



# HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

## INVESTIGACIÓN SOBRE LAS IDEAS DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA HISTORIA<sup>1</sup>

**BARTON, KEITH C.**  
University of Cincinnati

---

**Resumen.** Los educadores deberían sentirse alentados por la consistencia con que la investigación muestra que la juventud participa activamente en el proceso de construcción de significado a partir de sus encuentros con la historia. También deberían sentirse satisfechos de saber que la docencia formal puede tener impacto en el desarrollo de las ideas de los estudiantes. Por otro lado, la investigación demuestra que algunos aspectos del sujeto pueden ser problemáticos: algunos estudiantes pueden tener problemas para reconciliar la historia escolar con las narraciones que han aprendido fuera de la escuela, por ejemplo, y no desarrollan fácilmente comprensiones completas del uso de la evidencia o del impacto de los factores sociales en las acciones y perspectivas de la gente del pasado. La investigación más importante en el futuro, por tanto, debería incluir la identificación de la diversidad de ideas que los estudiantes de orígenes diferentes aportan a la clase, y debería explorar el efecto de las prácticas docentes específicas en la comprensión. Este trabajo no sólo contribuiría a la producción académica sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia, sino que también podría conducir a aplicaciones prácticas en el aula.

**Palabras clave.** Didáctica de las ciencias sociales, investigación histórica comparada, formación del profesorado de historia, sistemas educativos, tiempo histórico.

**Summary.** Educators should be encouraged by the consistency with which research shows that young people actively participate in the process of constructing meaning from their encounters with history. They should also be pleased to know that formal instruction can have an impact on students' developing ideas. Besides, research proves that some aspects of the subject can be problematic: some students may experience some difficulty in reconciling school History with the narratives they have learnt outside school, for example. Hence, they do not easily develop complete understandings of the use of evidence or the impact of societal factors on the actions and perspectives of people in the past. The most important research in the future, therefore, would involve identifying the diversity of ideas that students from different backgrounds bring to the classroom and exploring the effect of specific instructional practices on their understanding. Such work would not only contribute to academic scholarship on students' ideas about history but might also lead to practical classroom applications.

**Keywords.** History education, historical thinking, historical time, historical perspective.

---

La investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia ha sido un campo activo de investigación durante las últimas décadas. Desde los últimos setenta, se han publicado más de doscientos estudios empíricos hechos por académicos de diferentes países, y esta literatura ha incluido contribuciones de investigadores de campos dispares como la lectura, la psicología de la educación o la didáctica de las ciencias sociales y de la historia. Quizá por esta variedad de formación disciplinaria y de procedencia nacional, sin embargo, los investigadores no siempre han incorporado plenamente en sus obras los hallazgos de estudios previos, y este hecho ha dificultado una comprensión global del desarrollo de las ideas de los estudiantes. Aun así, a pesar de la variedad de antecedentes, y a pesar de los desacuerdos sobre los objetivos adecuados de la didáctica de la historia –incluso sobre la misma esencia de la historia y del pensamiento histórico–, este *corpus* bibliográfico ha dado como resultado algunos hallazgos consistentes. Este artículo sintetiza los resultados de las líneas de pensamiento claves dentro de este campo y sugiere las áreas potencialmente fructíferas para la futura investigación.

La mayoría de estudios sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia caen dentro de tres categorías que se solapan: 1) la investigación sobre lo que los estudiantes saben acerca del pasado y cómo estructuran este conocimiento –es decir, cómo los estudiantes establecen relaciones sobre varios aspectos del pasado, particularmente a través de la narración; 2) la investigación sobre la comprensión de los estudiantes acerca de las pruebas históricas y las explicaciones que dan a las acciones de las personas del pasado; 3) la investigación sobre los contextos sociales de las ideas de los estudiantes acerca de la historia, especialmente los orígenes de su conocimiento e intereses, así como la relación entre el currículo escolar y otras fuentes de conocimiento histórico. Dentro de cada una de estas áreas, la mayoría de obras son estudios descriptivos que caracterizan las ideas de los estudiantes en un momento dado en el tiempo, pero algunos estudios tienen como objetivo evaluar el impacto de la enseñanza, ya sea a través de intervenciones breves y estructuradas, ya sea a través de análisis de prácticas docentes más amplias y a largo plazo.

## EL CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL PASADO

Los estudiantes empiezan a acumular conocimiento histórico a una edad temprana. Desde los cinco primeros años de escolarización, pueden identificar algunos de los modos en los que la vida en el pasado era diferente, y a lo largo de los cursos de primaria se van familiarizando con los cambios de la tecnología, de la moda, de la arquitectura y de otros aspectos de la vida cotidiana, incluso sin haber estudiado estos

temas en la escuela (Barton, 2002; Barton & Levstik, 1996; Downey, 1996; Harnett, 1993; Lynn, 1993; Vella, 2001). Durante los últimos cursos de primaria y posteriormente, la mayoría de estudiantes también son capaces de identificar algunos desarrollos sociales y políticos de larga duración, en particular aquellos relacionados con su historia nacional (Barton & Levstik, 1998; Epstein, 1998; Körber, 1997; P. Lee, 2004; Yeager, Foster & Greer, 2002; Yeager & Terzian, 2007). En los Estados Unidos, por ejemplo, los estudiantes es probable que tengan conocimiento sobre el asentamiento europeo y la expansión de Norteamérica, el origen político del país, la expansión de derechos y oportunidades a los grupos previamente marginados, y el impacto de los cambios tecnológicos sobre la vida diaria. Sin embargo, es posible que no posean un conocimiento detallado o extensivo de personas o acontecimientos determinados que ejemplifiquen estos desarrollos (McKeon & Beck, 1990; VanSledright, 1995a, 1996).

Los estudiantes también están familiarizados con el tiempo histórico desde los primeros años de la escolaridad primaria. Usan el lenguaje haciendo referencia al pasado; pueden secuenciar muchas imágenes y acontecimientos en orden cronológico; saben que las distancias temporales entre los momentos pasados varían; y saben que los momentos del pasado pueden identificarse con fechas o refiriendo el número de años pasados desde entonces. En un principio, su compromiso con el tiempo histórico es muy genérico: agrupan imágenes dentro de categorías muy amplias tales como «hace tiempo» o «hace mucho tiempo»; describen las distancias temporales en términos vagos (y no-matemáticos); y usan de forma certera sólo las fechas recientes. Cuando les falta conocimiento específico sobre eras históricas o fechas, los estudiantes confían en una percepción del progreso material para secuenciar momentos del pasado; y si se les pide que daten esos momentos, puede que simplemente cuenten años o décadas hacia atrás partiendo del momento presente (Barton, 2002; Barton & Levstik, 1996; Downey, 1996; Harnett, 1993; Hodkinson, 2004a; Hodless, 2002; Körber, 1997; Lynn, 1993; van Boxtel & van Drier, 2004).

A lo largo de los cursos de primaria, la facilidad de los estudiantes para comprender el tiempo histórico se hace más sofisticada: hacen distinciones mejores entre períodos; son más capaces de relacionar acontecimientos e imágenes con otros sucesos de la misma época; y aumenta su capacidad para referirse a momentos históricos usando con exactitud fechas o el nombre de períodos temporales (Barton, 2002; Barton & Levstik, 1996; Carretero, Asensio & Pozo, 1991; Foster, Hoge & Rosch, 1999; Hodkinson, 2004a; Körber, 1997). (De todos modos, la comprensión de las fechas A.C. por parte de los estudiantes sigue siendo problemática como mínimo hasta el final de la primaria, y la secuenciación de acontecimientos

políticos temporalmente cercanos sigue siendo difícil incluso para adolescentes mayores.) No hay pruebas de que la comprensión de cualquiera de estos elementos por parte de los estudiantes, o su habilidad para coordinarlos, dependa de encontrarse con una historia dada en forma cronológica o simplemente de estudiar más contenido histórico. Lo que sí parece importar es que cuando los estudiantes aprenden sobre un momento determinado del pasado, estén al tanto de sus dimensiones temporales –cuánto tiempo hace que sucedió, cuánto tiempo lo separa de otros períodos que ya hayan estudiado, qué más estaba sucediendo en el mismo momento, y cómo nos referimos a ese momento en términos de años, décadas, siglos o nombre del período– (Barton, 2002; Hodkinson, 2003, 2004a, 2004b).

El desarrollo del conocimiento del pasado por parte de los estudiantes, no obstante, no consiste simplemente en piezas diferenciadas de información o modelos aislados. Al contrario, los estudiantes relacionan coherentemente su conocimiento histórico en narraciones estructuradas. Cuando se pide a los estudiantes de primaria que cuenten lo que saben sobre temas históricos determinados, frecuentemente responden en forma de narraciones, y tienden a simplificar el contenido histórico que aprenden para que encaje en las expectativas que ellos tienen sobre la estructura de una historia. El contenido particular de estas narraciones puede incluir inexactitudes, mezcla de acontecimientos o detalles puramente imaginarios, pero los estudiantes se esfuerzan para retener la estructura narrativa general de sus relatos, y usan su imaginación para llenar cualquier blanco. Además, es más probable que los estudiantes recuerden los hechos centrales de una narración histórica –los requeridos para mantener su estructura narrativa– que los detalles más periféricos (Barton, 1996; Fasulo, Girardet & Pontecorvo, 1998; Britt & Giorgi, 1995; VanSledright & Brophy, 1992).

Los estudiantes no sólo usan estructuras narrativas generales para entender el pasado; hacia el ciclo medio también usan narraciones más específicas para dar sentido a tendencias o acontecimientos históricos. Los estudiantes de Ghana, por ejemplo, describen la historia en términos de una narración nacional que se centra en el autogobierno, ganado a través de un sacrificio ancestral y una lucha contra la subyugación (Levstik & Groth, 2005). Los estudiantes de herencia francesa de Quebec explican la historia de la provincia en términos trágicos y melancólicos, como una narración unilateral e invariable de conquista y victimización (Létourneau & Moisan, 2004). Y en los Estados Unidos, los estudiantes enfatizan los temas gemelos de libertad y progreso: describen cómo la búsqueda de libertad contribuyó a la colonización europea de Norteamérica, la manera especial en que las libertades americanas fueron consagradas en la Constitución americana, y cómo la nación ha solucio-

nado repetidamente sus retos sociales y tecnológicos (Barton & Levstik, 1998; Wertsch, 1994). Los estudiantes ingleses también describen la historia nacional en términos de progreso social y tecnológico (P. Lee, 2004; Yeager et al., 2002), pero los estudiantes de Alemania e Irlanda del Norte no son tan dados a una narración de progreso: ven algunas tendencias históricas como progreso y otras como ejemplos de continuidad o declive (Barton, 2002, 2005; Kölb & Straub, 2001; Von Borries, 1994).

