

IV. Narrativas y discursos

¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?

por *Edda Sant, Joan Pagès Blanch, Antoni Santisteban, Neus González–Monfort, Montserrat Oller Freixa*

Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS), Universidad Autónoma de Barcelona

esan0708@gmail.com, Joan.Pages@uab.cat, Antoni.Santisteban@uab.cat,
Neus.Gonzalez@uab.cat, Montserrat.Oller@uab.cat

Recibido: 22|04|2014 · Aceptado: 06|05|2014

Resumen

El objetivo de este artículo es proponer un instrumento para analizar el nivel de competencia narrativa del alumnado como componente clave del pensamiento histórico y social. A partir de una revisión teórica sobre las narraciones, su contenido y estructura, se propone una batería de preguntas para identificar el grado de competencia narrativa del alumnado. El marco propuesto se experimenta en 78 textos sobre la Historia de Cataluña elaborados por alumnado de 1º de la ESO y de 1º de Bachillerato de 6 centros distintos de Cataluña. Los resultados de la experimentación indican que la batería de preguntas puede servir para evaluar e investigar la competencia narrativa y para plantearnos las implicaciones educativas de las narraciones históricas del alumnado.

Palabras clave

Competencia narrativa, narraciones históricas, enseñanza de la Historia, pensamiento histórico, pensamiento social



How can we analyze the narrative competence of students in the learning of history?

Abstract

The aim of this paper is to analyze the role that teachers assigned to curricular requirements, establishing the relationship between these documents and everyday practice. From the interpretation of interviews with a group of teachers, is to study the ways in which teachers used, discarded and/or reworked curriculum requirements, based on assume that they have an active role in the redefinition of such documents. The research results indicate that the new meanings and adaptations that teachers do in the written standard change according to different courtly and contextual realities.

Key words:

Narrative competence, historical narratives, teaching history, historical thinking, social thinking



Este artículo tiene como objetivo contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de una Historia y de unas ciencias sociales críticas. Entendemos que desde una perspectiva crítica, la Historia está compuesta por hechos contrastados, por interpretaciones múltiples de estos hechos y por las implicaciones que algunos de estos hechos y sus interpretaciones pueden tener en las estructuras actuales de poder y en las condiciones de vida de las personas (Habermas, 1988). De esta manera entendemos que la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales no puede perder de vista esta triple dimensión (Benejam, 2013). En este artículo nos centramos en la segunda dimensión e indagamos las interpretaciones del alumnado sobre la Historia proponiendo un instrumento para analizar sus narraciones históricas. Sin embargo, debemos destacar que, como especificaremos más adelante, no perdemos de vista las dos otras perspectivas que para nosotros son imprescindibles.

Las narraciones históricas

Las narraciones históricas tienen el poder de ayudarnos a comprender el mundo en el que vivimos. Según el filósofo MacIntyre (2010), los seres humanos somos cuentacuentos y esto nos diferencia del resto de los animales. Los cuentos, narraciones o relatos que contamos nos ayudan a definir quiénes somos y también a interpretar nuestra realidad. Son una evidencia de la necesidad de tener nuestra propia Historia (Salmon, 2008). Las narraciones, a pesar de basarse en el pasado, se construyen desde la actualidad y contribuyen a la comprensión del presente y a la construcción del futuro (Wertsch, 2000).

Las narraciones tienen un papel destacado en la enseñanza de la Historia (por ejemplo, Cocilovo 2015; Lima, 2012). La competencia narrativa ha sido reiteradamente identificada como uno de los elementos clave para la formación del pensamiento histórico y social (Levstik, 1995; Seixas y Morton, 2012; Santisteban, 2010; Sáiz, 2013) y se ha definido el aprendizaje de la Historia como el proceso de aprendizaje de la competencia narrativa (Rüsen, 1994, 2004). Siguiendo a Rüsen (2004), las narraciones son la forma lingüística de la consciencia histórica. Para este autor, enseñar Historia significa enseñar al alumnado: (a) habilidades para sentir la experiencia del pasado; (b) habilidades para interpretar la experiencia del pasado, la comprensión del presente y las expectativas de futuro; y (c) habilidades para orientar y guiar el camino hacia el futuro.

Es considerable el número de investigaciones que han analizado las narraciones históricas del alumnado (ver, por ejemplo, Seixas, 1993; Mosborg, 2002; Létourneau y Caritey, 2008; Carretero y Krieger, 2011; Prego y Armas, 2014; Sant, González–Monfort, Pagès, Santisteban y Oller, 2014). Estas investigaciones han generado su propio marco para evaluar los relatos del alumnado (por ejemplo, Chapman, 2010; Grau Verge, 2014), han utilizado la clasificación de Rüsen (2004) sobre la consciencia histórica (por ejemplo, Prego y Armas, 2014) o sobre los componentes de la narración (González, 2006) o han seguido el modelo iniciado por Létourneau (Létourneau, 2006; Létourneau y Caritey, 2008) como, por ejemplo, Sant et al., (2014).

