

*Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes**

Jorge Sáiz Serrano

Universitat de València¹

Resumen: Este trabajo relaciona el enfoque por competencias educativas básicas con las destrezas del pensamiento histórico entendido como alfabetización histórica: el planteamiento y solución de problemas, el análisis de fuentes históricas y la construcción de narrativas. Se presentan unas variables para examinar dichas habilidades tanto en libros de texto como en aprendizajes de estudiantes, aportando resultados de una investigación doctoral en curso. Se analiza una muestra de actividades de manuales escolares españoles de Historia (de 1º, 2º y 4º de ESO y de 2º de Bachillerato) y, por otro lado, niveles de aprendizaje histórico del alumnado a partir de exámenes de la Prueba de Acceso a la Universidad de “Historia de España” de un tribunal valenciano.

Palabras clave: Alfabetización histórica, competencias básicas, pensamiento histórico, libros de texto de Historia, progreso de aprendizaje de alumnado, fuentes históricas.

Abstract: This paper links the basic educational skills approach with historical thinking skills treated as historical literacy: the approach and problem solving, analysis of historical sources and the construction of narratives. We present some variables to consider such skills in both textbooks as student learning, providing results of an ongoing doctoral research. We analyze a sample of activities of spanish history textbooks in secondary education (12-18 years old) and on the other hand, levels of historical learning of students from a sample of exams Test Access University of “History of Spain”.

Key Words: historical literacy, basic skills, historical thinking, history textbooks, students' learning progress, historical sources.

(Fecha de recepción: junio, 2013, y de aceptación: septiembre, 2013)

DOI: 10.7203/DCES.27.2648

* Este estudio forma parte del proyecto COMPSOCIALES cofinanciado con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, de referencia EDU2012-37909-C03-01

¹ Profesor asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universitat de València; profesor del IES Tirant lo Blanc de Torrent y miembro del Proyecto Gea-Clío. Este artículo deriva de una tesis doctoral en curso en Didáctica de las Ciencias Sociales codirigida por Rafael Valls y Ramón López Facal.

1. Planteamiento: relacionemos competencias educativas básicas y habilidades de pensamiento histórico como alfabetización histórica.

La aplicación de las competencias educativas básicas (CCBB) a las aulas y al material más usado en ellas, los libros de texto, parece estar aportando pocas novedades más allá de la referencia a las mismas en las programaciones y en algunas actividades de los manuales. Las razones de ese escaso tratamiento de las CCBB son profundas. Radican, en parte, en la estructura del manual escolar disciplinar, poco compatible con el enfoque curricular por CCBB cuya naturaleza transversal y aplicativa demandaría materiales más interdisciplinares y basados en la resolución de problemas de aprendizaje. Pero no menospreciemos otra razón: el carácter generalista, superficial y contradictorio con el que las administraciones educativas, a nivel estatal y autonómico, definen las CCBB a lo largo de la educación secundaria. Si en el currículo de cada materia de secundaria obligatoria (ESO) la concreción de las CCBB figura en una breve orientación, paradójicamente, en el currículo del Bachillerato se obvia referencia alguna a ellas, a excepción del currículo catalán (González, 2012). Quizás hubiera sido más efectivo ir más allá de esas referencias genéricas comunes a todas las materias y plantear para cada disciplina una respuesta clara y concisa a qué significa ser competente en dicha disciplina. Cabría definir de forma concisa qué supone que un estudiante sea

competente en ciencias sociales y sobre todo en historia: ¿qué debería conocer, saber hacer y manifestar un estudiante competente en historia? Esa respuesta está por ser definida y la exigencia de las CCBB, al margen de su más o menos deficiente concreción, hemos de verla como una oportunidad al respecto (López Facal, 2013). Estamos ante un interrogante fundamental para enriquecer no sólo el enfoque curricular competencial sino también la continuidad de las Ciencias Sociales y de la historia como disciplinas escolares. Una respuesta rápida sería especificar qué destrezas de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia social y ciudadana, de la competencia de tratamiento de la información, por citar sólo tres CCBB, permite la Historia como disciplina. Pero no queremos partir de las CCBB del currículo. Nuestra propuesta quiere partir del siguiente supuesto. En la enseñanza y aprendizaje de la Historia es necesario *relacionar el enfoque por CCBB con las destrezas del pensamiento histórico* entendido como *alfabetización histórica*, como educación histórica para comprender y explicar la realidad social de forma racional acudiendo a la temporalidad. Pensamos que es posible, por tanto, identificar unas “competencias de pensamiento histórico” propiamente dichas. Unas “competencias históricas” asimilables a las competencias científicas como se plantean en las pruebas PISA para ciencias experimentales, como se propone en un interesante y reciente estudio (Domínguez, 2013).

Este artículo quiere profundizar en esta dirección. Presentamos una rela-

ción de *marcadores* de habilidades de pensamiento histórico como alfabetización histórica que puedan ser desarrolladas y evaluadas como forma de trabajar CCBB en la enseñanza y aprendizaje de la historia en toda la educación secundaria, de la ESO al Bachillerato, a pesar del vacío legal en este último. A continuación nos interrogamos en qué medida esas destrezas se demandan en actividades de los actuales libros de texto de historia y si podemos detectarlas en resultados de aprendizaje de los alumnos. Se intentará responder a dos cuestiones muy concretas: ¿enseñan a pensar históricamente los libros de texto de Historia actuales? ¿aprenden nuestros estudiantes a pensar históricamente al finalizar el bachillerato?

2. Fundamentos. Competencias de pensamiento histórico y progreso de aprendizaje en alfabetización histórica.

Desde hace más de treinta años, en estudios que combinan didáctica de la historia, educación histórica, psicología cognitiva y epistemología y filosofía de la historia (Asbhy, Lee, 1987; Pozo et al., 1989; Seixas, 1996; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; Wineburg, 2001; Carretero, Voss, 2004; Rüsen, 2005 y 2010; Lee, 2005b; Peck, Seixas, 2008; Lévesque, 2008), existe consenso para plantear que enseñar y aprender historia es más que la transmisión de conocimientos sustantivos *de* historia. No se renuncia a ellos, se parte de los mismos para el aprendizaje de una serie de capacidades cognitivas *sobre* historia, es decir, vinculadas al conocimiento

histórico disciplinar, una serie de conceptos de segundo orden propios de la disciplina y resultado de una metacognición sobre la ciencia histórica. Relacionando recientes síntesis sobre finalidades de enseñar historia, caracteres del pensamiento histórico y propuestas curriculares sobre capacidades de lo que supone aprender *sobre* historia (Carretero, López, 2009; Pagès, 2009, Santiesteban et al., 2010; Barca, 2011; Carretero, 2011; Lévesque, 2011; Prats, Santacana, 2011; Seixas, 2010 y 2011), podríamos sintetizar las habilidades del pensar históricamente en cuatro grandes ámbitos. En primer lugar, *el planteamiento de problemas históricos*, entendido como problematización del pasado y sus evidencias; se trata de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no predefinida y estática sino en construcción continua a partir de interrogantes de investigación. En segundo lugar, *el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas*, entendido como un pensamiento heurístico, complejo y creativo, de examen crítico de testimonios del pasado. Se trata de ir más allá de la simple decodificación de información textual o icónica; consistiría, en el caso de las fuentes textuales, en leer en clave disciplinar o histórica, movilizandocapacidades que trascienden la mera comprensión literal. En tercer lugar, *el desarrollo de una conciencia histórica*, entendida como capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente: supone, en cierta medida, habilidades para relacionar diacrónicamente pasado y presente utilizando esta forma de

pensar como orientación moral y crítica en la vida diaria. Finalmente, en cuarto lugar, *la construcción o representación narrativa del pasado histórico*, como capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado construidas de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas o evidencias históricas.