El uso de la narración que hacen los estudiantes a veces les lleva a simplificaciones importantes. Con frecuencia, los estudiantes de primaria describen el pasado como si involucrara sólo a un número delimitado de personas y acontecimientos, todos obrando o sucediendo en un espacio geográfico restringido, y reducen procesos graduales y de larga duración a sucesos particulares y diferenciados (Barton, 1996; VanSledright & Brophy, 1997). También a menudo los estudiantes pasan por alto las experiencias y perspectivas diversas de las personas en cualquier momento dado del pasado. Los estudiantes de primaria, por ejemplo, pueden comprender cada período histórico como caracterizado sólo por un conjunto de estilos de vida, y esto les conduce a ignorar la diversidad existente entre las diferentes regiones geográficas o estratos económicos, así como las experiencias y perspectivas variadas que caracterizan a los diferentes grupos involucrados en los acontecimientos históricos (Barton, 1996). De forma similar, aunque los estudiantes a menudo son conscientes de que las experiencias de hombres y mujeres fueron diferentes en la historia, sus percepciones del pasado típicamente enfatizan las experiencias de los hombres (Fournier & Winebourg, 1997; Levstik, 1997/1998; Waldron, 2005). Sin embargo cuando los requerimientos curriculares, los materiales didácticos y los enfoques docentes subrayan la diversidad, los estudiantes entienden mejor cómo las experiencias y perspectivas diferieron tanto entre grupos de personas del pasado como dentro de estos grupos (Barton, 2001b; Brophy, 1999; Brophy & VanSledright, 1997; Grant, 2001; Levstik & Groth, 2002; VanSledright, 2002c; Waldron, 2005).

Los educadores asumen frecuentemente que los estudiantes, particularmente los de primaria, saben muy poco sobre el pasado y no pueden entender el tiempo histórico. La investigación revisada aquí indica que estas presunciones son equivocadas. Desde una edad temprana los estudiantes saben bastante sobre el pasado, y han empezado a desarrollar una comprensión del tiempo histórico. Su conocimiento, sin embargo, puede diferir de las expectativas de los maestros u otros educadores: es más probable que tengan conocimiento sobre cambios en la vida material y social que no sobre personas y acontecimientos específicos, y su comprensión del tiempo empieza con secuencias amplias más que con fechas precisas.

De forma similar, los estudiantes reconocen con frecuencia temas y patrones históricos amplios, incluso cuando su conocimiento de los detalles específicos es vago o inexacto. Los estudiantes también tienden a simplificar el contenido histórico que encuentran, y esto les priva de reconocer completamente la complejidad y diversidad de las perspectivas históricas. Ninguno de estos patrones es inevitable, de todas maneras, ni están en relación directa con la edad; más bien, una docencia que trate específicamente la diversidad o el tiempo histórico puede mejorar la comprensión de los estudiantes acerca de estos elementos de la materia.

## IDEAS SOBRE LA EVIDENCIA Y LA EXPLICACIÓN

Una parte importante de la investigación se ha centrado en la comprensión que tienen los estudiantes de la evidencia histórica y su interpretación, así como sobre su comprensión de que las explicaciones de las acciones de las personas del pasado dependen de la consideración de los contextos históricos. Para muchos docentes, esto constituye el «contenido» real de la docencia en historia, más que la información sobre acontecimientos, períodos o desarrollos particulares.

### Relatos históricos y la interpretación de la evidencia

Aunque los estudiantes pueden aprender una cantidad importante de información sobre el pasado a partir de fuentes informales, la mayoría no comprende cómo los relatos históricos se desarrollan a partir de las fuentes materiales hasta que estudian la materia en la escuela. Con frecuencia, parece que incluso no habían considerado este asunto antes de estudiarlo en la escuela; pero cuando se les apremia a explicar cómo la gente de hoy sabe lo que ocurrió en el pasado, pueden indicar que gracias al uso de artefactos materiales o pueden sugerir que la información se ha transmitido de forma oral. Después de estudiar métodos históricos, sin embargo, los estudiantes desarrollan un conocimiento mayor de los tipos de fuentes que pueden usarse para desarrollar relatos históricos, y pueden hacer uso de tales métodos para hacer inferencias sobre la vida en el pasado (Barton, 1997b, 2001a; Brophy & VanSledright, 1997; Cooper, 1992; Fasulo et al., 1998; Shemilt, 1980).

Incluso cuando los estudiantes aprenden sobre las fuentes usadas para crear los relatos históricos, pueden no ser críticos sobre estas fuentes. Desde la escuela primaria hasta la universidad, muchos estudiantes comprenden las fuentes históricas como las que nos ofrecen información directa y objetiva sobre el pasado. Típicamente no reconocen la necesidad de interpretar

las fuentes históricas, ni tampoco entienden cómo el uso de las fuentes difiere de un relato a otro (Ashby, 2004; Ferretti, McArthur & Okolo, 2001; Gabella, 1994a; P. Lee, & Ashby, 2000; Shemilt, 1987). Cuando analizan textos históricos, por ejemplo, los estudiantes no ponen atención automáticamente a cómo las intenciones de estos autores pueden haber influido en su creación, ni comparan el contenido de las fuentes que proporcionan información conflictiva (Afflerbach & VanSledright, 2001; Britt & Aglinskas, 2002; Foster et al. 1999; Kohlmeier, 2005b; P. Lee, 2001; Shemilt, 1980; Stahl, Britton, Hynd, McNish & Bosquet, 1996; VanSledright, 2002b; VanSledright & Kelly, 1998; Von Borries, 1997a; Wineburg, 1991a, 1991b). Cuando se les pide que expliquen por qué los relatos escritos difieren, los estudiantes sugieren con frecuencia que las diferencias son fruto de la información limitada o de la parcialidad o estilo literario de los mismos autores. Y cuando se les pide qué relatos son más fidedignos, pueden basar sus decisiones en la cantidad (o especificidad) de la información proporcionada (Ashby, 2005; Barca, 2005; Boix Mansilla, 2005; Gago, 2005; VanSledright & Afflerbach, 2005; VanSledright & Frankes, 2000; VanSledright & Kelly, 1998).

Los estudiantes pueden aprender, sin embargo, a ser más críticos con las fuentes históricas. Cuando la docencia se centra en los factores que influyen en la creación de estas fuentes, los estudiantes se tornan más capaces de comparar y evaluar críticamente estas fuentes, así como de considerar los posibles significados que sus autores intentaban hacer llegar (Ashby, 2004; Barton, 1997b, 2001a; Booth, 1980; Britt & Aglinskas, 2002; Foster & Yeager, 1999; Gabella, 1994b; Hoodless, 2004; Kohlmeier, 2005b; P. Lee, Ashby et al. 1996; VanSledright, 2002b, 2002c). De hecho, la simple acción de haber preguntado a los estudiantes cómo las perspectivas de los autores pueden haber influido en lo que escribieron o pedirles que justifiquen una posición en un tema controvertido les lleva a dar respuestas críticas y a comparar fuentes, incluso en ausencia de una acción docente continuada (Britt, Rouet, Georgi & Perfetti, 1994; Perfetti et al. 1995; Perfetti, Britt, Rouet, Georgi & Manson, 1994; Rouet, Britt, Manson & Perfetti, 1994; VanSledright & Kelly, 1998). Sin embargo, los estudiantes pueden ser menos críticos con las fuentes que conforman sus expectativas estéticas o que se ajustan a sus compromisos políticos y sociales previos (Austin, Rae & Hodgkinson, 1997; Gabella, 1994a, 1994b; Levstik, 1989; Seixas, 1993b; VanSledright, 2002b).

Aun cuando los estudiantes pueden adquirir habilidad para reconocer que las fuentes históricas no proporcionan información sobre el pasado directa e inimpugnabile, y que los vacíos en el registro histórico son inevitables, son menos expertos en comprender cómo estas fuentes parciales e incompletas pueden ser usadas para llegar a conclusiones sobre la historia

(Ferretti et al., 2001; Kohlmeier, 2005a; VanSledright & Kelly, 1998). Algunos estudiantes creen que este proceso es similar a montar un rompecabezas: imaginan que pequeñas porciones de información se recogen de cada fuente hasta que se puede crear un relato razonablemente completo (Barton, 2001a; Foster & Yeager, 1999; Voss, Wiley & Kennet, 1998). Otros, una vez reconocen que cada fuente es parcial en su propio modo, pueden dar a todas las fuentes un peso igual, o ignorarlas a todas completamente; algunos incluso pueden desesperar totalmente de la posibilidad de conocimiento histórico (Barton, 1997b; P. Lee, 2001; Medina, Pollard, Schneider & Leonhardt, 2000; Shemilt, 1987; VanSledright, 2002a, 2002c). Algunos estudiantes mayores, sin embargo, particularmente aquellos que han tenido la experiencia sostenida en clase de extraer conclusiones de fuentes históricas, desarrollan una comprensión más sofisticada de cómo se realizan los relatos desde la selección y la interpretación determinadas de fuentes fragmentarias e inciertas, y cómo el uso de las evidencias puede diferir de un relato a otro (Ashby, 2004; Kohlmeier 2005a; P. Lee, Dickunson & Ashby, 2001; Rouet, Favart, Britt & Perfetti, 1997).

Algunos estudios se han centrado específicamente en el efecto de pedir a los estudiantes que trabajen con múltiples fuentes de información histórica. Los estudiantes universitarios a quien se pide que escriban razonamientos basados en múltiples documentos producen trabajos más analíticos, con más afirmaciones conectivas y causales y con más transformación del material que los estudiantes que trabajan a partir de un capítulo de un libro de texto o a quienes se pide que escriban una narración o un informe (Greene, 1993, 1994; Voss & Wiley, 1997; Wiley & Voss, 1996, 1999). En el nivel de secundaria, algunas investigaciones han hallado que los estudiantes que escriben trabajos a partir de una variedad de fuentes primarias o secundarias sintetizan la información en explicaciones coherentes y citan las evidencias de las fuentes para respaldar sus puntos de vista (Yeager, Foster, Maley, Anderson & Morris, 1998). Otras investigaciones, sin embargo, sugieren que los estudiantes de secundaria hacen un uso limitado de estas fuentes para construir argumentaciones, aunque pueden mejorar con la práctica (Stahl et al., 1996, Young & Leinhardt, 1998).