Aunque no dudamos de la validez de estos marcos, en nuestros análisis previos de las narraciones históricas (ver, por ejemplo, Sant et al., 2014) encontramos a faltar algunos elementos. Desde nuestra experiencia, los marcos propuestos por Rüsen (1994, 2004) y Chapman (2010) ofrecen una orientación general excelente para el análisis de las narrativas y de la competencia narrativa pero son poco específicos para analizar la estructura de las narrativas. En contraste, las propuestas de Létourneau (2006) y Grau Verge (2014) se centran de manera más clara en los elementos estructurales, pero pierden la concepción holística de la narración. Con el objetivo de llenar estos vacíos, ampliamos nuestros marcos referenciales e integramos las propuestas existentes con la investigación que se ha desarrollado en otros campos de las ciencias sociales (por ejemplo, Gergen, 1998; Elliot, 2005).

Fruto de esta integración, en este artículo proponemos una batería de preguntas que constituyen un instrumento para los docentes e investigadores que quieran analizar la competencia narrativa del alumnado como un elemento clave del pensamiento histórico y social. Para evaluar la validez de este instrumento, preguntamos a 39 alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato¹ de 2 centros distintos de Cataluña y a 245 alumnos de 1º de la ESO² de 4 centros distintos de Cataluña que explicaran lo que sabían de la Historia de Cataluña. Seleccionamos los 39 textos de Bachillerato y 39 textos aleatoriamente de entre los 245 textos del alumnado de 1º de la ESO. Entendimos que *a priori* la competencia narrativa del alumnado de Bachillerato sería mayor que la competencia narrativa del alumnado de 1º de la ESO. Por lo tanto, supusimos que si las 15 preguntas servían para evaluar la competencia narrativa del alumnado, deberíamos poder responder afirmativamente a un mayor número de preguntas en el caso del alumnado de 1º de Bachillerato que en el caso de alumnado de 1º de la ESO.

Debemos destacar que el alumnado y su profesorado participaron de manera voluntaria en la investigación y que, en consecuencia, no tenemos ninguna intención de hacer generalizaciones sobre la competencia narrativa de todo el alumnado catalán ni español. Sin embargo, la comparación de los textos de este alumnado nos ha permitido identificar la pertinencia del instrumento propuesto.

A continuación analizamos las 15 preguntas a la luz de las narraciones del alumnado. Para cada pregunta o grupo de preguntas, describimos el origen teórico de la pregunta y analizamos uno o dos fragmentos de textos de alumnos y alumnas a modo de ejemplo. Posteriormente comparamos los resultados de aplicar la batería de preguntas al alumnado de Bachillerato y al alumnado de 1º de la ESO. Para finalizar discutimos la relevancia de este marco para una enseñanza crítica de la Historia y las ciencias sociales.

Las preguntas

¿Cuándo el texto se convierte en narración?

A nuestro entender, el primer elemento clave para evaluar la competencia narrativa es decidir si el alumnado narra o no la Historia. Esto implica definir el concepto «narración» que nosotros utilizamos como sinónimo de «relato». Existen numerosas definiciones del concepto «narración» desde la lingüística (ver, por ejemplo, Marinkovich, 1999), las ciencias sociales (ver, por ejemplo, Franzosi, 2010) y la didáctica de las ciencias sociales (ver, por ejemplo, González, 2000; Hawkey, 2004; Mével y Tutiaux-Guillon, 2013; Pla, 2005; Santisteban, 2010). Desde todas estas perspectivas, existe un consenso en definir la narración como una secuencia de acontecimientos interrelacionados mediante una trama o argumento (Franzosi, 2010; Hawkey, 2004; Mishler, 2006). Esta trama convierte una suma de partes (los acontecimientos) en un todo (la narración) (Pla, 2005). Aplicado a la enseñanza de la Historia, esto implica diferenciar una Historia «que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, de otro tipo de aprendizaje de la Historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos» (Santisteban, 2010:35). Partiendo de esta distinción entre texto como suma de acontecimientos y narración como acontecimientos interrelacionados mediante una trama, entendemos que la primera pregunta para analizar si un texto es una narración debería ser: *¿el texto es una secuencia de acontecimientos relacionados mediante una trama?*

Existe una segunda característica de la narración: el uso del tiempo. Una narración requiere de un tiempo narrativo–subjeto más allá del tiempo físico–objetivo (Ricoeur, 1994; Santisteban, 2005). El tiempo narrativo se puede entender como el tiempo humanamente relevante (Ricoeur, 1994) y como la interpretación humana del tiempo físico (Santisteban, 2005). Entendemos que difícilmente se puede escribir un texto histórico basado exclusivamente en el tiempo físico–objetivo puesto que únicamente la selección de fechas ya implica una interpretación/representación del tiempo físico (por ejemplo, ¿por qué contar en años o en

siglos?). Entendemos, sin embargo, que una narración histórica debe ir más allá de la selección de acontecimientos y su ordenación cronológica (Pagès y Santisteban, 2010). Una narración debe implicar una interpretación propia del tiempo por parte del narrador o narradora. Partiendo de esta premisa, la segunda pregunta podría ser: *¿el narrador o narradora utiliza un tiempo narrativo más allá del tiempo cronológico?* Observemos los dos fragmentos extraídos de los textos del alumnado:

S. XII unión de los condados catalanes con la Corona de Aragón. S. XIII Boda de Berenguer Ramón con Petronila de Occitana (Miguel, 16 años).