Problematizar el pasado histórico, analizar fuentes para obtener evidencias del mismo, relacionar presente y pasado, construir relatos o explicaciones razonadas, todas estas habilidades son competencias de pensamiento histórico. Interrogarse cómo abordarlas en las actividades que planteemos al alumnado y cómo evidenciarlas y evaluarlas en su aprendizaje es una *propuesta disciplinar para trabajar las CCBB en la enseñanza y aprendizaje de la historia en secundaria*. Una propuesta para completar la simple apelación generalista y nominal a CCBB relacionadas con la historia, como la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la competencia en tratamiento de la información y la competencia de aprender a aprender. Se trata de enriquecer las CCBB *desde* la ciencia histórica.

Ya comienzan a ser numerosas las experiencias de caracterización del pensamiento histórico de estudiantes. Los trabajos en ámbito anglosajón son los que gozan de mayor tradición y riqueza. Entre estos cabe diferenciar dos vías, la sólida vía inglesa y la más reciente norteamericana. Los iniciales trabajos ingleses (proyecto CHATA -*Concepts of History and Teaching Approaches*- Lee,

Asbhy, 1987; Lee, Asbhy, 2000; Lee et al., 1996 y 2004; Lee 2005a) evidenciaron durante los años 80 y 90 niveles de progreso de aprendizaje en trabajos de campo con estudiantes mediante el uso de evidencias históricas y ejercicios de empatía histórica, tal y como puede verse en la útil síntesis al respecto que realizó C. Fuentes (Fuentes, 2002). En trabajos más recientes P. Lee y su equipo (Lee, Asbhy y Dickinson, 2004; Lee, 2004 y 2005b), a partir del estudio de argumentaciones de estudiantes y su forma de organizar evidencias a partir de la formulación de un problema, establecen tres niveles de aprendizaje. En primer lugar, estrategias de tipo *aditivo* en las que los alumnos crean relaciones de mera suma y agregación de factores. En segundo lugar estrategias de carácter *narrativo* en las que los estudiantes otorgan a la relación causal un sentido temporal: organizan temporalmente de forma que lo previo en el tiempo explica lo posterior. Finalmente, las más complejas, estrategias de tipo *analítico* en las que se crean cadenas causales simples o más estructuradas que responden a la pregunta histórica organizando las condiciones, motivaciones y hechos entre sí. Se trata de unos niveles de aprendizaje paralelos a los establecidos para la forma de considerar las evidencias y las explicaciones o relatos históricos (Lee, Shemilt, 2003 y 2004): niveles que van desde la visión de las evidencias como imágenes fijas del pasado y de los relatos como revelaciones verdaderas del pasado, realidades o informaciones a las que se accede como se accede al presente; hasta las consideraciones más complejas de las

evidencias como conocimiento inferencial contextualizado y a las explicaciones históricas como relatos que abordan problemas y preguntas que estructuran las evidencias. Por su parte los trabajos de A. Chapman (Chapman, 2006, 2009a, 2011a y 2011b) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper, Chapman, 2009; Chapman, 2009b) han profundizado en esta vía. Sus estudios insisten en la necesidad de enseñar argumentación histórica basada en el uso de evidencias como forma específica de argumentar en y sobre historia, superando las tradicional diferenciación entre enseñanza histórica basada en contenidos o en competencias.

Por su parte el reciente proyecto norteamericano ha planteado una vía complementaria a estas experiencias inglesas. Una vía originada a raíz de los estudios de Wineburg sobre pensamiento histórico (Wineburg, 2001) y que se centra en el desarrollo de competencias de lectura histórica disciplinar (*Reading like a Historian*, Reisman, 2012), como habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente, como alfabetización histórica (Montesano, 2010; Wineburg et al., 2013). Este proyecto estadounidense documenta niveles de progreso de aprendizaje desde experiencias de trabajo en el aula basadas en el planteamiento de problemas o interrogantes históricos a resolver como eje de uso de fuentes textuales. Pensamos que los niveles que documentan pueden aplicarse al análisis de actividades de libros de texto y a aprendizajes de estudiantes. Estos trabajos documentan cuatro niveles de comprensión y explicación histórica del

alumnado (Reisman, Wineburg, 2012: 175-176): un nivel 1 donde se juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales o presentistas y se ignoran por completo las evidencias históricas; un nivel 2 donde sólo se reproduce la información histórica como algo ya dado por hecho sin ningún tipo de valoración; un nivel 3 donde se manifiesta la información histórica debidamente contextualizada pero desde una mera visión descriptiva; y un nivel 4, el más desarrollado, donde se procede a valorar y juzgar históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico, reconociendo los estudiantes una conciencia de su propia subjetividad como actores históricos del presente pero también como lectores de textos históricos, llegando por tanto a niveles próximos a una empatía histórica contextualizada (Lee, Asbhy, 1987) o a una conciencia histórica en la perspectiva planteada por J. Rüsen (2005 y 2010).

En la senda de los pioneros trabajos ingleses y en estrecho contacto con ellos, destacan las investigaciones realizadas en Portugal y en Brasil (Barca, 2000, 2001, 2011; Barca, Gago, 2001; Schmidt, Barca, 2009, Germinari, 2011; Barca, Solé, 2012; Cainelli, Schmidt, 2012). Han consolidado una línea de trabajo conocida como “educación histórica” centrada, entre otros aspectos, en el estudio del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica entre alumnado de diferentes niveles educativos. Incorporan aportaciones teóricas de Rüsen junto a la tradición empírica de los estudios ingleses. Entre sus contribuciones cabe destacar

la caracterización de cinco niveles de progresión de aprendizaje en la formación del pensamiento histórico a partir del estudio de las producciones escritas de los estudiantes en las que se refleja el uso que hacen de fuentes y evidencias. Se trata de niveles no lineales ni determinados por la edad, sino por otros factores, desde vivencias previas hasta el tipo de tareas desarrolladas y los contextos de aprendizaje histórico disciplinar. La clasificación de niveles va desde percepciones simplistas, descriptivas y lineales a explicaciones restringidas, pasando por otras multifactoriales hasta alcanzar un sentido explicativo profundo y una perspectiva amplia (Barca, 2001, 2011).