Cuando los estudiantes usan múltiples fuentes para investigar cuestiones históricas en contextos de clase más abiertos, demuestran un alto nivel de compromiso y dicen que disfrutaban del estudio histórico (Barton, 1994; Brush & Saye, 2000; Levstik, 1993); y también pueden convertirse en lectores más críticos y analíticos que hacen gala de un conocimiento más contextualizado y de una capacidad de razonamiento de más alto orden (Saye & Brush, 1999; VanSledright 2002c). Sin embargo, los estudiantes se encuentran con una serie de obstáculos para llevar a cabo sus pro-

yectos. Con frecuencia se sienten sobrepasados y frustrados por la cantidad de papel impreso que tienen que afrontar, y no tienen un sentido claro de cómo leer y evaluar la información de fuentes discrepantes; pueden incluso fallar a la hora de consultar fuentes múltiples y simplemente confiar, en cambio, en aquellas que son más accesibles y parecen más exhaustivas. Los estudiantes también tienen dificultades para sintetizar múltiples fuentes en conclusiones o relatos coherentes; pueden tratar el proceso entero como una simple búsqueda de respuestas acertadas, o pueden inventar conclusiones con muy poca o ninguna base en las fuentes materiales. La tecnología informática diseñada para ayudar a los estudiantes a localizar, comparar y evaluar fuentes históricas contribuye poco, en sí misma, a superar estos problemas, ya sea porque los estudiantes no utilizan esta tecnología de forma efectiva, o porque la tecnología (particularmente en la forma de páginas de Internet) no es apropiada para los propósitos docentes. Con o sin tecnología electrónica, mejorar la participación de los estudiantes en proyectos de investigación depende de la inspiración y la ayuda de los profesores (Barton, 1994, 1997b; Brush & Saye, 2000, 2001; J.K. Lee & Guy, 2003; Levstik & Smith, 1996; Lipscomb, 2002; Milson, 2002; Saye & Brush, 1999, 2002; van Drier & van Boxtel, 2004; VanSledright 2002c; VanSledright & Frankes, 2000; VanSledright & Kelly, 1998).

### Explicar las acciones de la gente del pasado

Aunque generalmente reconocen, en mayor o menor grado, que la gente pensó, actuó y vivió de forma diferente en el pasado de como lo hacemos hoy, los estudiantes tienen una comprensión limitada de las razones de estas diferencias. Algunas veces asumen que en el pasado la gente no era tan inteligente o sensible como es hoy en día; otras veces, los estudiantes pueden reconocer que en el pasado la gente era similar en inteligencia a las personas de hoy, pero explican sus acciones a base de proyectarse a sí mismos en esa situación: reconocen que las circunstancias fueron diferentes de las que se dan ahora, e intentan imaginar cómo responderían ellos mismos en ese escenario. Sin embargo, no comprenden con claridad cómo las mismas perspectivas difieren, es decir, de qué modo los valores, actitudes y creencias de la gente en otros tiempos y lugares eran diferentes de los suyos propios (Ashby & Lee, 1987; Barton, 1994; Dickunson & Lee, 1984; Downey, 1996; Knight, 1989; Kohlmeier 2006; P. Lee, & Ashby, 2001; P. Lee, Dickunson & Ashby, 1997; Shemilt, 1984).

Aun cuando algunos estudiantes, particularmente en los grados superiores de la primaria y más allá, sí que entienden que valores, actitudes o creencias han cambiado a lo largo del tiempo y explican las vidas y acciones de la gente en el pasado haciendo referencia

a las perspectivas históricas más que a sus propias perspectivas, una atención docente continuada hacia estos asuntos parece que mejora la tendencia de los estudiantes para tener presentes estas perspectivas (Ashby & Lee, 1987; Barton, 1994; Dickinson & Lee, 1984; Knight, 1989, 1990; Kohlmeier 2006; Kölbl & Straub, 2001; P. Lee, & Ashby, 2001; P. Lee, et al., 1997; Shemilt, 1984). Sin embargo, los estudiantes pueden resistirse inicialmente a contemplar las perspectivas históricas cuando éstas entran en conflicto con su propia posición ética o política, y pueden juzgar duramente las acciones históricas (o representaciones) que atentan contra la sensibilidad actual (Bardige, 1988; Barton, 1994; Seixas, 1994a; Seixas & Clark, 2004; VanSledright 2002c; Von Borries, 1994, 1997b).

Incluso cuando los estudiantes entienden que las perspectivas históricas difirieron de las modernas, raramente sitúan estas diferencias dentro de contextos sociales más amplios. Es decir, aunque los estudiantes pueden reconocer que la gente del pasado tuvieron puntos de vista diferentes de los de la gente actual, la mayoría no ven cómo sus ideas se conectaban a las instituciones sociales ni reconocen el rol de las creencias y prácticas históricas dentro de sistemas sociales más amplios (Knight, 1989; P. Lee, & Ashby, 2001; Shemilt, 1984). De hecho, los estudiantes de primaria y primeros cursos de secundaria generalmente tienen una comprensión muy pobre de las fuerzas e instituciones sociales tales como el gobierno, la religión o la economía, o del papel que juegan en los cambios o continuidad históricos. En los primeros cursos, por ejemplo, los estudiantes pueden describir los cambios en la tecnología a lo largo del tiempo, pero se centran, casi por completo, en cómo estos cambios afectaron a los individuos, más que a la sociedad en general (Brophy & Alleman, 2005; Brophy, Alleman & O'Mahoney, 2003). De forma similar, los estudiantes de primaria pueden describir cómo vivieron los nativos americanos anteriores a la colonización, pero es menos probable que expliquen las razones de sus prácticas culturales, y demuestran una comprensión muy pobre del efecto del entorno en la sociedad nativa americana (Brophy & Alleman, 2000; Brophy & VanSledright, 1997). Y cuando los estudiantes mayores enfatizan los asuntos económicos y políticos, a menudo muestran una comprensión mínima de las relaciones estructurales y causales involucradas en los acontecimientos y tendencias históricas. Por ejemplo, pueden no llegar a comprender las relaciones económicas y políticas entre Inglaterra y las colonias norteamericanas, o las motivaciones políticas y económicas para la Revolución americana (Barton, 1997a; Beck & McKeown, 1994; Beck, McKeown & Sinatra, 1991; Brophy & VanSledright, 1997; McKeown & Beck, 1990; VanSledright, 1995a).

No obstante, los estudiantes no simplemente carecen de la comprensión de los temas históricos que inclu-

yen instituciones y fuerzas sociales. Más bien, interpretan (o malinterpretan) aquellos temas en términos de motivaciones e intenciones individuales, y explican los procesos políticos, económicos y demográficos en términos de psicología individual (Barton, 1997a; Halldén, 1986, 1993; P. Lee, & Ashby, 2001; P. Lee, et al., 1997; Rivière, Núñez & Fontela, 1998; Rose, 2000). En algunos casos atribuyen los modelos sociales y culturales a actitudes individuales. Pueden creer, por ejemplo, que los estilos de vida de los nativos norteamericanos se debían a preferencias personales (Brophy & VanSledright, 1997), o que las desigualdades raciales o de género fueron fruto de prejuicios individuales (más que de normas culturales, diferencias de poder o estructuras legales y políticas); y pueden creer que los cambios en estos modelos fueron fruto de un cambio de actitudes (Barton, 1997a; Wills, 1996). Otras veces los estudiantes interpretan los acontecimientos históricos a gran escala como si fueran el resultado de motivaciones o acciones individuales, y pueden creer que el curso de la historia depende, en gran parte, de las intenciones de los individuos (Barton, 1994, 1997a; Brophy & VanSledright, 1997; Carretero, Jacott, Limón, López-Manjón & León, 1994; P. Lee, & Ashby, 2001).

Los estudiantes también fracasan con frecuencia al dar cuentas de las fuerzas e instituciones sociales, incluso cuando los maestros o los textos resaltan específicamente estos factores (Barton, 1997a; Beck et al., 1991; Britt et al., 1994; Halldén, 1986; Wills, 2005). Algunos estudios, sin embargo, sugieren que los estudiantes entienden mejor los factores sociales cuando la docencia trata directamente estos temas (Barton, 2001b; Brophy & VanSledright, 1997; Levstik & Groth, 2002; McKeown, Beck, Sinatra & Loxterman, 1992; Shemilt, 1980). También decrece con la edad la cantidad de estudiantes que hace hincapié sobre factores personales al explicar acontecimientos históricos, y tanto los adolescentes mayores como los adultos claramente toman en cuenta los factores sociales, a veces combinados con causas psicológicas y con el impacto de individuos (Bermúdez & Jaramillo, 2001; Carretero, López-Manjón & Jacott, 1997; Jacott, López-Manjón & Carretero, 1998; P. Lee et al., 1997; Mosborg, 2002; Torney - Purta, 1994; von Borries & Baeck, 1997; Voss, Carretero, Kennet & Silfies, 1994; Voss et al., 1998).

Así como los educadores a menudo asumen que los estudiantes saben poco sobre el pasado o el tiempo histórico, también pueden desestimar la capacidad de los estudiantes para evaluar las fuentes o para explicar las acciones históricas. De nuevo, la investigación reseñada sugiere que estas reservas están desencaminadas. Aunque pocos estudiantes han considerado la naturaleza de las fuentes históricas antes de estudiar el tema en la escuela, pueden hacer uso de conceptos de sentido común como la evidencia y la fiabilidad

cuando se familiarizan con la diversidad de fuentes históricas y sus limitaciones. Los estudiantes también pueden recurrir a su familiaridad con las variaciones en los puntos de vista en la actualidad para así dar sentido a las perspectivas opuestas de las personas del pasado. Desarrollar una habilidad básica con estos elementos de la historia parece ser una empresa relativamente sencilla. Dos aspectos de la evidencia y la explicación, sin embargo, son más problemáticos: los estudiantes tienen más problemas para entender cómo se construyen los relatos históricos a partir de fuentes fragmentarias y poco fidedignas; y no toman en suficiente consideración las fuerzas e instituciones sociales a la hora de explicar las acciones de la gente del pasado. La investigación sugiere, no obstante, que incluso estos aspectos de la historia pueden ser tratados de forma efectiva a través de contenido curricular centrado en ellos y una atención docente continuada.