La guerra de sucesión: lucharon los españoles y los franceses contra catalanes e ingleses, pero los ingleses decidieron no luchar y dejaron colgados a los catalanes y luego las tropas españolas entraron en Barcelona (Adrián, 12 años).

Nuestro análisis sugiere que el primer texto a pesar de ser un texto histórico no es una narración. Miguel no relaciona las escenas (siglo XII, siglo XIII) y utiliza un formato de cronología que no incluye su propia interpretación del tiempo (tiempo narrativo). En contraste, Adrián cuenta una Historia con una trama relacionando las escenas (pero... y... luego...) y con un tiempo propio. El tiempo de la narración no tiene nada que ver con el tiempo físico que no es mencionado («luego» no implica ninguna «cuantificación» de tiempo).

El contenido de la narración

Después de identificar si el texto es o no una narración, entendemos que el segundo paso consiste en analizar el contenido de la narración (Rosa, Travieso, Blanco y Huertas, 1999; Rüsen, 1994, 2004; Elliott, 2005). Aunque puede resultar obvio, una narración histórica debe contener «información» de tipo histórico. Por lo tanto, entendemos que la tercera pregunta para analizar la competencia narrativa desde la didáctica de la Historia y las ciencias sociales es: *¿el texto contiene información de tipo histórico?*

En la introducción de este artículo hemos mencionado que desde nuestro punto de vista enseñar una Historia y unas ciencias sociales críticas implica diferenciar aquellos hechos históricos que han sido contrastados y avalados por evidencias históricas y por distintas escuelas historiográficas de aquellos hechos no contrastados o únicamente aceptados por una escuela de pensamiento. Siguiendo esta diferenciación, la cuarta pregunta sería *¿los hechos históricos de la narración son hechos contrastados?*

Por otro lado, desde la perspectiva crítica, entendemos que los relatos históricos del alumnado pueden contribuir a mantener las estructuras de poder establecidas o a cambiarlas. Esto implica plantearnos si las narraciones del alumnado son críticas o si, por lo contrario, responden acriticamente al discurso hegemónico de la llamada «gran narración» (Lyotard, 1984). Rüsen (1994, 2004) propone cuatro posibles estadios de competencia narrativa: tradicional, ejemplar, crítica y genética o genealógica³ para determinar la capacidad crítica del alumnado en sus relatos. Desde nuestro punto de vista, el alumnado capaz de analizar críticamente la Historia debería llegar a los estadios crítico o genealógico en los que contrapone su propia interpretación de la Historia a la interpretación oficial de la misma. Por lo tanto, la quinta pregunta debería

ser *¿el texto sugiere una consciencia histórica crítica o genealógica?* A continuación utilizamos estas preguntas en el análisis de tres fragmentos de los textos del alumnado:

Creo que el nacimiento de Cataluña se puede ubicar en la Edad Media. No nació como país, sino como frontera creado por los franceses para defenderse de los musulmanes (Mireia, 16 años).

La Historia de Cataluña empezó en la Guerra Civil Española con los segadores y los franquistas y de aquí el día 11 de Setiembre (Pau, 13 años).

Cataluña es un territorio que se ubica en la península Ibérica, situado al norte. Está formado por 4 comarcas: Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona (Beth, 16 años).

En el primer texto, Mireia hace una narración con rasgos críticos y genealógicos según el modelo de Rösen (2004). Su narración, crítica con los valores tradicionales, delimita su punto de vista alternativo («No nació como país, sino como frontera»). Además la «información» es de tipo histórico y el contenido es historiográficamente correcto. En oposición, Pau narra una Historia delimitada por los valores tradicionales como la Diada (el día nacional de Cataluña, el 11 de Setiembre) y mezclando en una misma guerra (la Guerra Civil) grupos de personas de distintos periodos históricos (segadores y franquistas). Finalmente, el tercer texto no contiene información de tipo histórico y por lo tanto no se puede analizar como narrativa histórica.

La estructura de la narración

Después de analizar el contenido, siguiendo a Lieblich, Tuval–Mashiach y Zilber (1998) y Elliott (2005), entendemos que para evaluar o investigar la competencia narrativa del alumnado se debe analizar la estructura de la narración. Elliott (2005) diferencia entre el análisis de la estructura y sus categorías y el análisis de la estructura de manera holística.

Las categorías de las narraciones

Son distintas las propuestas que se han sugerido para analizar la estructura de las narraciones. En la siguiente tabla presentamos un resumen de algunas de estas propuestas que, a nuestro entender, se pueden ajustar al análisis de las categorías de las narraciones históricas del alumnado:

Tabla I. Propuestas de análisis de las narraciones

	Labov y Waletzky (1967)	White (1977)	Marinkovick (1999)	MacAdams (2011)	Létourneau y Caritey (2008)	Chapman (2010)	Grau Verge (2014)
Narraciones analizadas	Autobiografías	Narraciones históricas	Narrativas generales del alumnado	Autobiografías	Narraciones históricas del alumnado	Narraciones históricas del alumnado	Narraciones históricas del alumnado
Categorías	Resumen						Título/tema
	Orientación (información sobre el contexto, personajes, etc.)	Tiempo y lugar	Marco	Escenarios	Tiempo y lugar	Descripción	Contexto espacio-tiempo
		Agentes y agencias		Protagonistas	Personajes (clasificación)		Protagonistas
		Procesos	Tópico	Temas	Dominancia del relato (clasificación)		Contexto temático
	Acción (escenas)	Eventos	Compilación	Escenas	Escenas	Explicación	Acciones/Sucesos
			Reacción				
	Resolución de la narración		Resolución				
			Situación final				
	Evaluación del narrador					Evaluación	
						Justificación	
Coda o retorno a la perspectiva del presente							