En ámbito local también destacan algunas conclusiones de recientes proyectos sobre pensamiento histórico desarrollados en Cataluña por J. Pagès, A. Santiesteban y N. González (González et al., 2009 y 2010; Henríquez, 2009; Santiesteban et al., 2010), especialmente los resultados en niveles de aprendizaje en el uso de fuentes históricas (González et al. 2011). Se constata una tendencia mayoritaria entre el alumnado a un uso algorítmico y descriptivo de las fuentes, afrontándolas como comentarios textuales dirigidos, sin plantearseles cuestión alguna; pero también se ve una limitada aproximación heurística y creativa a las fuentes, aquella que demanda habilidades de interpretación y contextualización. En este campo es notoria la falta de costumbre de los estudiantes en actividades de resolución de problemas y de indagación frente al hábito predominante de labores del formato tradicional de “comentario

de texto” y la búsqueda de respuestas literales. Finalmente acabemos reseñando conclusiones de un reciente proyecto chileno (Henríquez, 2011; Henríquez, Ruiz, 2012) que profundizan en la línea de trabajo de escritura de explicaciones históricas con el uso de evidencias. El estudio de escritos de estudiantes chilenos documenta cambios en tres niveles: por un lado el paso de la fijación de motivaciones históricas en las emociones de los personajes a los propios personajes, entidades y estructuras conceptuales; por otro lado, en la construcción de cadenas causales, el paso de narrativas temporales a narrativas que jerarquizan y ordenan antecedentes según su poder desencadenante; y por último, en escritos de uso de evidencias la transición desde el uso literal de información hasta la reformulación de evidencias estableciendo vínculos intertextuales.

3. Metodología, campo de investigación e hipótesis de trabajo

Modelo conceptual: marcadores para examinar destrezas de alfabetización histórica en libros de texto y en aprendizaje de alumnos

A la hora de responder al doble interrogante de este estudio, si los libros de texto de Historia enseñan a pensar históricamente y si los estudiantes acaban sus estudios de secundaria habiendo aprendido habilidades básicas de alfabetización histórica, hemos de partir nuestros trabajos previos de análisis de la estructura y complejidad cognitiva de los libros de texto de historia (Sáiz, 2011 y 2013; Sáiz y Valls, en prensa).

En dichos trabajos hemos comenzado a estudiar actividades de manuales de Historia según tres criterios: según su ubicación en la estructura del manual, según el tipo de recurso de enseñanza-aprendizaje de la Historia al que recurren; y finalmente, y sobre todo, según el grado de complejidad cognitiva que demandan, es decir, el nivel de conocimiento y procesamiento de información que activan. Partimos de una diferenciación entre recurso y actividad: *actividad* sería todo enunciado de trabajo dirigido al alumnado que apela a recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan, por tanto, acciones de aprendizaje de diferente complejidad vinculadas a los recursos presentes en el manual o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste. Como *recursos* consideramos los siguientes materiales propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: 1) el *texto académico* redactado por los autores del manual; 2) las *fuentes escritas*, primarias (documentos históricos) o secundarias (textos historiográficos) adaptadas; 3) las *imágenes* en su tipología amplia: iconografía de artes plásticas, restos arquitectónicos o patrimoniales, objetos de cultura material, dibujos, carteles, fotografía, iconografía o recreaciones virtuales; 4) los *gráficos, tablas o cuadros* tratando información cuantitativa o textual; 5) los *mapas temáticos históricos*; 6) los *ejes cronológicos*; y finalmente 7) el planteamiento de tareas al margen del manual. Entre esos recursos, tomando la propuesta de clasificación de M. Carretero (Carretero, Montanero, 2008), diferenciamos los

textuales (1 y 2), de los visuales o icónicos estáticos (3 al 6).

Por otro lado, planteamos una categorización de actividades según la capacidad cognitiva que exigen, es decir, el nivel de conocimiento y de procesamiento de información que suponen para el alumnado. Consideramos posible diferenciar niveles de complejidad cognitiva en las actividades presentes en los manuales. Para ello aplicamos tres presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) que puede enriquecerse incorporando otras aproximaciones taxonómicas, como la planteada por Marzano y Kendall (Marzano, Kendall, 2007; Martínez Valcárcel, 2012). En segundo lugar, la jerarquización de preguntas de comprensión textual para generar conocimiento declarativo derivada de estudios sobre uso y creación de textos en el aprendizaje de ciencias (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé; Fernández; Vidal-Abarca, 2010), diferenciando entre preguntas *literales* y de *base de texto* y preguntas *inferenciales*, de *modelo de situación*. Finalmente, en tercer lugar, la gradación cognitiva de conocimientos procedimentales o funcionales, de simples *técnicas* y destrezas a *estrategias* (Pozo, 2008 y 2010) aplicando ésta a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Hernández, 2002, Murphy, 2011): trabajo con mapas temáticos históricos, con imágenes en la diferente tipología antes reseñada, con gráficos, tablas o cuadros y con ejes cronológicos. Esta gradación entre técnicas y estrategias

es asimilable al análisis de fuentes históricas textuales diferenciando análisis de naturaleza algorítmica y de naturaleza heurística (González et al. 2011).

Desde estos criterios formulamos el siguiente *modelo conceptual de análisis de las actividades de libros de texto de Historia* en tres niveles según su *complejidad cognitiva*. En primer lugar se consideran como *actividades de tipo 1, de complejidad cognitiva baja* aquellas que implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Son las que activan conocimientos declarativos de *formulación literal* o de *base de texto* o conocimientos procedimentales como meras destrezas o *técnicas*, susceptibles de ser automatizados. Por ejemplo se trataría de: saber localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen; todas sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico. En segundo lugar se suponen como *actividades de tipo 2, de complejidad media* aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; también inicialmente demandan contenidos procedimentales de *técnicas*, como los establecidos en el tipo anterior. Como ejemplos: localizar la idea principal del recurso, resumir la información bási-

ca ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información básica. Finalmente se establecen como *actividades de tipo 3, de complejidad cognitiva alta* las que suponen analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas *inferenciales* y de la aplicación de contenidos procedimentales como *estrategias*. Como ejemplos habría que considerar los ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes; el contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho; la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje; y finalmente la confección de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos.

Podemos aprovechar esta categorización de niveles cognitivos de actividades y relacionarla con las habilidades de pensamiento histórico antes descritas enunciando marcadores para identificar cómo abordan las destrezas de alfabetización histórica los libros de texto de Historia y en qué medida podemos encontrarles en el aprendizaje del

alumnado. En la Tabla 1 se presenta la propuesta de *ítems* en manuales escolares de historia para examinar el tratamiento de las destrezas de pensamiento histórico o alfabetización histórica.