### CONTEXTOS SOCIALES DE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES

La familiaridad de los estudiantes con la historia deriva de varias fuentes, que incluyen, pero no se limitan, al currículum escolar. Tanto en Norteamérica como en Europa, los niños y adolescentes dicen haber aprendido sobre el pasado de padres, hermanos y otros familiares; a partir de medios de comunicación impresos o electrónicos como la televisión, películas, libros de divulgación e Internet; de visitas a museos y sitios históricos; y de su exposición a artefactos históricos dentro y fuera del hogar. A menudo dicen que disfrutaban aprendiendo sobre la historia desde estas fuentes, y se describen a sí mismos como buscando información histórica y teniendo intereses específicos (Barton, 2001c; Barton & McCully, 2005; Brophy & VanSledright, 1997; Dimitriadis, 2000; Downey, 1996; Epstein, 1998; Grant, 2001; Kolbl & Straub, 2001; Levstik & Barton, 1996; Seixas, 1993a; Wineburg, 2000; Yeager & Terzian, 2007).

Los estudiantes están especialmente interesados en las vidas de la gente ordinaria, y cuando estudian los acontecimientos sociales y políticos se sienten atraídos por el impacto de estos acontecimientos sobre los individuos (Barton, 1994; Brophy & VanSledright, 1997; Halldén, 1993; Kohlmeier, 2005b; Levstik, 1986, 1989; Levstik & Groth, 2002; Levstik & Pappas, 1987; Schwebel, 2003b). Los estudiantes también están interesados en temas que incluyan emociones, valores morales y opiniones individuales, particularmente bajo circunstancias extremas, y con frecuencia gustan de imaginar cuáles hubieran sido sus respuestas si ellos hubieran estado involucrados en los acontecimientos históricos que estudian (Gabella, 1994a; Levstik, 1986, 1989; Saye & Brush, 1999; Schweber, 2003b, 2004; Wills, 1996, 2005). Los estudiantes de secundaria pueden estar también especialmente interesados en la historia moderna

(Barton & McCully, 2005; Kindervater & von Borries, 1997; Levesque, 2003). Y en temas que los fuercen a confrontar la “ajenidad” de las prácticas históricas, tal como la esclavitud o la caza de brujas (Kölbl & Straub, 2001).

En la escuela, a los estudiantes puede que no les guste leer libros de texto de historia (Epstein, 1994; Kindervater & von Borries, 1997), pero sus actitudes son más positivas cuando los maestros los usan más como fuentes de ideas a discutir que como almacenes de información (Sosniak & Perlman, 1990). Los estudiantes también encuentran los textos de los libros de divulgación más interesantes, informativos y entretenidos que los textos tradicionales (Afflerbach & VanSledright, 2001; VanSledright & Kelly, 1998), y es más probable que disfruten y se sientan motivados con textos que tienen un autor visible y hablan con voz propia, centrándose en los individuos y sus reacciones frente a los acontecimientos (Beck, McKeown & Worthy, 1995; Paxton, 1997).

Además de producir un interés mayor en los estudiantes, el uso de alternativas a los libros de texto tradicionales puede también incrementar la comprensión: los estudiantes que leen textos que han sido reescritos para explicar conceptos y clarificar conexiones causales tienen más capacidad de comprender y de recordar su contenido que aquellos que han leído pasajes de libros de texto tradicionales (Beck et al., 1991; McKeown et al., 1992; Voss & Silfies, 1996). El uso de materiales diferentes (o adicionales) a los libros de texto también se asocia con notas más altas en las pruebas de rendimiento de la asignatura de historia de Estados Unidos (Smith & Niemi, 2001).

Cuando se les pregunta por qué es importante la historia o por qué es una asignatura en la escuela, muchos estudiantes jóvenes no tienen una respuesta clara, o simplemente reformulan la pregunta observando que es importante conocer el pasado. Desde los últimos cursos de primaria hasta el final de secundaria, sin embargo, la mayoría de estudiantes indican uno o más de los siguientes motivos para aprender historia: 1) la historia es interesante intrínsecamente, y mucha gente la ejerce como *hobby* (como los genealogistas); 2) la historia tiene un valor utilitario: puede conducir a un empleo como profesor o trabajador de un museo, y sería valiosa para los participantes en concursos televisivos; 3) la historia proporciona lecciones sobre el presente, particularmente identificando cursos de acción que tendrían que evitarse; 4) la historia explica cómo se formó el mundo moderno (Barton, 2001c; Brophy & VanSledright, 1997; Fink, 2004; Haeberli, 2004; Huggins, 1996; Kindervater & von Borries, 1997; VanSledright, 1995b, 1997). Las razones tercera y cuarta también aparecen cuando los estudiantes emiten opiniones sobre la significación de acontecimientos históricos, porque a menudo explican sus razonamientos observando que

los acontecimientos proporcionan lecciones sobre el presente o que ilustran los orígenes de la sociedad moderna (Barton & Levstik, 1998; Cercadillo, 2001; Seixas, 1994b, 1997; Yeager et al., 2002). Además, muchos estudiantes en los Estados Unidos conectan la historia a su propia identidad: explican que la historia les ayuda a entender no sólo el desarrollo del país sino también sus orígenes y carácter; y el uso coherente que hacen de los pronombres de primera persona al discutir la historia de los Estados Unidos atestigua su identificación con la nación (Barton, 2001; Barton & Levstik, 1998; VanSledright, 1997; Yeager & Terzian, 2007).

Las ideas de los estudiantes sobre el papel de la historia en la creación de un sentimiento de identidad, sin embargo, varían según los contextos sociales y curriculares. Los estudiantes afroamericanos, por ejemplo, a veces juzgan la significación histórica sobre la base de su identidad étnica más que de su identidad nacional (Epstein, 1998, 2000), y los estudiantes de Ghana ven la importancia de la historia en relación tanto con su identidad étnica como nacional (así como panafricana e internacional) (Levstik & Groth, 2005). En algunos países, entre tanto, la identidad juega un papel relativamente pequeño en el currículum escolar, y hay menos probabilidades que en Estados Unidos de que los estudiantes resalten la identidad como una razón para estudiar la materia o como un criterio para juzgar la significación histórica (Cercadillo, 2001; Fink, 2004; Goalen, 1997; Seixas, 1994b). Estos estudiantes pueden sugerir indirectamente la importancia de la identidad escogiendo como interesantes o importantes acontecimientos que afectaron a su propio país o región (Kindervater & von Borries, 1997; Kölbl & Straub, 2001; Lévesque, 2005; Yeager et al., 2002), o pueden señalar otras razones en general para estudiar historia, tales como la importancia de aprender sobre gentes diferentes de ellos mismos (Barton, 2001c; Levstik, 2001), o el recuerdo de quienes sacrificaron sus vidas en el pasado (Barton, 2005). Y aunque las diferencias de género en las ideas de los estudiantes acerca del propósito de la historia no han sido evidentes en la investigación en Norteamérica (Barton & Levstik, 1998), las chicas estudiantes de otros países atribuyen menos importancia (o menos interés personal e identificación) a algunos aspectos de la historia política de lo que hacen los estudiantes chicos, y más importancia a asuntos de justicia social o historia de la vida cotidiana (Barton, 2005; Barton & McCully, 2005; Kindervater & von Borries, 1997; Lévesque, 2005; von Borries, Kindervater, & Körber, 1997).

La importancia del origen de los estudiantes es particularmente obvia en su asimilación de las narraciones históricas. En Europa, por ejemplo, estudiantes de diferentes países subrayan diferentes personas, acontecimientos y eras no sólo cuando discuten sus propias historias nacionales sino también cuando consi-

deran el tema compartido de la historia de Europa (von Borries, 1995). Incluso dentro de una sola nación, los orígenes de los estudiantes pueden influir en sus interpretaciones de las narraciones. Los estudiantes afroamericanos, por ejemplo, y comparados con los euroamericanos, es menos probable que indiquen la importancia de la construcción de la nación en la historia de los Estados Unidos, y es más probable que se centren en la experiencia de los afroamericanos y en la denegación activa de derechos por parte de los blancos y del gobierno (Epstein, 1998). De forma similar, para algunos estudiantes americanos las narraciones basadas en la religión pueden ser más importantes que una historia de libertad y progreso. Algunos estudiantes de origen cristiano, por ejemplo, ven la historia de Estados Unidos en términos de declive más que de progreso (Mosborg, 2002). Otros interpretan el Holocausto a través de narraciones de persecución religiosa, esperanza y redención, así como el abandono del pueblo judío por parte de Dios (Schweber, 2003a; Spector, 2005).

Los estudiantes no modifican fácilmente su comprensión previa de las narraciones cuando se enfrentan a información nueva o conflictiva (Limón & Carretero, 1999; Rosa, Blanco & Huertas, 1998; VanSledright, 2002c). En los Estados Unidos los estudiantes a veces encuentran difícil reconciliar su conocimiento de temas tales como la Gran Depresión o la guerra del Vietnam, o ejemplos continuados de racismo y sexismo, con las narraciones históricas generales que han aprendido en la escuela, y por tanto tienden a reinterpretar tales acontecimientos para adecuarlos más acertadamente a los amplios temas del progreso (Barton & Levstik, 1998). En otros casos, la adhesión de los estudiantes a las narraciones históricas aprendidas fuera de la escuela les conduce a reducir o transformar el contenido del currículum. Las narraciones de los estudiantes de Quebec, por ejemplo, son muy consecuentes con las perspectivas históricas generales de los adultos de su provincia, pero no reflejan ni el currículum escolar ni la actual retórica histórica (Létourneau & Moisan, 2004). En Irlanda del Norte, por otro lado, muchos estudiantes escogen selectivamente el currículum para reafirmar perspectivas sectarias que son coherentes con los relatos que encuentran fuera de la escuela (Barton & McCully, 2005). Y tanto en Israel como en Estados Unidos algunos estudiantes usan relatos basados en la religión para ignorar, reinterpretar o distorsionar la información histórica y no entrar así en conflicto con sus ideas anteriores (Mosborg, 2002; Porat, 2004; Spector, 2005).

