaron que su experiencia sí se había alejado respecto a la ESO y Bachillerato, pero un 54.5% (30 de 55) señaló que esta había sido más bien similar. Los restantes, 10 de 65 individuos, o bien no estaban seguros o bien no respondieron a la pregunta.

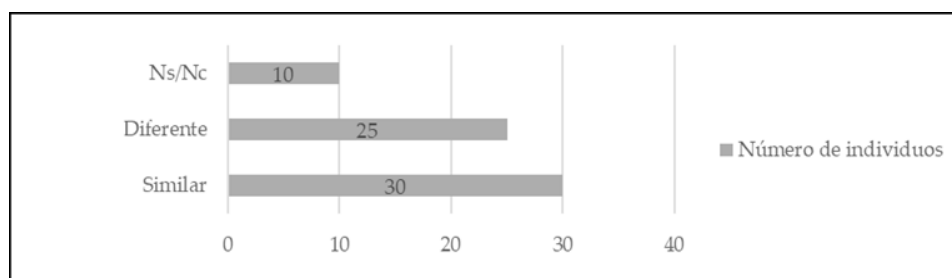


Figura 8. Comparación de los recuerdos escolares ESO-Bachillerato (o equivalentes) con los de la universidad

Entre aquellas personas que han justificado su respuesta, 18 de 52 refieren que en sus Grados la metodología utilizada con respecto a la Historia del Arte era de tipo tradicional, basada en la proyección de obras de arte y la clase magistral, y que, por ello, no se alejaba demasiado de su experiencia en la ESO y/o Bachillerato. Otras 20 de 52 justi-

ficaban el cambio o la similitud aludiendo únicamente a la ampliación o complicación en el desarrollo de contenidos, lo cual no implica necesariamente un cambio de estrategias metodológicas o una mayor significatividad.

*Las clases seguían la misma dinámica de PowerPoint y obra de arte (MAES\_4).*

*Sobre todo, en las optativas de cuarto los contenidos no se alejaban mucho de las clases de Bachillerato (MAES\_23).*

*La estructura era similar; basada en la clase magistral y el comentario y las preguntas teóricas como pruebas (MAES\_44).*

*En ESO vi solamente la Historia del Arte de pasada y no aprendí nada. En la Universidad lo vi todo más a fondo y aprendí (MAES\_58).*

Algunos/as sí denotan diferencias claras y lo hacen en las estrategias metodológicas implementadas –más dinámicas– (11 de 52), con actividades como los debates y la interacción con recursos como las visitas a páginas web de los museos, y en la amplitud de enfoques que pudieron experimentar en la universidad para con esta materia, alejadas de la experiencia del Bachillerato y la ESO (7 de 52).

*Los profesores nos introdujeron recursos en la web, páginas de museos y otros para nuestro aprendizaje (MAES\_2).*

*Me hizo tener una visión del Arte alejada del conocimiento memorístico en algunos casos (MAES\_10).*

*En la carrera se profundizaba mucho más y mostraban distintos enfoques (MAES\_12).*

*Aunque, eso sí, se hicieron algunos trabajos un poco más de “investigación” (MAES\_21).*

Con todo, parece que una minoría de los individuos de la muestra defendería su paso por la universidad en relación con la Historia del Arte desde una perspectiva diferente a su experiencia escolar previa. Mientras, la mayoría daría cuenta de un continuismo tradicionalista. Si atendemos a las respuestas del subgrupo de los 16 estudiantes que habían cursado el Grado en Historia del Arte podemos apuntar que un total del 75% no aporta ninguna razón sustancial de cambio a nivel declarativo explícito. Es importante destacar aquí que las preguntas de este bloque estaban enfocadas a la comparación de experiencias teniendo en cuenta el plano didáctico y no tanto estrictamente disciplinar. A lo que los datos refieren es que, en esencia, el paso de una etapa educativa a otra no supone un cambio en la forma en la que se produce la enseñanza y aprendizaje de los contenidos: esta sigue siendo tradicional.