Respecto al primer marcador (planteamiento y solución de problemas) bastaría con examinar la organización formal de los manuales valorando en qué medida se plantean al inicio de las unidades o en alguna secuencia didáctica a lo largo de las mismas, problemas o interrogantes a resolver que vertebren contenidos presentes en el manual, especialmente como documentos (textuales, icónicos) para resolver esos problemas.

El segundo marcador (presencia de fuentes históricas primarias o secun-

darias) es fácilmente rastreable en los manuales. Sólo supone constatar el peso que juegan las fuentes como recursos de las actividades frente al resto de recursos, sobre todo el texto académico. La existencia o no de fuentes primarias en los manuales, no como ilustraciones sino como testimonios del pasado interpretables, así como la inclusión de textos historiográficos o fuentes secundarias, presentados como fruto de la investigación, incluso contrastando diferentes visiones sobre un mismo fenómeno, ya sería revelador del grado en el que el manual de historia plantea una iniciación al conocimiento histórico.

El tercer marcador (complejidad cognitiva de actividades con fuentes históricas) es el más relacionado con una des-

Tabla 1. Propuesta de marcadores de alfabetización histórica para analizar actividades de libros de texto de Historia (1º, 2º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato)

1. Planteamiento de problemas de aprendizaje histórico organizadores de contenido: preguntas-problema al inicio de las unidades o en secuencias de actividades a lo largo de las unidades.
2. Presencia de fuentes históricas primarias o secundarias y su relación respecto a otros recursos: supone presentar la historia y el conocimiento histórico como una actividad interpretativa basada en la investigación con fuentes en base a problemas o interrogantes.
3. Grado de complejidad cognitiva de actividades con fuentes históricas primarias o secundarias: uso descriptivo y algorítmico (acciones repetitivas, mecánicas, preguntas cerradas con guión preestablecido) o uso heurístico (acciones creativas, relacionales, contextualizadoras, preguntas abiertas).
4. Planteamiento de ejercicios de construcción de relatos y/o explicaciones de comprensión histórica: simulación o empatía histórica, argumentación o justificación empleando evidencias, escritos relacionales de cambios y continuidades o permanencias históricas.

treza de pensamiento histórico. Supone plantear cómo se utilizan las fuentes históricas primarias, específicamente fuentes textuales, para obtener evidencias diferenciando una comprensión lectora usual de una comprensión lectora más propiamente histórico-disciplinar (Wineburg, 2001: 63-88; Reisman, Wineburg, 2012). Planteamos dos niveles de uso de las fuentes. Por un lado un *uso descriptivo y algorítmico*, derivado de labores automatizables que no requieren soluciones alternativas o creativas sino la repetición de un número determinado de acciones preestablecidas, como preguntas cerradas que apelan a la fuente. Este nivel es asimilable a actividades de nivel cognitivo bajo y medio. En su nivel más básico, se trataría de localizar y reproducir de forma literal información de la fuente, relacionado en fuentes textuales con preguntas de formulación literal. En un nivel medio consistiría en resumir, sintetizar o parafrasear la información de la fuente, localizar y reproducir sus ideas principales y secundarias, relacionado en fuentes textuales con preguntas de base de texto. Por otro lado, se erige un *uso heurístico y relacional*, derivado de la activación de estrategias creativas para interrogar a la fuente, relacionando conocimientos históricos previos del estudiante con información de la fuente y activando de esta forma inferencias. Esta aproximación a la fuente requiere habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad como lector usual de la fuente que obtiene información plana de la misma (como el anterior uso descriptivo) y también como “lector

histórico” que considera la fuente en su complejidad de significados como “artefacto cultural” al que cabe interrogar (Wineburg, 2001). Este segundo uso de las fuentes equivale a actividades de nivel cognitivo alto: plantean un interrogante que implica el uso relacional o intertextual de evidencias obtenidas de una, dos o más fuentes; o actividades que suponen la elaboración de informes fruto del análisis de fuentes activando y relacionando aprendizajes previos.

Finalmente el último marcador (relatos, explicaciones, argumentaciones de comprensión, de cambios y permanencias) apela directamente a actividades específicas de alto nivel cognitivo. Por un lado, ejercicios de empatía histórica donde se demande al alumnado ponerse en el lugar diferentes personajes, perspectivas y contextos pasados sustituyendo el presentismo por niveles de comprensión empática. Por otro lado, ejercicios de argumentación fruto de formular un problema, acotarlo, analizar evidencias históricas, reflexionar y/o debatir al respecto y crear explicaciones racionales. Y finalmente cabría considerar la producción de escritos que demandan un uso flexible del tiempo histórico relacionando cambios y continuidades o permanencias, pasado-presente respecto un mismo fenómeno.

Por lo que respecto a los resultados de aprendizaje de estudiantes, se toma como referente el último curso de Bachillerato y el ejercicio escrito de acceso a la universidad (PAU) de Historia. En ese momento se supone que el alumnado alcanza niveles máximos de aprendizaje histórico exigidos a estudiantes de secundaria. En concre-

to, nos centramos en la valoración de su nivel de análisis de fuentes históricas y en la integración de este análisis en sus explicaciones o narrativas. Podemos emplear como marcadores los *ítems* recogidos en la Tabla 2, tomando como referente los exámenes PAU de “Historia de España” del modelo de la Comunidad Valenciana. Se trata de un formato de examen que apela al análisis de dos fuentes históricas textuales (primarias o secundarias) y a la redacción de textos expositivos que desarrollan contenidos históricos relacionados con las fuentes. Efectuamos un análisis combinado de dos preguntas del ejercicio PAU: la segunda pregunta que solicita al estudiante que identifique las ideas principales de las fuentes y las contextualice históricamente; y la cuarta pregunta que demanda al alumnado que describa un contenido histórico utilizando las fuentes.

El primer marcador supone examinar en qué medida el estudiante ha aprendido a contextualizar de forma básica las fuentes presentes en el examen. Ello supone una acción de bajo

nivel cognitivo ya que en el propio enunciado de la cuarta pregunta del ejercicio se alude al contexto y/o periodo histórico. De todas formas es posible examinar en qué medida los alumnos han aprendido a contextualizar históricamente fuentes y cómo aluden, citan o usan los núcleos de contenido del currículo. El segundo marcador apela al nivel cognitivo de uso de la fuente, tal y como antes planteamos respecto a los libros de texto. En este sentido hay que considerar que el enunciado del examen exige únicamente un nivel de uso descriptivo y algorítmico (“identifique las ideas principales de los textos, situándolos en su contexto histórico y núcleo temático correspondiente”) aunque no es descartable que el alumnado haya aprendido un uso heurístico de fuentes y pueda manifestar inferencias resultantes de relacionar las fuentes con sus conocimientos históricos. Finalmente el último marcador supone examinar los niveles de uso e integración de fuentes textuales o de evidencias extraídas de las mismas en textos expositivos demandados al alumnado. Al

Tabla 2. Propuesta de marcadores de pensamiento histórico para analizar resultados de aprendizaje de alumnos en el uso de fuentes históricas textuales (exámenes PAU “Historia de España”, Comunidad Valenciana)

1. Capacidad para una adecuada contextualización histórica de las fuentes
2. Grado de complejidad cognitiva en el uso de las fuentes: se ignora la fuente, se hace un uso descriptivo o se hace un uso heurístico
3. Grado de integración en un texto expositivo de información o posibles inferencias derivadas del análisis de las fuentes.

solicitárseles específicamente un contenido del temario que se relaciona con las fuentes y al apelarse en el enunciado a recurrir a las mismas (“utilice los textos a comentar”), podemos ver hasta qué punto los alumnos han aprendido a construir e integrar informaciones

estableciendo vínculos intertextuales y recurriendo a explicaciones relacionales o multiperspectivas. Al hilo de estos marcadores consideramos la siguiente gradación de complejidad cognitiva en las respuestas de los estudiantes, recogida en la Tabla 3.