Los estudiantes a menudo son conscientes de las disparidades entre el currículum escolar y la historia que han aprendido en otros sitios, y los miembros de algunas minorías en Estados Unidos es muy probable que sean críticos con el currículum oficial y que rechacen su relevancia. Los estudiantes afroamericanos, por ejemplo, pueden considerar que los libros de texto de



historia son menos creíbles que los miembros de su familia, y pueden culpar a la escuela por la poca atención que presta a la experiencia de los afroamericanos y por resaltar excesivamente a Martin Luther King Jr. y el tema de la no violencia (Dimitriadis, 2000; Epstein, 1998). De forma similar, los estudiantes de origen mexicano a veces describen la historia de la escuela como irrelevante para sus orígenes étnicos (Almarza, 2001). Los estudiantes de grupos minoritarios pueden incluso ofenderse por la inclusión de las experiencias de otros grupos marginalizados tales como las víctimas del Holocausto, porque lo perciben como una competencia con su propia historia (Dimitriadis, 2000; Spector, 2005).

Incluso cuando la historia escolar difiere de otras fuentes de aprendizaje, los estudiantes no siempre rechazan el currículum escolar, ni sus respuestas pueden ser categorizadas fácilmente de acuerdo a agrupaciones amplias como la etnia o la religión. En los Estados Unidos, por ejemplo, los estudiantes de una variedad de orígenes étnicos pueden aceptar la historia de libertad y progreso nacional en conjunto o en parte; y los estudiantes americanos de origen cubano pueden ser menos críticos con el currículum que aquellos estudiantes americanos de origen mexicano (Barton & Levstik, 1998; Yeager & Terzian, 2007). En Inglaterra los estudiantes de formación religiosa similar demuestran ideas dispares sobre historia (Pomson & Hoz, 1998), y en Irlanda del Norte las ideas de los estudiantes varían no sólo por cuestiones de religión, sino también por cuestiones de género, tipo de escuela y localización geográfica (Barton & McCully, 2005). Además, los estudiantes de Irlanda del Norte no aceptan sin sentido crítico ni la historia escolar ni la historia de su comunidad, sino que se esfuerzan por reconciliar ambas (Barton & McCully, 2006). Finalmente, las ideas de los estudiantes sobre la historia dependen, en parte, de la naturaleza de su formación: en los Estados Unidos, cuando los profesores se centran en la relevancia contemporánea de la historia, los estudiantes también se dan cuenta de la importancia de la historia para entender el presente. De forma contraria, cuando los maestros dan prioridad a cubrir los contenidos de aprendizaje, los estudiantes indican la necesidad de aprender un cuerpo de informaciones fácticas (Evans, 1990; Grant, 2001; VanSledright, 1995b).

La investigación sobre el contexto social del aprendizaje de historia apunta, entonces, a la importancia de las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela para el desarrollo de su conocimiento, intereses e interpretaciones de la historia. Pero esta investigación también sugiere que la escuela, la comunidad y los factores personales se relacionan de modos complicados para producir una variedad de ideas sobre la naturaleza y el propósito de la materia. Los estudiantes de forma sistemática se describen a sí mismos como interesados en la historia y conscientes de su impor-

tancia, y sus intereses normalmente se centran en cuestiones de carga moral y en experiencias individuales. Los estudiantes mayores también han desarrollado ideas sobre la importancia de la historia en la sociedad, y en muchos casos estas ideas están ligadas a identidades nacionales, étnicas o religiosas. Para algunos estudiantes, la historia escolar proporciona un sentido de la identidad que les permite interpretar una amplia gama de información histórica a la luz de temas o narraciones globales. Otros, particularmente aquellos que provienen de grupos minoritarios, pueden considerar como irrelevante para su identidad la historia que se da en la escuela, o pueden reinterpretar el contenido de los currículos para así hacerla corresponder con las narraciones que han aprendido en sus familias o comunidades. Otros, todavía, buscan integrar las perspectivas que han aprendido dentro y fuera de la escuela, o se centran en aspectos de la historia que tienen poca conexión con la identidad de grupo. Dado el papel central que ocupa la intencionalidad en el proceso de aprendizaje, los docentes que esperan desarrollar la comprensión de los estudiantes acerca de la historia deberían considerar más detenidamente cómo sus propios objetivos interfieren con los de sus estudiantes.

### Orientaciones para la investigación futura

La necesidad más grande en el área de investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia es hacer estudios de larga duración sobre cómo las ideas de los estudiantes cambian como resultado de la docencia. La investigación revisada aquí ha identificado algunos patrones comunes en el conocimiento de los estudiantes, y algunos de estos patrones obstaculizan una comprensión más completa de la historia: los estudiantes normalmente explican los acontecimientos históricos en términos de factores individuales más que de factores sociales, y no son espontáneamente críticos sobre las fuentes históricas, así como tampoco diferencian las perspectivas históricas de las suyas propias, tienen una comprensión limitada de la diversidad, etc. La investigación también ha establecido que la docencia puede tratar de forma efectiva cada uno de estos problemas: hasta los estudiantes de primaria pueden entender las fuerzas de instituciones sociales, evaluar y comparar fuentes, reconocer diferencias en las perspectivas de la gente del pasado e incrementar sus conocimientos sobre experiencias históricas diversas. Este cuerpo de investigación proporciona a los docentes una comprensión de las disparidades potenciales entre las ideas de los estudiantes y el contenido del currículum y les reafirma que estas disparidades pueden ser tratadas a través de la docencia en clase. Lo que todavía no se ha hecho es proporcionar más información sobre cómo puede conseguirse esta transformación.

Casi todos los estudios que rastrean los cambios en

las ideas de los estudiantes entran en una de las dos categorías siguientes. La primera incluye estudios de caso cuasiexperimentales, que comparan las ideas de los estudiantes antes y después de algún tipo de intervención, ya sean ejercicios de laboratorio o docencia habitual en clase. La segunda categoría incluye estudios transversales que comparan las ideas de los estudiantes en diferentes edades (denominados en Gran Bretaña «estudios de progresión»). Ambos tipos de investigación se centran en las diferencias entre las ideas de los estudiantes en dos o más puntos estáticos; como resultado, ninguno de los dos tipos de estudio ilustra el proceso de cambio en sí mismo. Aunque algunos estudios de progresión a veces incluyen descripciones detalladas de los estudiantes a diferentes «niveles» de comprensión, no muestran cómo los estudiantes individualmente se mueven de un nivel a otro. Tales estudios proporcionan a los docentes una comprensión mejor de hacia dónde pueden ir los estudiantes pero ofrecen una información limitada sobre la naturaleza de este viaje.

Así mismo, la mayoría de estudios de caso e investigaciones transversales proporcionan únicamente información general sobre las prácticas docentes que conducen a cambios en las ideas de los estudiantes. Durante una unidad diseñada en torno a ficción histórica, por ejemplo, los estudiantes pueden enfrentarse con una diversidad de trabajos literarios y participar en muchas actividades de respuesta diferente; pero ¿cuál de ellas contribuye de hecho a mejorar la comprensión? De forma similar, los estudiantes en Gran Bretaña trabajan, durante su escolaridad, con evidencias y explicaciones históricas cientos de veces, y la investigación muestra que la mayoría tiene una comprensión mejor al final de sus experiencias que al principio; pero ¿qué métodos, materiales o tareas específicas fueron responsables de estos cambios? Los estudios cuasiexperimentales son más capaces de tomar en consideración el efecto de varias tareas y materiales, pero a su vez pierden la validez ecológica que los haría más directamente útiles a los docentes.

Para aumentar las oportunidades de que la investigación futura tenga un impacto significativo en la didáctica de la educación, ésta tiene que incluir investigaciones en clase intensivas y a largo plazo. Para que los investigadores puedan registrar los cambios en las ideas de los estudiantes, tienen que observarlos e interactuar con ellos a diario: escucharlos cuando discuten ideas en pequeños grupos o en las discusiones del grupo clase, estudiar sus actividades de respuestas completas y otras tareas, y hablar con ellos sobre sus ideas. De modo parecido, si los investigadores esperan relacionar las prácticas didácticas con los cambios en las ideas de los estudiantes, necesitan observar esas prácticas de forma regular y continuada. Sólo entonces podrán llegar a conclusiones sobre el efecto, no simplemente de un enfoque general (como por ejemplo una pregunta o el uso de la expresión escrita)

sino sobre el efecto de los componentes más específicos de estos métodos docentes. Aunque algunas investigaciones en clase incluyen este tipo de observación detallada, la mayoría lo hacen a corto plazo, a veces durante algunas semanas, a veces sólo durante unas pocas horas. Dada la complejidad del aprendizaje histórico, y dado que muchos cambios en las ideas de los estudiantes parece que tengan lugar sólo después de una docencia sostenida y a largo plazo, los estudios breves es probable que no proporcionen las evidencias necesarias para llegar a conclusiones significativas sobre el efecto de las prácticas docentes.

También es probable que los resultados más útiles vengan de los estudios que incluyen colaboración entre maestros e investigadores en experimentos diseñados muy cuidadosamente (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; VanSledright, 2002c). Tal colaboración es crucial porque, cuando los investigadores trabajan fuera del contexto de clase, pueden desarrollar intervenciones que estén diseñadas de forma tan rigurosa o tan ajena a los propósitos de los maestros que éstas tengan muy pocas probabilidades de ser llevadas a cabo. Sin la participación de los investigadores, por otra parte, los maestros es probable que se dediquen a una variedad de prácticas muy eclécticas, y esto dificulta precisar el efecto de cualquier tarea en particular. Trabajando conjuntamente, sin embargo, maestros e investigadores pueden diseñar planes didácticos realistas basados en una atención sistemática a principios teóricos bien fundamentados. Los estudios de clase a largo plazo en tales escenarios mejorarían significativamente los cimientos de la investigación para la docencia de la didáctica de la historia.

Otra área importante para la investigación futura incluye indagar sobre el aprendizaje de la historia de los estudiantes de orígenes diversos (ya sean étnicos, económicos, religiosos o geográficos), así como las diferencias de género en cuanto a sus ideas de la historia. Muchos investigadores han usado muestreo estratificado para asegurar que sus datos no provienen de participantes de un solo género o de un origen social determinado, pero normalmente han usado estos datos para desarrollar descripciones conjuntas del aprendizaje de los estudiantes. Cuando se hacen las comparaciones entre estos grupos, a menudo sale a la luz el impacto del origen social. El apego de los estudiantes a narraciones históricas diferentes afecta a su encuentro con las historias que aprenden en la escuela, por ejemplo, y sus creencias políticas y religiosas pueden influir en su evaluación de la evidencia y en su buena disposición para considerar algunas perspectivas históricas. Aun así, no hay ni un solo modo en que los estudiantes superen las demandas de los discursos históricos discrepantes, y por tanto se necesita hacer mucha más investigación para ilustrar los modos específicos en que los estudiantes de un determinado origen aprenden la historia tanto den-

tro como fuera de la escuela. El impacto del género, a su vez, está mayormente por descubrirse: aunque algunos datos reportados a menudo muestran diferencias entre los intereses o interpretaciones históricas de hombres y mujeres, muy pocos investigadores han explorado estas diferencias en profundidad o han intentado explicarlas teóricamente.