## 5. Discusión y conclusiones

En líneas generales, y a tenor de los resultados expuestos, podemos concluir que la memoria escolar mayoritaria del futuro profesorado de la muestra es la de una Historia del Arte escolar que, centrada en la división por etapas y géneros artísticos, sigue anclada en la transmisión de una cultura considerada válida y legítima cuya finalidad implícita, insuficientemente cuestionada, sería el aumento de la cultura general en un sentido elitista y canónico. En la línea planteada por otros estudios, no se presentan, a priori, indicios de problematización de los contenidos (Caballero, 2002; Cuesta, 1997).

Para el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, los/as alumnos/as refieren un tratamiento superficial y anecdótico, basado en destacar grandes autores, obras y estilos a través de la proyección y comentario de imágenes o siguiendo el libro de texto. Dicha superficialidad o aneja a la Historia conecta con las aportaciones de Llobet (2000) o Monteagudo y Vera (2017), entre otros.

Por lo que respecta a la asignatura de Historia del Arte en segundo de Bachillerato, indican repetidamente unas rutinas muy delimitadas basadas en la explicación del contexto, el estilo, el autor y la obra, recurriendo al comentario-explicación del/la profesor/a con base en la proyección, la escasa realización de actividades en el aula, la presencia destacada del comentario de obra de arte y las Pruebas de Acceso a la Universidad, así como una evaluación eminentemente finalista. Creemos que esto contribuye a afianzar una representación social de la asignatura como materia elitista, propedéutica y con marcado protagonismo memorístico.

Como ya constató Llobet (2000), nuestros resultados apuntan que el trabajo y la asunción del componente estético, crítico y valorativo ciudadano está prácticamente ausente en la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte escolar, por más que autores como Fontal (2006) y López y Monteagudo (2016) hayan señalado su capital importancia. En clara correspondencia con la ausencia de metodologías activas recordadas, solamente un alumno de la muestra ha manifestado que se le preguntara por la opinión sobre las obras expuestas en clase.

Un factor a tener en cuenta en este sentido es la constatación del uso del manual escolar en la asignatura de Historia del Arte en segundo de Bachillerato. Si bien no podemos concluir un protagonismo totalmente hegemónico equiparable al de la Historia escolar (Gómez et al., 2018; Valls, 2019), sí podemos afirmar su progresiva inserción. Los motivos podrían responder a las mismas razones del éxito argumentado por Merchán (2002) para el caso de la Historia: facilita la administración de la realidad en el aula. Como ya refería Ávila (2001) asistimos entonces a una sustitución gradual de la programación docente de la asignatura en beneficio de los manuales. Por ello, y dada la tendencia que apuntamos, creemos necesario empezar a plantear investigaciones sobre el uso del libro de texto de Historia del Arte en la dirección marcada por Martínez-Valcárcel (2016) para el caso de la Historia escolar. Una primera incursión sería el trabajo de Guillén (2012).

Así las cosas, el hecho de que buena parte de los/as participantes declare unos recuerdos igualmente tradicionales para con el tratamiento de esta materia en niveles universitarios –entre ellos/as estudiantes del Grado en Historia del Arte– hace tomar consciencia de la magnitud del problema.

En este punto, conviene indicar que, si bien la representación numérica de centros escolares es elevada, somos conscientes de que la muestra de participantes de este trabajo es limitada. Por este motivo no se puede garantizar la generalización de los resultados, aunque sí la sintonía con otras investigaciones ya indicadas. Por otro lado, apostar por el cuestionario mixto como instrumento de recogida de datos ha permitido un mayor acceso cuantitativo, así como una profundización cualitativa. No obstante, dado el formato, las respuestas de los/as participantes pueden tener implicaciones más profundas de lo que aparentemente muestran.