Entendemos que las propuestas de estos autores se entrelazan y pueden ser de utilidad para analizar la competencia narrativa del alumnado. Desde nuestro punto de vista una narración histórica se debe ubicar en un contexto espacial y temporal. Como ya hemos argumentado en otro artículo (Pagès y Santisteban, 2010), el espacio y el tiempo son indisolubles y constituyen elementos imprescindibles en las narraciones y, en particular, en las narraciones históricas. Prueba de ello, es que las siete propuestas analizadas identifican espacio y tiempo como elementos esenciales de las narraciones. Por lo tanto entendemos la necesidad de plantear dos preguntas: *¿La narración se ubica en un contexto temporal? ¿La narración se ubica en un contexto espacial?*

Los personajes también son elementos clave en las narraciones. Únicamente mediante los personajes se entiende que la realidad presente ha sido constituida a partir de las acciones de las personas que vivieron en el pasado (Sant y Pagès, 2012). Sea por esta o por otras razones, todas la propuestas identifican la necesidad de señalar personajes con mayor o menor precisión. White (1977) distingue entre los personajes (agentes) y su agencia para actuar en el mundo. Létourneau y Caritey (2008) distinguen entre personajes individuales, colectivos y cuasi-personajes (ver Henríquez, 2009). Desde nuestro punto de vista y como mencionaremos más adelante, el análisis del tipo de personajes tiene unas implicaciones particulares (ver Sant et al., 2014) que requieren de un nivel más profundo de análisis utilizando, por ejemplo, las categorías de White (1977) y Létourneau y Caritey (2008) así como los modelos de héroes-enemigos (ver, por ejemplo, Kaplowitz, 1990). De esta manera, para identificar la competencia narrativa del alumnado entendemos que debemos, como mínimo, preguntar, *¿la narración tiene personajes?* Esta pregunta podría tener continuidad preguntando: *¿Quiénes son? ¿Y cuasi-personajes? ¿Quiénes son?*

Todas las propuestas señalan que las narraciones deben estar configuradas por una serie de acontecimientos relacionados mediante una trama. Esta trama debería seguir un proceso de cómo mínimo tres etapas: una situación inicial, el desarrollo y una situación final. Esta es la primera pregunta que nos formulamos de cara a diferenciar los textos de las narraciones. Según Labov y Waletzky (1967) y Marinkovich (1999) el análisis de las narraciones debería contemplar específicamente la existencia de un relato. Aunque entendemos la validez de esta propuesta para analizar las narraciones de ficción, no compartimos su relevancia para analizar las narraciones históricas. Desde nuestro punto de vista, no existe una resolución definitiva de la Historia.

En cambio, entendemos que la competencia narrativa es un componente del pensamiento histórico y social, y, en consecuencia, creemos que las narraciones deben servir para comprender la realidad presente y guiar las acciones (Rüsen, 2004; Santisteban, 2010). Este punto de vista implica que en las narraciones históricas el narrador o narradora más que concluir el relato con una resolución debe relacionar la información histórica con el presente (Labov y Waletzky, 1967) y debe evaluar esta información (Labov y Waletzky, 1967; Chapman, 2010). Una manera clara de evaluar la información es también mediante un resumen o título como indican Labov y Waletzky (1967) y Grau Verge (2014). Teniendo en cuenta estos elementos

las preguntas que nos formularíamos serían: *¿la narración tiene una coda? ¿El narrador o narradora evalúa la información? ¿La narración tiene un resumen o un título?*

Finalmente, entendemos que estas propuestas omiten un elemento clave de las narraciones puesto que no tienen en cuenta la función orientativa de las narraciones históricas. Siguiendo a Rösen (2004), un alumno o alumna es competente narrativamente si interpreta el pasado, comprende el presente y sus narraciones le orientan hacia el futuro. Analizamos la interpretación del pasado mediante las preguntas sobre contextos, escenas, temáticas, analizamos la comprensión del presente mediante la evaluación de las acciones y el uso de una coda que relacione pasado con presente, pero sin embargo no hemos utilizado ninguna pregunta para analizar si las narraciones les orientan hacia el futuro. De esta manera, y siguiendo la propuesta de Santisteban y Anguera (2014) entendemos que a las preguntas anteriores deberíamos incorporar una última pregunta: *¿La narración contiene una prospectiva de futuro?* A continuación analizamos la estructura de un fragmento de la narración de Marcos, un chico de 16 años, a través de estas preguntas:

El territorio de Cataluña siempre ha tenido una identidad de país propia. Desde sus orígenes y en el momento de mayor gloria durante la Corona Catalanoaragonesa hasta su posterior unión con el resto del territorio español, siempre ha sido un territorio muy desarrollado, en muchos casos mucho más que el resto de España. (...) Cataluña, sin embargo, desde la Historia reciente, no ha sido un estado propio sino que se ha visto incluida como una parte, ya sea de España como de Francia. Rasgos propios de Cataluña como la lengua única, el catalán, que distinguen su Historia siempre han sido reprimidos (...) como en la dictadura de Francisco Franco. Actualmente, Cataluña forma parte de una monarquía integrada todavía a España, pero cada vez se habla más de la independencia.