Tabla 3. Niveles cognitivos en el uso de fuentes históricas por estudiantes de Historia

Nivel cognitivo bajo: localizar y reproducir información, conocimiento declarativo de formulación literal o de base de texto; copia y pega o reproduce información de las fuentes.

Nivel cognitivo medio: comprender información, resumirla, conocimiento procedimental de técnica: uso algorítmico y descriptivo de fuentes, resume ideas y las cita cuando explica.

Nivel cognitivo alto: analiza, evalúa, aplica y utiliza información de forma relacional creando nueva; conocimiento procedimental de estrategia: uso heurístico de fuentes, crea inferencias y puede integrarlas en su escrito de forma intertextual y multiperspectiva.

Campo de investigación e hipótesis previas.

En el presente trabajo ampliamos el campo de investigación a manuales escolares de Historia de 4º de ESO editados en 2011-2012 y de 2º Bachillerato de la materia “Historia de España” publicados en 2009. Completamos así el inicial examen de libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO publicados entre 2008-2009, abarcando contenidos de historia de España entre la Prehistoria y la época medieval cuando examinamos (Sáiz, 2011) una amplia muestra de actividades: 471 de 1º de ESO y 776 de 2º de ESO. Pero también ampliamos aquí la aproximación inicial (94 activi-

dades) que presentamos para manuales de 4º de ESO en contenidos de la crisis del Antiguo Régimen en España (Sáiz, Valls, en prensa). Ahora se presenta el examen de todas las actividades de la unidad de historia de España en el siglo XIX para cuatro manuales de Historia de 4º de ESO de editoriales de difusión mayoritaria en ámbito valenciano (Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives): un total de 265 actividades. Lo acompañamos del estudio del conjunto de actividades de una misma unidad (la Segunda República 1931-1936) para cinco manuales de “Historia de España” de 2º de Bachillerato de esas editoriales mayoritarias (Anaya, Ecir, Santillana,

SM y Vicens Vives): un total de 173 actividades. El resultado es una muestra que consideramos amplia y significativa de actividades de libros de texto de Historia a lo largo de la educación secundaria (1695 actividades) entre el periodo obligatorio (1º, 2º y 4º de ESO) y postobligatorio, en 2º de Bachillerato. Presentaremos tablas de resultados del análisis de las actividades de los manuales según su diseño y ubicación, según el recurso didáctico al que apelan, especificando el uso del texto académico y el de fuentes históricas, y finalmente según su grado de complejidad cognitiva.

Respecto a las hipótesis previas, siendo una muestra de actividades para el principio (1º y 2º cursos, 12-13 años) y término (4º curso, 16 años) de la secundaria obligatoria, así como para el final de secundaria postobligatoria (2º Bachillerato, 18 años), sería de esperar que se detectasen cambios hacia crecientes niveles de complejidad cognitiva de las actividades planteadas en los manuales escolares de historia. Podemos suponer que los manuales planteen una introducción progresiva de actividades cada vez más complejas así como una presencia creciente de fuentes históricas como recurso. Ello nos revelaría que los libros de texto de Historia ponen al alcance de los docentes recursos suficientes para plantear una introducción a habilidades de pensamiento histórico, una iniciación adaptada al conocimiento histórico como vía disciplinar de abordar las CCBB en Historia. Para los libros de texto de Historia de 2º de Bachillerato sería previsible tanto un aumento del nivel cognitivo de las actividades como

una notable presencia de fuentes históricas, al estar más vinculado este curso a la preparación de pruebas PAU donde en ámbito valenciano se apela a fuentes históricas textuales.

Por lo que respecta a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se recurre a la experiencia del autor del presente estudio como corrector de exámenes PAU de “Historia de España” en 2013, en su primera convocatoria (inicios de junio). En concreto a su participación en el Tribunal 8 de la sede de Valencia de la PAU, con alumnado procedente de 8 centros de secundaria valencianos, 4 públicos y 4 concertados. Ello ha permitido a quien suscribe evaluar y paralelamente examinar una muestra de 168 exámenes de estudiantes de 2º de Bachillerato. Es de esperar que los resultados manifiesten niveles cognitivos medios y algunos altos en el uso de fuentes históricas, al ser estudiantes que han aprobado bachillerato y aspiran a acceder a estudios universitarios. En este sentido podemos poner en relación los niveles cognitivos que plantean las actividades de los manuales de 2º de Bachillerato con los que obtengamos en el aprendizaje de los alumnos en los exámenes PAU.

4. Resultados.

Los resultados del examen de las actividades de los libros de texto de Historia entre ESO y Bachillerato según su diseño y ubicación en la organización del manual, según el recurso al que se vinculan (textual, icónico o combinado; texto académico, fuentes históricas) y según su nivel de complejidad cogni-

tiva, los recogemos en las Tablas 4, 5 y 6. En la Tabla 7 recogemos el nivel cognitivo de aquellas actividades que apelan a fuentes históricas (primarias o secundarias).

Se opta aquí por indicar únicamente porcentajes generales sin detallar ni diferencias numéricas ni variación por editoriales, aspecto que detallaremos en nuestra tesis doctoral.

Tabla 4. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según su diseño y ubicación

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	3'1 %	65'2 %	13'9 %	17'6 %
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	4'8 %	65 %	22'8 %	7'2 %
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	4'5 %	69'5 %	14'3 %	11'6 %
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	1'7 %	70 %	27'7 %	–

Tipo 1. Actividades de apertura o inicio.

Tipo 2. Actividades vinculadas al cuerpo principal de la unidad: texto académico y recursos.

Tipo 3. Actividades finales o de síntesis.

Tipo 4. Actividades catalogadas para trabajar las competencias al final de la unidad.

Tabla 5. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según el recurso al que se vinculan

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4	tipo 5	tipo 6
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	42'4 %	29 %	15'8 %	12'8 %	60'7 %	13 %
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	57'6 %	15'9 %	20'6 %	5'6 %	72'6 %	17 %
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	64'8 %	20'2 %	5'4 %	9'6 %	54'3 %	26 %
<i>Manuales 2º de Bachillerato (2009)</i>	62'5 %	30'6 %	6'9 %	-	26'5 %	44'5 %

Tipo 1. Recurso textual: texto académico de los autores del manual, fuentes primarias o secundarias textuales.