Es por ello que insistimos en la necesidad de seguir indagando en torno a la conformación del código disciplinar de esta materia escolar en general, y de su memoria escolar en particular, para detectar las herencias que lastran su renovación. Paralelamente, precisamos implementar estrategias desde la formación inicial docente encaminadas a confrontar los recuerdos escolares de los/as futuros/as docentes para poder romper con los continuismos acríticos naturalizados en la praxis. En este sentido, se deja la puerta abierta a estudios longitudinales que permitan evaluar el efecto de la formación didáctica inicial –en este caso el Máster de Educación Secundaria– sobre las rutinas prácticas adquiridas durante la experiencia escolar.

## 6. Referencias bibliográficas

- Ávila, R. M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Barrantes, M. y Blanco, L. J. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la Geometría escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), 241-250. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/1658?ln=ca>
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz.
- Caballero, M. R. (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).
- Cohen, L. Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 36, 152-168. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Díaz, J. L. (2009). Persona, mente y memoria. *Salud Mental*, 32, 513-526. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v32n6/v32n6a9.pdf>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Escolano, A. (2010a). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961>
- Escolano, A. (2010b). Memoria de la escuela e identidad narrativa. *Cabás*, 4. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fontal, O. (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 47-56.
- Gámez, V. y Sáez, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 127-142. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284781>
- García, F., Alfaro, A. y Hernández, A. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. Recuperado de <http://www.revclinmedfam.com/PDFs/06409663226af2f3114485aa4e0a23b4.pdf>
- Gómez, C. J. y López, A. M. (2014). Las imágenes en los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 17-29. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/issue/view/21663/showToc>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Guillén, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 93-99.
- Llobet, C. (2000). Los conocimientos de Historia del Arte de los alumnos de formación inicial del profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Huelva: Universidad de Huelva.
- López, R. y Monteagudo, J. (2016). La evaluación en las PAU de Historia del Arte. Contenidos, ejercicios y capacidades cognitivas. *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 29, 51-61. Recuperado de <https://www.ull.es/revistas/index.php/curriculum/article/view/29>
- Lundy, A. D. y Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 174, 1057-1060. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.794>

- Martínez-Valcárcel, N. (2016). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: entre el aula y la casa. *Revista História da Educação*, 20(50), 69-93. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62453>
- Martínez, N. Souto, X. M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 55-71. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/issue/view/10274/showToc>
- Martínez-Luna, S. (2014). Cultura Visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. *Revista Digital do LAV*, 7(3), 3-18. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734816201>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Merchán, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 79-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620413>
- Miller, K. y Shifflet, R. (2016). How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 53, 20-29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.002>
- Monteagudo, J. y Vera, M. I. (2017). Qué aprenden los alumnos sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 229-254. doi: <https://doi.org/10.6018/j/308981>
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 3-21. doi: 10.7203/DCES.27.2653
- Parra, D. (2019). Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común. En D. Parra y C. Fuertes (Coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 73-98). València: Tirant Humanidades.
- Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/articulo/view/112691>
- Santamaría, J. y Asensio, M. (2003). Paradigmas utilizados por el profesorado de bachillerato en historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 18-29.
- Schacter, D. L., Chiao, J. Y. y Mitchell, J. P. (2003). The Seven Sins of Memory. Implications for the Self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001, 226-239. doi: <https://doi.org/10.1196/annals.1279.012>
- Solís, E., Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodología de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 495-514. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/09/253-06.pdf>
- Souto, X. M., Martínez, N. y Parra, D. (2014). La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España. En N. Martínez (Dir.). *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 29-52). Valencia: Nau Llibres.
- Suárez, M. y Membiela, P. (2011). Nostalgia por la escuela rural en los recuerdos de sus antiguos estudiantes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 315-325. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43523>
- Trepát, C. (2003). Didácticas de la historia del arte. Criterios para una fundamentación teórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 7-17.
- Triviño, L. (2018). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 719-737. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.53645>
- Valls, R. (2019). Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas. En D. Parra y C. Fuertes (Coords.). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 125-148). València: Tirant lo Blanch.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?: a cognitive scientist answer questions about how the mind works and what it means for your classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.