Este campo de investigación también se beneficiaría de una mayor atención a la variedad de contextos en la que los estudiantes se enfrentan al pasado. Los estudios han demostrado sistemáticamente que las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela influyen en su comprensión de la historia, pero esta investigación casi siempre ha sido realizada dentro del escenario escolar, y las técnicas de los investigadores para dilucidar las ideas de los estudiantes tienden a parecerse a las tareas escolares: se han presentado los materiales a los estudiantes y se les ha pedido que se ocupen de hacer ejercicios diseñados por la autoridad adulta. Como resultado, se sabe muy poco sobre cómo niños y adolescentes captan el pasado en contextos que sean menos formales o escolares, es decir, escuchando las historias de familiares, mirando documentales en la televisión, discutiendo de política con iguales, mirando una exposición de un museo o asistiendo a un acontecimiento conmemorativo. Se conseguiría explorar mejor el aprendizaje de los estudiantes en estos contextos a través de investigaciones cualitativas en profundidad, quizás llevadas a cabo como parte de estudios etnográficos extensivos más que a través de investigaciones centradas únicamente en la historia.

Finalmente, los estudios futuros sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia se beneficiarían de una claridad conceptual mayor a la hora de diseñar la investigación y de hacer los informes de investigación (VanSledright, Kelly & Meuwissen, 2005), particularmente en relación con los marcos teóricos que guían las preguntas, métodos e interpretaciones de resultados de los investigadores. No hay ni una sola perspectiva sobre el significado de la evidencia, la narración, la significación, la explicación o la mayoría de elementos restantes del aprendizaje histórico (o incluso sobre qué elementos constituyen tal aprendizaje), y los investigadores a veces mezclan indiscriminadamente componentes de marcos diferentes e incluso contradictorios. A no ser que los investigadores sean claros sobre qué definiciones dan a sus conceptos y en qué teorías los basan, su trabajo empírico no es probable que llegue a completar su potencial. Este tipo de claridad conceptual requiere necesariamente una familiaridad con la producción académica previa. Los nuevos estudios hacen avanzar el campo sólo cuando los investigadores sitúan sus preguntas, métodos y resultados dentro del contexto del trabajo que ya se había realizado. Aunque es más probable que los estudios publicados actualmente citen un cuerpo común de producción académica, las citas no siempre cruzan las fronteras disciplinares o geográficas fácilmente, y los investigadores a veces no llegan a reconocer que están investigando cuestiones que ya habían sido tratadas por colegas de otros países o de fuera de su especialidad disciplinar.

Traducción al castellano: Sara Silvestre.

## NOTAS

1 Traducido de BARTON, Keith C. (2008): "Research on students' ideas about history". In LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social*

*Studies Education*. Routledge, New York/London, 239-258.. Trad. de Sara Silvestre, U.B.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFLERBACH, P. y VANSLEDRIGHT, B. A. (2001). Hath! Doth! What? Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, pp. 696-707.

ALMARZA, D. J. (2001). Contexts shaping minority language students' perceptions of American history. *Journal of Social Studies Research*, 25, pp. 4-22.

ASHBY, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/historyresource/Journal2008/Ashby.doc>.

ASHBY, R. y LEE, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history, in C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers*, pp. 62-88. London: Heinemann.

AUSTIN, R., RAE, G. y HODGKINSON, K. (1987). Children's evaluation of evidence on neutral and sensitive topics. *Teaching History*, 49, pp. 8-10.

BARCA, I. (2005). «Till new facts are discovered»: Students' ideas about objectivity in history. In R. ASHBY, P. GORDON y P. LEE (Eds.), *International review of history education*, Vol. 4: *Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). New York: RoutledgeFalmer.

- BARDIGE, B. (1988). Things so finely human: Moral sensibilities at risk in adolescence. In C. GILLIGAN, J. V. WARD y J. M. TAYLOR (Eds.), *Mapping the moral domain*, pp. 87-110. Cambridge: Harvard University Press.
- BARTON, K. C. (1994). Historical understanding among elementary children. Unpublished doctoral dissertation, University of Kentucky, Lexington.
- BARTON, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary children's historical understanding. In BROPHY (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol. 6. Teaching and learning history* (pp. 51-83). Greenwich, CT: JAI Press.
- BARTON, K. C. (1997a). «Bossed around by the Queen»: Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12, pp. 290-314.
- BARTON, K. C. (1997b). «I just kinda know»: Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, pp. 407-430.
- BARTON, K. C. (2001a). Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2), pp. 21-30. Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/historyresource/Journal2002/BARTON.doc>.
- BARTON, K. C. (2001b). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38, pp. 881-913.
- BARTON, K. C. (2001c). «You'd be wanting to know about the past»: Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the United States. *Comparative Education*, 37, pp. 89-106.
- BARTON, K. C. (2002). «Oh, that's a tricky piece!»: Children, mediated action, and the tools of historical time. *Elementary School Journal*, 103, pp. 161-185.
- BARTON, K. C. (2005). «Best not to forget them»: Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, pp. 9-44.
- BARTON, K. C. y LEVSTIK, L. S. (1996). «Back when God was around and everything»: The development of children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, pp. 419-454.
- BARTON, K. C. y LEVSTIK, L. S. (1998). «It wasn't a good part of history»: Ambiguity and identity in middle grade students' judgments of historical significance. *Teachers College Record*, 99, pp. 478-513.
- BARTON, K. C. y MCCULLY, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, pp. 85-1162
- BARTON, K. C. y MCCULLY, A. W. (2006, March). Secondary students' perspectives on school and community history in Northern Ireland. Paper presented to the European Social Science History Conference, Amsterdam.
- BECK, I. L., y MCKEOWN, M. G. (1994). Outcomes of history instruction: Paste-up accounts. In J. E. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, pp. 237-256. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BECK, I. L., MCKEOWN, M. G. y SINATRA, G. M. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 251-276.
- BECK, I. L., MCKEOWN, M. G. y WORTHY, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30, pp. 220-238.
- BERMÚDEZ, A. y JARAMILLO, R. (2001). Development of historical explanation in children, adolescents and adults. In A. DICKINSON, P. GORDON y P. LEE (Eds.), *International review of history education*, Vol. 3; *Raising standards in history education*, pp. 146-167. Portland, OR: Woburn Press.
- BOIX MANSILLA, V. (2005). Between reproducing and organizing the past: Students beliefs about the standards and acceptability of historical knowledge. In R. ASHBY, P. GORDON y P. LEE (Eds.), *International review of history education*, Vol. 4: *Understanding history: Recent research in history education*, pp. 98-115. New York: RoutledgeFalmer.
- BOOTH, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 3, pp. 245-257.
- BRITT, M. A. y AGLINSKAS, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20, pp. 485-522.
- BRITT, M. A., ROUET, J.-F., GEORGI, M.C. y PERFETTI, C. A. (1994). Learning from history texts: From causal analysis to argument models. In G. LEINHARDT, I. L. BECK y C. STANTON (Eds.), *Teaching and learning in history*, pp. 47-84. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BROPHY, J. (1999). Elementary students learn about Native Americans: The development of knowledge and empathy. *Social Education*, 63, pp. 8-45.
- BROPHY, J. y ALLEMAN, J., (2000). Primary grade students' knowledge and thinking about Native American and pioneer homes. *Theory and Research in Social Education*, 28, pp. 96-120.
- BROPHY, J. y ALLEMAN, J., (2005). Primary grade students' knowledge and thinking about transportation. *Theory and Research in Social Education*, 33, pp. 219-243.
- BROPHY, J., ALLEMAN, J. y O'MAHONY, C. (2003). Primary-grade students' knowledge and thinking about food production and the origins of common foods. *Theory and Research in Social Education*, 31, pp. 10-50.
- BROPHY, J. y VANSLEDRIGHT, B. A. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- BRUSH, T. A. y SAYE, J. W. (2000). Implementation and evaluation of a student-centered learning unit: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), pp. 79-100.
- BRUSH, T. A. y SAYE, J. W. (2001). The use of embedded scaffolds with hypermedia-supported student-centered learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10, pp. 333-356.