Tipo 2. Recurso icónico: imágenes artísticas, patrimonio arquitectónico, dibujos o recreaciones virtuales, mapas, cuadros o gráficos, ejes cronológicos.

Tipo 3. Recurso combinado: textual e icónico.

Tipo 4. Recurso externo al manual: páginas web y enlaces multimedia.

Tipo 5. Texto académico en solitario o combinado con otros recursos.

Tipo 6. Fuentes históricas primarias o secundarias en solitario o combinadas con otros recursos.

Tabla 6. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según su complejidad cognitiva

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	74'6 %	23'9 %	1'4 %
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	79 %	17'2 %	3'7 %
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	73'4 %	23'4 %	3'2 %
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	60'7 %	35'8%	3'5 %

Tipo 1. Complejidad baja.

Tipo 2. Complejidad media.

Tipo 3. Complejidad alta

Tabla 7. Actividades vinculadas a fuentes históricas en manuales de Historia según su complejidad cognitiva

Curso y años de edición	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	37 (58'7 %)	25 (39'6 %)	1 (1'5 %)
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	77 (57'4 %)	12 (32 %)	4 (2'3 %)
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	32 (46'3 %)	33 (47'8 %)	4 (5'7 %)
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	31 (40 %)	41 (53 %)	5 (7'2 %)

Tipo 1. Complejidad baja.

Tipo 2. Complejidad media.

Tipo 3. Complejidad alta.

Los datos aportan unas evidencias rotundas sobre el tratamiento de la alfabetización histórica y las CCBB en todos los manuales de historia.

En primer lugar, es evidente el peso de las actividades vinculadas al cuerpo principal de las unidades (Tabla 4, el 65-70 %). Las escasas actividades iniciales son, básicamente, actividades destinadas a llamar la atención del alumnado combinando llamativos recursos visuales y sencillos textos académicos.

No consta en ninguno de los manuales planteamiento alguno de actividades o preguntas a resolver que organicen los contenidos de las unidades como problemas de aprendizaje. En segundo lugar, las actividades hegemónicas son aquellas que apelan a recursos textuales (Tabla 5, 57-64 %, porcentaje menor -42 %- en 1º de ESO). Entre esos recursos textuales el recurso predominante es el texto académico de los autores del manual (Tabla 5, 72-54 %), a excepción

de los manuales de 4º ESO y 2º Bachillerato donde desciende, especialmente en 2º de Bachillerato. Ese descenso del texto académico es paralelo al ascenso para esos cursos de actividades que apelan a fuentes históricas primarias o secundarias: puede evidenciarse (Tabla 5) cómo se pasa en cursos iniciales 1º-2º ESO de sólo 13-17 % de actividades que usan fuentes a un 26'5 y 44 % respectivamente en 4º ESO y 2º de Bachillerato. Ahora bien, señalemos en tercer lugar, que el optimismo por este creciente uso de fuentes históricas en manuales de historia de cursos superiores queda deslucido al constatar el mantenimiento abrumador de actividades de complejidad cognitiva baja (Tabla 6), el 73-79 % en manuales de ESO y, lo que es más sorprendente, el 60 % en 2º de Bachillerato. En este curso únicamente se evidencia un aumento de actividades de complejidad cognitiva media (Tabla 6, el 35 %) que especialmente se centra en aquellas que suponen un uso descriptivo de fuentes históricas, es decir, localizar, comprender, parafrasear, sintetizar o resumir las ideas básicas de las fuentes. En suma, salvo episódicos ejemplos en algún manual, vemos la ausencia de actividades derivadas del planteamiento de problemas de aprendizaje, el peso de actividades vinculadas a la reproducción de información del texto académico y finalmente el aumento de actividades vinculadas a fuentes históricas que no se ve acompañado por un aprovechamiento de las mismas con actividades de mayor complejidad cognitiva. Semejantes evidencias en las actividades de los libros de texto de historia en secundaria obligatoria y postobligatoria no

parecen un planteamiento suficientemente equilibrado para trabajar las CCBB en la enseñanza de la historia y menos aún para una iniciación básica a destrezas de alfabetización histórica.

Comparemos estas evidencias de actividades de los manuales de historia con los resultados del estudio de los 168 exámenes PAU. A la hora de su estudio, partimos de la conceptualización anteriormente referida en uso de fuentes históricas pero también presentamos una gradación de niveles en el uso de las fuentes obtenida *a posteriori*, fruto del estudio contrastado del conjunto de ejercicios. En la Tabla 8 recogemos los resultados.

Como puede verse, se constata en primer lugar que más de la mitad de los estudiantes (55 %) presenta escritos que podemos considerar *de complejidad cognitiva baja*. Englobaría a dos grupos de forma casi equitativa. Por un lado, un *nivel 0* de alumnado que sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarlas (incluso sin vincularla al contexto histórico del enunciado de la pregunta), llegando a ignorarlas por completo en su explicación; por otro lado, un *nivel 1* de estudiantes que contextualizan las fuentes relacionándolas de forma básica con el contexto histórico, localizan las ideas de las fuentes resumiéndolas pero no las utilizan en su explicación. Es sorprendente constatar el peso que tiene este nivel básico entre el alumnado, lo que nos indicaría que ha habido un aprendizaje previo en el uso con fuentes muy limitado. Pero también llama la atención que ese porcentaje (55 %) se acerca al evidenciado en el nivel de complejidad cognitiva

Tabla 8. Niveles de progresión de aprendizaje en el uso de fuentes textuales en alumnos de 2º de Bachillerato: 168 exámenes PAU Historia de España

Complejidad cognitiva baja Nivel 0 y 1: 93 (55'3 %)	Nivel 0 sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarla y la ignoran en su explicación	39 (23%)
	Nivel 1 contextualizan las fuentes, localiza sus ideas pero no las utilizan en su explicación	54 (32 %)
Complejidad cognitiva media Nivel 2: 59 (35 %)	Nivel 2 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas y usa las fuentes de forma descriptiva en su explicación	59 (35%)
Complejidad cognitiva alta Nivel 3 y 4: 16 (9'5 %)	Nivel 3 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias de las mismas pero no las relaciona en su explicación	9 (5'3%)
	Nivel 4 contextualiza las fuentes, localiza su ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación	7 (4'1%)

baja del conjunto de actividades en los manuales de 2º de Bachillerato (60 %), pero es algo mayor al de las actividades con fuentes históricas con nivel cognitivo bajo. Los estudiantes parecen estar algo por debajo de la media respecto al nivel cognitivo más usual en actividades con fuentes históricas que ofrecerían los manuales. Ello apuntaría de nuevo a un escaso aprovechamiento de las mismas en el trabajo de aula.