Marcos inicia la narración con un resumen «el territorio de Cataluña... país propia». Aunque no de manera explícita, el alumno ubica su narración en el período que abarca desde la Edad Media hasta la actualidad y espacialmente la ubica en Cataluña, España y Francia. En la narración hay pocos personajes, pero destacan Franco y el «territorio de Cataluña» que actúa como cuasi-personaje al tener una identidad propia (sobre los cuasi-personajes ver, por ejemplo, Henríquez, 2009).

La narración contiene distintos episodios (Corona de Aragón, Dictadura de Francisco Franco e, implícitamente, la Guerra de los Segadores) uno de las cuales es la coda o retorno a la realidad presente (Cataluña forma parte de una monarquía) que además tiene una cierta connotación de prospectiva de futuro («la independencia»). El narrador evalúa la Historia durante toda la narración e incluso justifica sus argumentos («Rasgos propios de Cataluña (...) han sido reprimidos (...) como en la dictadura»).

La dimensión holística de las narraciones

La dimensión holística de las narraciones analiza la estructura de los relatos de una manera integrada (Elliott, 2005). Esto implica comprobar la coherencia interna de la narración.

Desde nuestro punto de vista, una narración es coherente cuando cumple dos requisitos: coherencia evaluativa y coherencia temática. Por coherencia evaluativa, entendemos la «posibilidad de relacionar todos los acontecimientos dentro de un espacio evaluativo» (Rosa *et al.*, 1999). Esto implica que el alumnado pueda realizar explicaciones históricas, causales e intencionales, partiendo de un mismo marco evaluativo (Seixas, 1993; Plá, 2005; Grau Verge, 2014) y que se puede responder afirmativamente a la pregunta: *¿la evaluación es coherente a lo largo de los acontecimientos mencionados?*

En segundo lugar existe la coherencia temática. Los temas (MacAdams, 2011; Grau Verge, 2014), procesos (White, 1977), tópicos (Marinkovich, 1999) o dominancias (Létourneau y Caritey, 2008) indican lo que podría denominarse el género de la narración. En una narración histórica, los géneros no deberían ser de tipo, por ejemplo, romántico, ciencia ficción o aventuras sino de tipo político, social, económico, cultural, etc. (White, 1977; Létourneau y Caritey, 2008, Grau Verge, 2014). Para que una narración sea temáticamente coherente debería existir un género dominante. Esto no implica que no se puedan considerar diferentes aspectos históricos, pero las narraciones históricas deberían mantener un género dominante asociado a la evaluación del narrador o narradora. De esta manera, la pregunta podría ser: *¿la narración tiene una temática dominante?*

Finalmente, desde una perspectiva holística también es necesario analizar el argumento o trama de la narración (MacAdams, 2011; Létourneau y Caritey, 2008). Siguiendo a Gergen (1998), Rosa *et al.* (1999), Létourneau y Caritey (2008) y Bagnoli (2011), entendemos que las narraciones históricas pueden tener una trayectoria progresiva, regresiva o estable. Esto desemboca, según Bagnoli (2010), en cuatro posibles tipos de narración que la autora ejemplifica en los gráficos que hemos adaptado:⁴

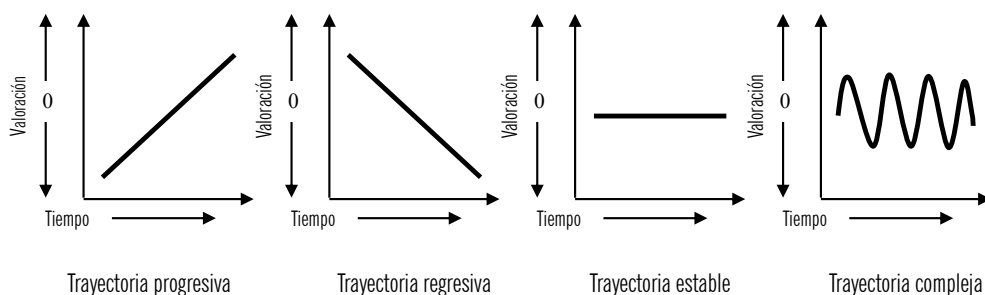


Figura I: Tipos de narración posibles (adaptados de Bagnoli, 2010).

En los gráficos, el eje horizontal indica el tiempo mientras que el eje vertical indica la evaluación que hace el narrador o narradora de cada escena. A nuestro entender, una narración histórica crítica difícilmente puede tener una estructura totalmente progresiva, totalmente regresiva ni totalmente estable. Por lo contrario, entendemos que una narración crítica debería seguir un modelo complejo que podríamos denominar de «crisis y apogeos». De esta manera, la pregunta guía podría ser: *¿El argumento sigue una trayectoria compleja?* Analicemos mediante estos parámetros el relato de Laura, una chica de 16 años:

El rey Felipe V quería controlar toda España y Cataluña, pero Cataluña no le quiso dar su apoyo. Cervera, que no tenía como punto fuerte su economía, pidió a Felipe V un puerto [de mar] a cambio de su apoyo, y Felipe V consciente que no podía dar un puerto a Cervera para comerciar, hizo construir la Universidad de Cervera, por esto los cerverinos nos ganamos la fama de botiflers [traidores] porque nos «compraron».