- CARRETERO, M., ASENSIO, M. y POZO, J. I. (1991). Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence. In M. CARRETERO, M. POPE, R. J. SIMONS y J. I. POZO (Eds.), *Learning and instruction*, Vol. 3: *European research in an international context*, pp. 27-48. Oxford: Pergamon Press.
- CARRETERO, M., JACOTT, L., LIMON, M., LÓPEZ-MANJÓN, A. y LEON, J. A. (1994). Historical knowledge: Cognitive and instructional implications, in J. F. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *Cognitive and instructional process in history and the social sciences*, pp. 357-376. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CARRETERO, M., LÓPEZ-MANJÓN, A. y JACOTT, L. (1997). Explaining historical events: *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 245-253.
- CERCADILLO, L. (2001). Significance in history: Students' ideas in England and Spain. In A. DICKSON, P. GORDON y P. LEE (Eds.), *International review of History education: Vol. 3. Raising standards in history education*, pp. 116-145. Portland, OR: Woburn Press.
- COBB, P., CONFREY, J., DISESSA, A., LEHRER, R. y SCHAUBLE, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), pp. 9-13.
- COOPER, H. (1992). *The teaching of history*. London: David Fulton.
- DICKINSON, A. K. y LEE, P. J. (1984). Making sense of history. In A. K. DICKINSON, P. J. LEE y P. J. ROGERS (Eds.), *Learning history*, pp. 117-153. London: Heinemann
- DIMITRIADIS, G. (2000). «Making history go» at a local community center: Popular media and the construction of historical knowledge among African American youth. *Theory and Research in Social Education*, 28, pp. 40-64.
- DOWNEY, M. T. (1996). Writing to learn history in the intermediate grades. Final report. Berkeley, CA: National Center for the Study of Writing and Literacy, School of Education, University of California. ERIC Document Reproduction Service No. ED, pp. 397-422.
- EPSTEIN, T. L. (1994). American Revised revisited: Adolescents' attitudes towards a United States history textbook. *Social Education*, 58, 41-44.
- EPSTEIN, T. L. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American, adolescents' perspectives on U.S. History. *Curriculum inquiry*, 28, pp. 397-423.
- EPSTEIN, T. L. (2000). Adolescents' perspectives on racial diversity in U.S. history: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, 37, pp. 185-214.
- EVANS, R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief. *Theory and Research in Social Education*, 18, pp. 101-138.
- FASULO, A., GIRARDET, H. y PONTECORVO, C. (1998). Seeing the past: Learning history through group discussion of iconographic sources, in J. P. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *International review of history education*, Vol. 2: *Learning and reasoning in history*, pp. 132-153. Portland, OR: Woburn Press.
- FERRETTI, R. P., MACARTHUR, C. D. y OKOLO, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, pp. 59-71.
- FINK, N. (2004). Pupils' conceptions of history and history teaching. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/liistoryresource/Journal2008/Fink.doc>.
- FOSTER, S. J., HOGE, J. D. y ROSCH, R. H. (1999). Thinking aloud about history: Children's and adolescent's responses to historical photographs. *Theory and Research in Social Education*, 27, pp. 179-214.
- FOSTER, S. J. y YEAGER, E. A. (1999). «You've got to put together the pieces»: English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, pp. 286-317.
- FOURNIER, J. E. y WINEBURG, S. (1997). Picturing the past: Gender differences in the depiction of historical figures. *American Journal of Education*, 105, pp. 160-185.
- GABELLA, S. (1994a). The art(s) of historical sense. *Journal of Curriculum Studies*, 27, pp. 139-163.
- GABELLA, M. S. (1994b). Beyond the looking glass: Bringing students into the conversation of historical inquiry. *Theory and Research in Social Education*, 22, pp. 340-363.
- GAGO, M. (2005). Children's understanding of historical narrative in Portugal, in R. ASHBY, P. GORDON y P. LEE (Eds.), *International review of history education*, Vol. 4: *Understanding history: Recent research in history education*, pp. 83-97. New York: RoutledgeFalmer.
- GOALEN, P. (1997). Cross current: History and national identity in the classroom. *History Today*, 47(6), pp. 6-8.
- GRANT, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29, pp. 65-108.
- GREENE, S. (1993). The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course. *Research in the Teaching of English*, 27, pp. 46-75.
- GREENE, S. (1994). Students as authors in the study of history, in G. LEINHARDT, I. L. BECK y C. STAINTON (Eds.), *Teaching and learning in history*, pp. 137-170. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HAEBERLI, P. (2004). Relating to history: An empirical typology. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), Retrieved March 15, 2006, from <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/Journal2009/papers/haeberlirev.doc>
- HALLDÉN, O. (1986). Learning history. *Oxford Review of Education*, 12, pp. 53-66.
- HALLDÉN, O. (1993). Learners' conceptions of the subject matter being taught: A case from learning history. *International Journal of Educational Research*, 19, pp. 317-325.
- HARNETT, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23, pp. 137-154.
- HODKINSON, A. (2003). «History howlers»: Amusing anecdotes or symptoms of the difficulties children have in retaining and ordering historical knowledge? Some observations based upon current research. *Research in Education*, 70, pp. 21-31.

- HODKINSON, A. (2004a). Does the English Curriculum for History and its Schemes of Work effectively promote primary-aged children's assimilation of the concepts of historical time? Some observations based on current research. *Educational Research*, 46, pp. 99-119.
- HODKINSON, A. (2004b). Maturation and the assimilation of the concepts of historical time: A symbiotic relationship or uneasy bedfellows? An examination of the birth—date effect on educational performance in primary history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), Retrieved Autumn 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/history/resource/Journal2008/hodkinson.doc>.
- HOODLESS, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34, pp. 173-200.
- HOODLESS, P. A. (2004). Spotting the adult agendas: Investigating children's historical awareness using stories written for children in the past. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/historyresource/Journal2008/Hoodless.doc>.
- HUGGINS, M. (1996). An analysis of the rationales for learning history given by children and teachers at Key Stage 2. *The Curriculum Journal*, 7, pp. 307-321.
- JACOTT, L., LÓPEZ-MANJÓN, A. y CARRETERO, IVI. (1998). Generating explanations in history, in J. F. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *International review of history education*, Vol. 2: *Learning and reasoning in history*, pp. 294-Q06. Portland, OR: Woburn Press.
- KINDERVATER, A. y VON BORRIES, B. (1997). Historical motivation and historical-political socialization, in M. ANGVIK y B. VON BORRIES (Eds.), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Vol. A: *Description*, pp. 62-105. Hamburg, Germany: Korber-Stiftung.
- KNIGHT, P. (1989). A study of children's understanding of people in the past. *Educational review*, 41, pp. 207-219.
- KNIGHT, P. (1990). A study of teaching and children's understanding of people in the past. *Research in Education*, 44, pp. 39-532.
- KOHLMEIER, (2005a). The impact of having ninth graders «do history.» *The History Teacher*, 38, pp. 499-524.
- KOHLMEIER, J. (2005b). The power of a woman's story: A three-step approach to historical significance in high school world history. *International Journal of Social Education*, 20, pp. 64-80.
- KOHLMEIER, J. (2006). «.Couldn't she just leave?» The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a ninth grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 34, pp. 34-57.
- KOLBL, C. y STRAUB, J. (2001). Historical consciousness in youth: Theoretical and exemplary empirical analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2003-2001/2003-2001kopolblstraub-e.htm>;
- KORBER, A. (1997). Chronological knowledge, historical associations and historico-political concepts, in M. ANGVIK y B. VON BORRIES (Eds.), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Vol. A: *Description*, pp. 106-152. Hamburg, Germany: Korber-Stiftung.
- LEE, J. K. y GUY, C. W. (2003). High school social studies students' uses of online historical documents related to the Cuban Missile Crisis. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2, pp. 1-15.
- LEE, P. (2001). History in an information culture. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/history/resource/Journal2002/LEE.doc>.
- LEE, P. (2004). «Walking backwards into tomorrow»: Historical consciousness and understanding of history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/history/resource/Journal2007/LEE2015-2012-2004.doc>.
- LEE, P. y ASHBY, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14, in P. N. STEARNS, P. SEIXAS y S. WINEBURG (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*, pp. 199-222. New York: New York University Press.
- LEE, P. y ASHBY, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding, in O. L. DAVIS, JR., E. A. YEAGER y S. J. FOSTER (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, pp. 21-50. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- LEE, P., DICKINSON, A. K. y ASHBY, R. (1997). «Just another emperor»: Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 233-244.
- LEE, P., DICKINSON, A. K. y ASHBY, R. (2001). Children's ideas about historical explanation, in A. DICKINSON, P. GORDON y P. LEE (Eds.), *International review of history education*, Vol 3: *Raising standards in history education*, pp. 97-115. Portland, OR: Woburn Press.
- LÉTOURNEAU, J. y MOISAN, S. (2004). Young people's assimilation of a collective historical memory: A case study of Quebecers of French-Canadian heritage, in P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness*, pp. 109-128. Toronto: University of Toronto Press.
- LÉVESQUE, S. (2003). «Bin Laden is responsible; it was shown on tape»: Canadian high school students' historical understanding of terrorism. *Theory and Research in Social Education*, 31, pp. 174-202.
- LÉVESQUE, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of «historical significances». *Canadian Social Studies*, 39(2), Retrieved August 15, 2005, from [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_2039\\_2002/ARLevesque\\_second-order\\_concepts.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_2039_2002/ARLevesque_second-order_concepts.htm).
- LEVSTIK, L. S. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education*, 14, pp. 1-19.
- LEVSTIK, L. S. (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory into Practice*, 28, pp. 114-119.
- LEVSTIK, L. S. (1993). Building a sense of history in a first-grade classroom, in Brophy (Ed.), *Case studies of teaching and learning in social studies* (Vol. 4, pp. 1-31). Greenwich, CT: JAI Press.

- LEVSTIK, L. S. (1997/1998). Early adolescents' understanding of the historical significance of women's rights. *International Journal of Social Education*, 12, pp. 19-34.
- LEVSTIK, L. S. (2001). Crossing the empty spaces: Perspective taking in New Zealand Adolescents' understanding of national history, in O. L. DAVIS, JR., E. A. YEAGER y S. J. POSTER (Eds.), *Historical empathy and perspective-taking in the social studies*, pp. 69-96. Lanhan, MD: Rowman and Littlefield.
- LEVSTIK, L. S. y BARTON, K. C. (1996). «They still use some of their past»: Historical salience in children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28, pp. 513-576.
- LEVSTIK, L. S. y GROTH, J. (2002). «Scary thing, being an eighth grader»: Exploring gender and sexuality in a middle school U. S. history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30, pp. 233-254.
- LEVSTIK, L. S. y GROTH, J. (2005). «Ruled by our own people»: Ghanaian adolescents' conceptions of citizenship. *Teachers College Record*, -107, pp. 563-586.
- LEVSTIK, L. S. y PAPPAS, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21, pp. 1-15.
- LEVSTIK, L. S. y SMITH, D. (1996). «I've never done this before»: Building a community of inquiry in a third-grade classroom, en J. BROPHY (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol 6. Teaching and learning history*, pp. 85-114. Greenwich, CT: JAI Press.
- LIMÓN, M. y CARRETERO, M. (1999). Conflicting data and conceptual change in history experts, in W. SCHNOTZ, S. VOSNIADOU y M. CARRETERO (Eds.), *New perspectives on conceptual change*, pp. 137-159. New York: Pergamon.
- LIPSCOMB, G. B. (2002). Eighth graders' impressions of the Civil War: Using technology in the history classroom. *Education, Communication & Information*, 2, pp. 51-67.
- LYNN, S. (1993). Children reading pictures: History visuals at Key Stages 1 and 2. *Education 3-13*, 21(3), pp. 23-29.
- MCKEOWN, M. G. y BECK, L. L. (1990). The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in history. *American Educational Research Journal*, 27, pp. 688-726.
- MCKEOWN, M. G., BECK, I. L., SINATRA, G. M. y LOXTERMAN, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, pp. 78-93.
- MEDINA, K., POLLARD, J., SCHNEIDER, D. y LEONHARDT, C. (2000). How do students understand the discipline of history as an outcome of teachers' professional development? ERIC Document Reproduction Service No. ED pp. 466-465.
- MILSON, A. J. (2002). The internet and inquiry learning: Integrating medium and method in a sixth grade social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 30, pp. 330-353.
- MOSBORG, S. (2002). Speaking of history: How adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. *Cognition and Instruction*, 20, pp. 323-358.
- PAXTON, R. J. (1997). «Someone with like a life wrote it»: The effects of a visible author on high school history students. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 235-250.
- PERFETTI, C. A., BRITT, IVI. A. y GEORGI, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PERFETTI, C. A., BRITT, M. A., ROUET, J.-FI, GEORGI, M. C. y MASON, R. A. (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncertainty, in J. F. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, pp. 257- 283. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- POMSON, A. D. M. y HOZ, R. (1998). Sought and found: Adolescent's «ideal» historical conceptions as unveiled by concept mapping. *Journal of Curriculum Studies*, 20, pp. 319-337.
- PORAT, D. A. (2004). It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41, pp. 963-996.
- RIVIÉRE, A., NUNEZ, B. B. y C. FONTELA, F. (1998). Influence of intentional and personal factors in recalling historical texts: A developmental perspective, in J. F. VOSS y CARRETERO (Eds.), *International review of history education, Vol. 2: Learning and reasoning in history*, pp. 214-226. Portland, OR: Woburn Press.
- ROSA, A., BLANCO, F. y HUERTAS, J. A. (1998). Uses of historical knowledge: An exploration of the construction of professional identity in students of psychology, in J. F.Q. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *International review of history education, Vol. 2: Learning and reasoning in history* (pp. 61-78). Portland, OR: Woburn Press.
- ROSE, S. L. (2000). Fourth graders theorize prejudice in American history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(1), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/historyresource/Journal2001/roseed-kw.doc>.
- ROUET, J.-F., BRITT, M. A., MASON, R. A. y PERFETTI, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 478-493.
- ROUET, J.-F., PAVART, M., BRITT, M. A. y PERFETTI, C. A. (1997). Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise. *Cognition and Instruction*, 15(1), 85-106.
- SAYE, J. W. y BRUSH, T. A. (1999). Student engagement with social issues in a multimedia-supported learning environment. *Theory and Research in Social Education*, 27, pp. 472-504.
- SAYE, J. W. y BRUSH, T. A. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), pp. 77-96.
- SCHWEBER, S. (2003a). «Especially special»: Learning about jews in a fundamentalist Christian school. *Teachers College Record*, 105, pp. 1693-1719
- SCHWEBER, S. (2003b). Simulating survival. *Curriculum Inquiry*, 33, pp. 139-188.
- SCHWEBER, S. (2004). Making sense of the Holocaust: Lessons from classroom practice. New York: Teachers College Press.