En segundo lugar, vemos cómo sólo un tercio de los estudiantes aportan escritos de *complejidad cognitiva media*, básicamente quienes muestran un uso descriptivo de las fuentes. Entre ellos vemos un *nivel 2* los que contextualizan las fuentes, localizan sus ideas y usan las fuentes de forma descriptiva

en su explicación: se trata de quienes se limitan únicamente a citar la misma (“como dice el texto..”, “como se indica en...”) o a copiar información de la misma, citándola e incluyéndola en sus explicaciones.

Finalmente se evidencia un minoritario grupo de estudiantes (16 %) que construye escritos que revelan un *nivel cognitivo alto*. Entre ellos vemos repartidos casi de forma equiparable dos niveles. Por un lado un *nivel 3*, quienes contextualizan la fuente, localizan sus ideas e incluso obtienen inferencias que demuestran que han relacionado la información de la fuente con sus conocimientos del contenido histórico. Por ejemplo, se trata de quienes ante una de las fuentes presentadas, el “acta de

instalación de la Junta Suprema Gubernativa de España y las Indias” de 25 de septiembre de 1808, en el contexto del inicio de la guerra contra la ocupación napoleónica, una fuente que incluye un explícito ceremonial religioso católico (un juramento ante Dios y los Evangelios y el canto de un *Te Deum*) infieren el peso e influencia de la religión católica en la sociedad española de finales del Antiguo Régimen. Pero también vemos un *nivel 4* de alumnos que van más allá y utilizan de forma relacional esa inferencia en su explicación sobre la Guerra de Independencia, el primer liberalismo y la Constitución de 1812, al relacionar esa inferencia con el peso del catolicismo en el primer liberalismo español, como la propia Constitución de 1812.

5. Conclusión: una insuficiente iniciación a la alfabetización histórica que urge mejorar.

Como ha podido comprobarse las evidencias de nuestro estudio muestran una insuficiente iniciación a la alfabetización histórica como vía disciplinar para trabajar las CCBB en la enseñanza de la Historia. Unas carencias constatadas en el peso de niveles cognitivos bajos incluso en manuales de 2º de Bachillerato y en resultados de aprendizaje de alumnado que finaliza este curso y se presenta a la PAU de Historia. Un resultado semejante, con predominio de niveles cognitivos bajos, también lo constata una reciente investigación valenciana sobre las PAU de Historia (Fuster, en prensa). Esas constataciones complementan las conclusio-

nes sobre la habituación del alumnado al uso algorítmico y descriptivo de fuentes (González et al. 2011). Por lo tanto podríamos concluir que la mera presencia de fuentes históricas no supone un enriquecimiento cognitivo de los aprendizajes del alumnado y tampoco equivale a formar el pensamiento histórico. Es necesaria la enseñanza y el aprendizaje del análisis heurístico de fuentes, la integración relacional en narrativas de los estudiantes de inferencias o evidencias obtenidas de las mismas, así como la resolución de problemas y la construcción de argumentaciones basadas en el uso y obtención de evidencias. Ello supone una iniciación al pensamiento crítico y creativo, algo deficitario en todas las materias de secundaria. Quizás el peso de esas deficiencias haya que achacarlo a la naturaleza y estructura del tradicional manual escolar de historia. Constatamos manuales de Historia que en los primeros cursos de la ESO, como también ocurre para manuales de educación primaria, siguen remitiendo a un conocimiento codificado en el texto de sus autores, con un grueso de actividades que gira en torno a recordar-reproducir lo enunciado en los mismos. El resto de recursos, aunque también puedan usarse como documentos de trabajo, acaba siendo complementario del texto académico, el único básico y adaptado para que el profesorado lo transmita y el alumnado lo reciba y recuerde. Y así aunque se reduzca el peso de ese texto académico y aumente la presencia de fuentes históricas en manuales de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato, el referente del alumnado, pero también de un sector mayoritario del profesorado,

difícilmente puede cambiar una *rutina escolar* como es la de acceder de forma directa y no problematizada o constructivista al conocimiento histórico. Ese es el perpetuo formato del manual escolar de historia. Ello condiciona cualquier cambio que se presente en los manuales: pueden aumentar los recursos icónicos y multimedia o incorporarse más fuentes primarias, pero la raíz de la insuficiencia perdura. Cambiar ese formato sería modificar la esencia del tradicional manual escolar; una esencia que sobrevive reflejo del peso del código disciplinar de la historia como materia escolar (Cuesta, 1998). Pero es una urgencia educativa, al tiempo que una exigencia legal por las propias CCB, mejorar la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes de Historia. Urge superar rutinas escolares derivadas del manual escolar o al menos de usos no reflexivos de los mismos apelando siempre a unos mismos recursos. Ello pasa bien por utilizar materiales curriculares de innovación didáctica en Historia, que sí que presentan niveles cognitivos adecuados y ascendentes, o bien por crear nuestros propios materiales haciendo un uso flexible del libro de texto de Historia e introduciendo planes de trabajo o secuencias didácticas alternativas que enseñan a pensar históricamente (Sáiz, 2013; en prensa). Conviene no olvidar que educar un pensamiento histórico adecuado es un requisito fundamental para la formación democrática de la ciudadanía (Pagès, 2009) ya que la historia ayuda a una mejor comprensión de la complejidad social y los problemas del presente (Prats, Santacana, 2011). Hacer com-

petentes *en y sobre* Historia a nuestros estudiantes les permitirá aproximarse de forma crítica y racional a problemas del presente, como la diversidad y el conflicto de identidades nacionales, para los que es más que necesaria una mejor alfabetización histórica (Sáiz, López Facal, 2012).

Bibliografía utilizada.

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (EDS.) (2001), *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York, Longman.
- ASHBY, R., LEE, P. (1987), "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History.", en Portal, Ch. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Londres, Falmer, pp. 62-88.
- BARCA, I. (2000), *Opensamento histórico dos jovens*, Braga, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2001), "Educação Histórica: uma nova área de investigação", *Revista da Faculdade de Letras, História*, Porto, Serie III, vol. 2, pp. 13-21.
- BARCA, I. (2011), "La evaluación de los aprendizajes en historia", en Miralles, P., Molina, S., Santiesteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, Murcia, AUPDCS, Universidad de Murcia, pp. 107-120.
- BARCA, I., GAGO, M. (2001), "Aprender a pensar em história: un estudo con alunos do 6º ano de escolaridade", *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), pp. 239-261.