Desde nuestro punto de vista, la narración es coherente con la evaluación: la alumna menciona intenciones, causas y consecuencias coherentes con el hilo de su discurso. La alumna también es coherente en cuanto al tema dominante. Relaciona elementos económicos con políticos y sociales, pero en la evaluación la alumna destaca la dominancia política. La narración también tiene distintos puntos de inflexión. Si bien el punto de partida es negativo (Cervera no tenía una buena economía), la narración sigue una lógica de crecimiento (Cervera ofrece su apoyo a cambio de un puerto), crisis (el rey no puede ofrecer un puerto), crecimiento (el rey ofrece una Universidad) y crisis (los cerverinos se ganan la fama de traidores).

¿Se pueden aplicar las 15 preguntas para analizar la competencia narrativa del alumnado?

En primer lugar, debemos destacar que como se puede deducir de los ejemplos cualitativos que hemos presentado con anterioridad, las preguntas son relativamente fáciles de responder. De esta manera, desde un punto de vista cualitativo, entendemos que las preguntas son apropiadas para analizar la competencia narrativa del alumnado.

Al comparar el porcentaje de respuestas afirmativas a las preguntas entre el alumnado de 1º de la ESO y el alumnado de 1º de Bachillerato, nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla II. Respuestas afirmativas a las preguntas para analizar la competencia narrativa.

Pregunta		Porcentaje de respuestas afirmativas	
		Textos de 1º de la ESO	Textos de 1º de Bachillerato
¿ES UNA NARRACIÓN?			
1	¿El texto es una secuencia de acontecimientos relacionados mediante una trama?	38,46 %	79,49 %
2	¿El narrador o narradora utiliza un tiempo narrativo más allá del tiempo cronológico?	58,97 %	84,62 %
¿CÓMO ES EL CONTENIDO?			
3	¿El texto contiene información de tipo histórico?	84,62 %	89,74 %
4	¿Los hechos históricos de la narración son hechos contrastados?	25,61 %	41,15 %
5	¿El texto sugiere una conciencia histórica crítica o genealógica?	2,56 %	12,82 %
¿CÓMO ES LA ESTRUCTURA?			
6	¿La narración tiene un resumen o un título?	15,38 %	79,49 %
7	¿La narración se ubica en un contexto temporal?	35,90 %	46,15 %
8	¿La narración se ubica en un contexto espacial?	74,36 %	82,05 %
9	¿La narración tiene personajes o cuasi-personajes?	61,54 %	84,62 %
10	¿El narrador evalúa la información?	15,38 %	38,46 %
11	¿La narración contiene una coda o retorno a la realidad?	41,03 %	71,79 %
12	¿La narración contiene una prospectiva de futuro?	2,56 %	15,38 %
13	¿La evaluación es coherente a lo largo de los acontecimientos mencionados?	38,46 %	66,67 %
14	¿La narración tiene una temática dominante?	46,15 %	71,79 %
15	¿La narración sigue una trayectoria compleja?	17,95 %	53,85 %

En todas las preguntas pudimos responder afirmativamente a un mayor número de textos de Bachillerato que de la ESO. Al aplicar la prueba no paramétrica de Pearson Chi-cuadrado ($p \leq 0.05$) (ver tabla III), observamos que las diferencias entre ambos grupos de alumnado son estadísticamente significativas en 10 de las 15 preguntas. Entendemos que la justificación teórica de estas preguntas conjuntamente con las diferencias observadas entre alumnado de la ESO y alumnado de Bachillerato contribuyen a validar la capacidad de estas preguntas para medir la competencia narrativa.

Tabla III. Prueba de Independencia de Pearson Chi-cuadrado (χ^2) que compara entre el alumnado de 1º de la ESO y de 1º de Bachillerato las respuestas afirmativas a las preguntas para analizar la competencia narrativa.

		Nivel
¿El texto es una secuencia de acontecimientos relacionados mediante una trama?	χ^2	14,139
	Sig.	,000*
¿El narrador o narradora utiliza un tiempo narrativo más allá del tiempo cronológico?	χ^2	8,233
	Sig.	,004*
¿El texto contiene información de tipo histórico?	χ^2	2,790
	Sig.	,095
¿Los hechos históricos de la narración son hechos contrastados?	χ^2	4,061
	Sig.	,044*
¿El texto sugiere una conciencia histórica crítica o genealógica?	χ^2	2,778
	Sig.	,096 ^b
¿La narración tiene un resumen o un título?	χ^2	33,026
	Sig.	,000*
¿La narración se ubica en un contexto temporal?	χ^2	,679
	Sig.	,410
¿La narración se ubica en un contexto espacial?	χ^2	,775
	Sig.	,379
¿La narración tiene personajes o cuasi-personajes?	χ^2	7,039
	Sig.	,008*
¿El narrador evalúa la información?	χ^2	4,949
	Sig.	,026*
¿La narración contiene una coda o retorno a la realidad?	χ^2	7,979
	Sig.	,005*
¿La narración contiene una prospectiva de futuro?	χ^2	3,782
	Sig.	,052 ^b
¿La evaluación es coherente a lo largo de los acontecimientos mencionados?	χ^2	6,687
	Sig.	,010*
¿La narración tiene una temática dominante?	χ^2	5,688
	Sig.	,017*
¿La narración sigue una trayectoria múltiple?	χ^2	10,303
	Sig.	,001*