- SEIXAS, P. (1993a). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23, pp. 301-327.
- SEIXAS, P. (1993b). Popular film and young people's understanding of the history of Native American – White relations. *The History Teacher*, 26, pp. 351-370.
- SEIXAS, P. (1994a). Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, 102, pp. 261-285.
- SEIXAS, P. (1994b). Students' understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 22, pp. 281-304.
- SEIXAS, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61, pp. 22-27.
- SEIXAS, P. y CLARK, P. (2004). Murals as monuments: Students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110, pp. 146-171.
- SHEMILT, D. (1980). History 13-16 evaluation study. Edinburgh, Scotland: Holmes McDougall.
- SHEMILT, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom, in A. K. DICKINSON, P. J. LEE y P. J. ROGERS (Eds.), *Learning history*, pp. 39-83. London: Heinemann.
- SHEMILT, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history, in C. PORTAL (Ed.), *The history curriculum for teachers*, pp. 39-61. New York: Palmer.
- SMITH, J. y NIEMI, R. G. (2001). Learning history in schools: The impact of course work and instructional practices on achievement. *Theory and Research in Social Education*, 29.
- SOSNIAK, L. A. y PERLMAN, C. L. (1990). Secondary education by the book. *Journal of Curriculum Studies*, 22, pp. 427-442.
- SPECTOR, K. (2005). Framing the holocaust in English class: Secondary teachers and students reading Holocaust literature. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati, Cincinnati, OH.
- STAHL, S. A., BRITTON, B. K., HYND, C., MCNISH, M. y BOSQUET, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31, pp. 430-456.
- TORNEY-PURTA, J. (1994). Dimensions of adolescents' reasoning about historical issues: Ontological switches, developmental processes, and situated learning, in J. F. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, pp. 103-122. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VAN BOXTEL, C. y VAN DRIE, J. (2004). Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal2008/boxteldrie.doc>.
- VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2004). Enhancing collaborative historical reasoning by providing representational guidance. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal2008/boxteldrie.doc>.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (1995a). «I don't remember- the ideas are all jumbled in my head»: 8th graders' reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10, pp. 317-345.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (1995b). The teaching-learning interaction in American history: A study of two teachers and their fifth graders. *Journal of Social Studies Research*, 19, pp. 3-23.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (1996). Studying colonization in eighth grade: What can it teach us about the learning context of current reforms. *Theory and Research in Social Education*, 24, pp. 107-145.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (1997). And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29, pp. 529-557.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2001). Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the 'past. *American Educational Research Journal*, 39, pp. 1089-1115.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2002b). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *Elementary School Journal*, 103, pp. 131-160.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2002c). In search of America's past: Learning to read history in elementary school. New York: Teachers College Press.
- VANSLEDRIGHT, B. A. y AFFLERBACH, P. (2005). Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight US elementary students reading documents, in R. ASHBY, P. GORDON y P. LEE (Eds.), *International review of history education*, Vol. 4: *Understanding history: recent research in history education*, pp. 1-20. New York: RoutledgeFalmer.
- VANSLEDRIGHT, B. A. y BROPHY, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29, pp. 837-859.
- VANSLEDRIGHT, B. A. y FRANKES, L. (2000). Concept- and strategic-knowledge development in historical study: A comparative exploration in two fourth-grade classrooms. *Cognition & Instruction*, 18, pp. 239-283.
- VANSLEDRIGHT, B. A. y BC KELLY, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *Elementary School Journal*, 98, pp. 239-265.
- VANSLEDRIGHT, B. A., KELLY, T. y MEUWISSEN, K. (2005). Oh, the trouble we've seen. Researching historical thinking and understanding, in K. C. BARTON (Ed.), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*, pp. 207-233. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- VELLA, Y. (2001). Extending primary children's thinking through the use of artefacts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2), Retrieved August 15, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/historyresource/Journal2002/VELLA.doc>.
- VON BORRIES, B. (1994). (Re-)constructing history and moral judgment: On relationships between interpretations of the



- past and perceptions of the present, in F. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, pp. 339-355. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VON BORRIES, B. (1995). Exploring the construction of historical meaning: Cross-cultural studies of historical consciousness among adolescents, in W. BOS y R. I-I. LEHMANN (Eds.), *Reflections on educational achievement: Papers in honour of T. Neville Postlethwaite to mark the occasion of his retirement from his chair in comparative education at the University of Hamburg*, pp. 25-59. New York: Waxmann Münster.
- VON BORRIES, B. (1997a). Concepts of historical thinking and historical learning in the perspectives of German students and teachers. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 211-220.
- VON BORRIES, B. (1997b). Political attitudes and decisions based on historical experiences and analyses, in M. ANGVIK y B. VON BORRIES (Eds.), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Vol. A: *Description*, pp. 153-180. Hamburg, Germany: Korber-Stiftung.
- VON BORRIES, B. y BAECK, O. (1997). Linkages of three time levels: Interpretations of the past, perceptions of the present and expectations of the future, in M. ANGVIK y B. VON BORRIES (Eds.), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Vol. A: *Description*, pp. 181-202. Hamburg, Germany: Korber-Stiftung.
- VON BORRIES, B., KINDERVATER, A. y KORHER, A. (1997). Summary: Problems and results of the cross-cultural comparison, in M. ANGVIK y B. VON BORRIES (Eds.), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Vol. A: *Description* (pp. 206-234). Hamburg, Germany: Korber-Stiftung.
- VOSS, J. F., CARRETERO, M., KENNET, J. y SILFIES, L. N. (1994). The collapse of the Soviet Union: A case study in causal reasoning, in J. F. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, pp. 403-429. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VOSS, J. F. y SILFIES, L. N. (1996). Learning from history text: The interaction of knowledge and comprehension skill with text structure. *Cognition and Instruction*, 14, pp. 45-68.
- VOSS, J. F. y BC WILEY, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 255-265.
- VOSS, J. F., WILEY, I. y KENNET, J. (1998). Student perceptions of history and historical concepts, in J. F. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *International review of history education*, Vol. 2: *Learning and reasoning in history*, pp. 307-330. Portland, OR: Woburn Press.
- WALDRON, P. (2005). «A nation's schoolbooks wield a great power»: How the Romans are depicted in Irish history textbooks, in C. MORGAN (Ed.), *Inter- and intracultural differences in European history textbooks*, pp. 257-290. Berlín: Peter Lang.
- WERTSCH, J. V. (1994). Struggling with the past: Some dynamics of historical representation, in J. P. VOSS y M. CARRETERO (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, pp. 223-238. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WILEY, J. y VOSS, J. F. (1996). The effects of «playing historian» on learning in history. *Applied Cognitive Psychology*, 10, pp. 563-572.
- WILEY, J. y VOSS, J. E. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text; *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 301-311.
- WILLS, J. S. (1996). Who needs multicultural education? White students, U. S. history, and the construction of a usable past. *Anthropology and Education Quarterly*, 27, pp. 365-389.
- WILLS, S. (2005). «Some people even died»: Martin Luther King, jr., the civil rights movement and the politics of remembrance in elementary classrooms. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, pp. 109-131.
- WINEBURG, S. S. (1991a). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 73-87.
- WINEBURG, S. S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, pp. 495-519.
- WINEBURG, S. S. (2000). Making historical sense, in P. N. STEARNS, P. SEIXAS y BC S. WINEBURG (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history*, pp. 306-325. New York: New York University Press.
- YEAGER, E. A., POSTER, S. J. y GREER, J. (2002). How eighth graders in England and the United States view historical significance. *Elementary School Journal*, 103, pp. 199-210.
- YEAGER, E. A., POSTER, S. J., MALEY, S. D., ANDERSON, T. y MORRIS, J. W. I. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13, pp. 8-24.
- YEAGER, E. A. y TERZIAN, S. (2007). «That's when we became a nation»: Urban Latino adolescents and the designation of historical significance. *Urban education*.
- YOUNG, K. M. y LEINHARDT, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing history. *Written Communication*, 15, pp. 25-68.

Rebut: 2/6/2009/acceptat: 9/9/2009