*. La χ^2 es estadísticamente significativa al nivel de 0,05

Las diferencias no son significativas en las preguntas sobre contexto espacial y temporal (ambos grupos de alumnos ubican el contexto), sobre el tipo de información y en las preguntas sobre el tipo de consciencia histórica y sobre si las narraciones contenían una perspectiva de futuro. Desde nuestro punto de vista, el que no existan diferencias estadísticamente significativas entre ESO y Bachillerato a estas preguntas no se debe a la limitación de las preguntas, sino a factores de aprendizaje. Entendemos que el alumnado de 1º de la ESO ha aprendido ya la importancia de delimitar temporal y espacialmente cualquier narración y que la mayoría ya han identificado lo que significa información de tipo histórica. Por lo tanto, ambos grupos contextualizan las narraciones y utilizan información histórica. En cambio, entendemos, al igual que Prego y Armas (2014), que una parte considerable del alumnado de Bachillerato no ha asumido una consciencia histórica crítica–genética ni ha aprendido a pensar la Historia también mediante perspectivas de futuro (Santisteban y Anguera, 2014). A nuestro modo de ver esto no invalida las preguntas para evaluar la competencia narrativa sino que las hace más importantes a la hora de pensar qué debemos enseñar en las clases de Historia y ciencias sociales.

A modo de conclusión

Nuestro análisis sugiere que las preguntas propuestas pueden servir de marco de referencia para analizar la competencia narrativa del alumnado y, por lo tanto, entendemos que pueden ser útiles a docentes e investigadores. No queremos acabar este artículo sin sugerir que, desde un punto de vista crítico, analizar la competencia narrativa del alumnado es necesario pero no suficiente. Docentes e investigadores, después de realizar este análisis, deberíamos preguntarnos por las implicaciones de los resultados. Este implica plantearse una segunda tanda de preguntas del estilo: ¿Qué implicaciones tiene si el alumnado no adquiere una consciencia histórica crítica o genealógica? (Prego y Armas, 2014) ¿Qué implicaciones tiene narrar una Historia nacional descontextualizada del resto del mundo? (VanSledright, 2008) ¿Qué implicaciones tiene si el alumnado únicamente selecciona como protagonistas hombres, blancos, heterosexuales, de media edad, cristianos y poderosos? (Sant *et al.*, 2014; Villalón y Pagès, 2013) ¿Qué implicaciones tiene si el alumnado únicamente narra la Historia política? (Pagès y Sant, 2012) ¿Qué implicaciones tiene si el alumnado no hace perspectiva de futuro? (Santisteban y Anguera, 2014) ¿Qué implicaciones tiene si el alumnado imagina una Historia estable, inamovible?

Notas

¹ 1er curso de la enseñanza posobligatoria. Alumnado de 16–17 años.

² 1er curso de la enseñanza secundaria. Alumnado de 12–13 años.

³ Para una mayor comprensión sobre los tipos de consciencia histórica y el análisis de las narrativas en base a ellos ver Rüsen (2004) y Prego y Armas (2014).

⁴ También hemos utilizado la propuesta de Lautier (1997) en relación con la representación del tiempo histórico. Hemos optado por denominar a la última trayectoria, trayectoria «compleja» porque responde mejor a la propia evolución histórica que debería reflejarse en las narrativas y porque incluye aspectos de las otras tres.

Referencias bibliográficas

- Bagnoli, A. (2011).** Making Sense of Mixed Method Narratives. Young People's Identities, Life–Plans and Time Orientations. En Heath, S.; Walker, C.; Allett, N.; Ross, N. J.; Renold, E.; Holland, S. & Commane, G. (Eds.). *Innovations in Youth Research*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Benejam Arguimbau, P. (2013).** L'espai geogràfic. Ponència presentada a las *X Jornades Internacionals de Didàctica de les Ciències Socials, Bellaterra*. Consultable en http://www.gredics.org/WEB_GREDICS/Catala/Blocs/Transferir/Pagines/Docu_jornades/2013_dossier.pdf
- Carretero, M. & Kriger, M. (2004).** ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la Historia escolar en un mundo global. En Carretero, M. & James F. Voss (Comps). *Aprender y pensar la Historia*, Madrid, Amorrortu.
- Chapman, A. (2010).** Historical Interpretations. En Davies, I. (Ed.). *Debates in History Teaching*, London, Routledge.
- Cocilovo, C., a cura di (2014).** Dalla comprensione dei testi alla scrittura in storia. *I quaderni di Clio'92*, 13, marzo.
- Franzosi, R. (2010).** *Quantitative Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, Inc.
- Gergen, K. J. (2006).** Narrative, moral identity, and historical consciousness. En Straub, J. (Ed.): *Making Sense of History: Narration, Identity, and Historical Consciousness*, Berghahn Books.
- González, A. S. (2000).** *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*, Buenos Aires, Lugar.
- González, M. P. (2006).** Conciencia histórica y enseñanza de la Historia: una mirada desde los libros de texto, *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (5).
- Grau Verge, F. (2014).** El tratamiento del relato histórico en las aulas de secundaria. En Pagès, J.y Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 1, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona/AUPDCS.
- Elliott, J. (2005).** Interpreting people's stories: narrative approaches to the analysis of qualitative data. In *Using Narrative in Social Research*, London, SAGE Publications Ltd.
- Habermas, J. (1988).** *La lógica de las Ciencias Sociales*, Madrid, Tecnos.

- Hawkey, K. (2004).** Narrative in classroom history, *The Curriculum Journal*, 15(1).
- Henríquez Barajas, D. T. (2009).** La enseñanza de la Historia en escuelas secundarias de Michoacán: una perspectiva desde la Historia oral. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8.
- Kaplowitz, N. (1990).** National Self—Images, Perception of Enemies, and Conflict Strategies: Psychopolitical Dimensions of International Relations. *Political Psychology*, 11.
- Lautier, N. (1997).** *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq. Presses Universitaires du Septentrion.
- Létourneau, J. (2006).** 5 Remembering Our Past : An Examination of the Historical Memory of Young Québécois. In Sandwell, R. (Ed.). *To the Past : History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*, Toronto, University of Toronto.
- Létourneau, J. & Caritey, C. (2008).** L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire: L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue D'histoire de l'Amérique Française*, 62(1).
- Labov, W. & Waletzky, J. (1997).** Narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3–38.
- Levstik, L. (1995).** Narrative constructions: Cultural frames for history. *The Social Studies*, 86(3).
- Lieblich, A.; Tuval—Mashiach, R. & Zilber, T. (1998).** *Narrative Research*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, Inc.
- Lima, M. (2012).** A centralidade do texto escrito: relações entre conhecimento histórico e as práticas de ensino de história. En Leopoldino Tursi Toledo, M. A. (org.). *Didática do Ensino da História*. Maringá. Eduem.
- Liotard, J. (1984).** *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Vol. 1), Manchester, Manchester University Press.
- MacIntyre, A. (2010).** Virtues, Unity of Life and Concept of a Tradition. En: *After Virtue*. 3rd ed. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Marinkovich Ravena, J. (1999).** Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista Signos*, 32(45–46). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100012&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09341999000100012.
- MacAdams, D.P. (2011).** Narrative Identity. En Schwartz, S.J.; Luyckx, K. & Vignoles (Ed.), V.L. *Handbook of identity theory and research*, New York, NY: Springer.
- Mével, Y. & Tutiaux—Guillon, N. (2013).** *Didactique et enseignement de l'histoire—géographie au collège et au lycée*, Paris, Publibook.
- Mishler, E. G. (2006).** Narrative and identity : the double arrow of time. En De Fina, A.; Schiffrin, D. & Bamberg, M. (Eds.): *Discourse and Identity*. Cambridge University Press.
- Mosborg, S. (2002).** Speaking of history: How adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. *Cognition and Instruction*, 20 (3).
- Pagès Blanch, J. & Santisteban Fernández, A. (2010).** La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Plá, S. (2005).** *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés.

- Prego, S. & Armas, X. (2014).** ...Y sometieron a los pueblos indios que había allí. Competencia narrativa de estudiantes de bachillerato sobre la Historia de los Estados Unidos. En Pagès, J. & Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 1, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona/AUPDCS.
- Ricœur, P. (1984).** *Time and narrative* (Vol. III). Chicago: University of Chicago Press
- Rosa, A.; Travieso, D.; Blanco, F. & Huertas, J. A. (1999).** Argumentando sobre el cambio histórico. Explicaciones sobre el pasado, el presente y el futuro de España. *Psicología Política*, 18.
- Rüsen, J. (1994).** El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia histórica. *Propuesta Educativa* 7.
- Rüsen, J. (2004).** Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.): *Theorizing Historical Consciousness*, University, Toronto.
- Salmon, C. (2008).** *Storytelling. La máquina de fabricar Historias y formatear las mentes*, Barcelona, Península.
- Sáiz, J. (2013).** Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27.
- Sant, E.; González—Monfort, N.; Pagès, J.; Santisteban, A. & Oller, M. (2014).** La Historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los segadores. Los protagonistas de la Historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En Pagès, J. & Santisteban, A. (eds.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol 2. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona/AUPDCS.
- Santisteban Fernández, A. (2005).** *Les representacions i l'ensenyament del temps històric: Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB. Consultado en <http://www.tdx.cat/TDX-0620106-235409/index.html>
- Santisteban Fernández, A. (2010).** La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados. La Historia enseñada*, 14. Consultado en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClíoAsociados/article/viewFile/1674/2588>
- Seixas, P. (1993).** Popular film and young people's understanding of the history of Native American—White relations. *History Teacher*, 26(3).
- Seixas, P. & Morton, T. (2012).** *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education.
- VanSledright, B. (2008).** Narratives of Nation—State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1). Doi:10.3102/0091732X07311065
- Villalón, G. & Pagès, J. (2013).** ¿Quién protagoniza y cómo la Historia escolar? La enseñanza de la Historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 17.
- Wertsch, J. V. (2000).** Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and PostSoviet Russia. *Ethos*, 28(4).
- White, H. (1987).** *The content of the form*. Baltimore: The John Hopkins Univ. Press.