- BARCA, I.; SOLÉ, G. (2012), "Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad", *REIFOP*, 15 (1), pp. 91-100.
- CAINELLI, M., SCHMIDT, M^a A. (2012), "Desafíos teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica", *Antíteses*, v. 5, n.10, pp. 509-518.
- CARRETERO, M. (2011), "Comprensión y aprendizaje de la historia", en Prats, J. et al., *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México D.F, Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México, pp. 69-104.
- CARRETERO, M., VOSS, J. (comp.) (2004), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CARRETERO, M. MONTANERO, M. (2008), "Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", *Cultura y educación*, 20, 2, pp. 133-142.
- CARRETERO, M; LÓPEZ, C. (2009), "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 79-83.
- CHAPMAN, A. (2006), "Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13". *Teaching History*, 123, pp. 6-13.
- CHAPMAN, A. (2009a), *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. Unpublished EdD Thesis, Londres, Institute of Education, University of London.
- CHAPMAN, A. (2009b), "Introduction: constructing history 11-19", Cooper, H., Chapman, A. (ed.), *Constructing History, 11-19*, Londres, Sage, pp. 1-8.
- CHAPMAN, A. (2011a), "Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts", en Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, Nicosia, Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers, pp. 169-216.
- CHAPMAN, A. (2011b), "Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument", *Educar em Revista*, 42, pp. 95-106.
- COOPER, H., CHAPMAN, A. (ed.) (2009), *Constructing History, 11-19*, Londres, Sage.
- CUESTA, R. (1998), *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España: entre reformas, rutinas e ilusiones*, Madrid, Akal.
- DOMÍNGUEZ, J. (2013), "¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?", *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 62-74.
- FUENTES, C. (2002), "La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 55-68.
- FUSTER, C. (en prensa) "Las Pruebas de Acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia", *XIII Congresso Internacional, Jorna-*

- das de Educação Histórica*, Barcelona, 30 mayo-1 junio 2013.
- GERMINARI, G. D. (2012), "Educação histórica: a constituição do un campo de pesquisa", *Revista HISTEDBR On-line*, n.42, pp. 54-70.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2012), "Un bachillerato sin competencias", *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72, pp. 71-78.
- GONZÁLEZ, N., HENRÍQUEZ, R., PAGÈS, J., SANTIESTEBAN, A. (2010), "Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica", en Pagès, J., González, N. (coord.), *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 145-157.
- GONZÁLEZ, N., HENRÍQUEZ, R., Y PAGÈS, J., SANTIESTEBAN, A. (2009), "El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media", Ávila, R.M., Matozzi, I. (coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*, Bolonia, AUPDCS, pp. 283-291.
- GONZÁLEZ, N., PAGÈS, J., SANTIESTEBAN, A. (2011), "¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?", Miralles, P., Molina, S., Santiesteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, Murcia, AUPDCS, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 221-232.
- HENRÍQUEZ, R. (2009), "Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 47-57.
- HENRÍQUEZ, R. (2011), "Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos", en López Facal, R. et al. (ed.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia. Santiago de Compostela, 30 de junio, 1 y 2 de julio, 2010. Texto completo de las comunicaciones*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 91-98.
- HENRÍQUEZ, R., RUIZ, M. (2012), "Enseñar historia o alfabetizar históricamente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos", *Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, 23-24 agosto 2012, <http://www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/46.pdf>, (3 de junio de 2013).
- HERNÁNDEZ, X. (2002), *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Barcelona, Graó.
- KRATHWOHL, L.D. (2002), "A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview",

- Theory into Practice*, 41, 2 pp. 212-218.
- LEE, P., ASHBY, R. (2000), "Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14", en Stearns, P.N., Seixas, P., Wineburg, S. (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York-Londres, New York University Press, pp. 199-222.
- LEE, P., ASHBY, R., DICKINSON, A. (1996), "Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA", en Hughes, M. (ed.), *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 50-81.
- LEE, P., ASHBY, R., DICKINSON, A. (2004), "Las ideas de los niños sobre la historia", en Carretero, M., Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 217-248.
- LEE, P., SHEMILT, D. (2004), "'I just wish we could go back in the past and find out what really happened'. Progression in understanding about historical accounts", *Teaching History*, 117, pp. 25-31.
- LEE, P. (2005a), "Historical Literacy: theory and research", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5.1, pp. 29-40.
- LEE, P. (2005b), "Putting principles into practice: understanding history", Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom*, National Academies Press, Whashington, pp. 31-77.
- LEE, P. (2011), "Historical Literacy and Transformative History", en Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, Nicosia, Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers, pp. 129-168.
- LÉVESQUE, S. (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*, Toronto, University of Toronto Press.
- LÉVESQUE, S. (2011), "Le pensée historique: pour le développement de le litératie critique en histoire", *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, Éte/summer, pp. 13-16.
- LÓPEZ FACAL, R. (2013), "Competencias y enseñanza de las Ciencias Sociales", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 5-8.
- MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, N. (2012), "La propuesta de Marzano-Kendall sobre las tareas cognitivas: su utilidad en la investigación sobre los resultados de los aprendizajes en pedagogía", en Leite, C., Zabalza, M. (coord.) *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*, Oporto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, pp. 521-540.
- MARZANO, R., KENDALL, J. (2007), *The New Taxonomy of Educational Objectives*, California, Corwin Press.
- MONTE-SANO, C.H. (2010), "Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing", *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), pp. 539-568.

- MONTE-SANO, C., DE LA PAZ, S. (2012): "Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning", *Journal of Literacy Research*, 44, pp. 273-299.
- MURPHY, J. (2011): *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*, Barcelona, Graó.
- PAGÈS, J. (2009): "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía", *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91.
- PECK, C., SEIXAS, P. (2008), "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps", *Canadian Journal of Education*, 31, 4, pp. 1015-1038.
- POZO, J.I., ASENSIO, M., CARRETERO, M. (1989), "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia", en Carretero, M., Pozo, J.I., Asensio, M. (coord.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, pp. 211-240.
- POZO, J.I. (2008), *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, Madrid, Alianza.
- POZO, J.I. (2010), "El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias", Coll, C. (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, Barcelona, Graó pp. 63-83.
- PRATS, J; SANTACANA, J. (2011) "¿Por qué y para qué enseñar historia?", en Prats, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graó, pp. 13-29.
- REISMAN, A. (2012), "Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school", *Cognition and Instruction*, 30 (1), pp. 86-102.
- REISMAN, A., WINEBURG, S. (2012), "Ways of knowing and the History Classroom: supporting disciplinary discussion and reasoning about texts", en Carretero, M., Asensio, M., Rodríguez Moneo, M^a (ed.) (2012), *History education and the construction of national identities*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 171-188.
- RÜSEN, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York, Berghahn.
- RÜSEN, J. (2010): *Jörn Rüsen e o ensino de História*, Schmidt, M^a A., Barca, I., Martins, E. (org.), Curitiba, Editora UFPR.
- SÁIZ SERRANO, J. (2011), "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 37-64.
- SÁIZ SERRANO, J. (2013), "El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora" *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 52-61.
- SÁIZ SERRANO, J. (en prensa), "Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO", *Clio*, 39 (<http://clio.rediris.es>).

- SÁIZ SERRANO J., LÓPEZ FACAL, R. (2012): "Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, pp. 95-120.
- SÁIZ SERRANO, J., VALLS, R., (en prensa), "Libros de texto de historia y nivel cognitivo: modelo conceptual e hipótesis sobre actuales manuales españoles", comunicación presentada a *V Simposio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano: «Historia e identidades culturales»*, Barcelona, 29-30 mayo, 2013.
- SANJOSÉ, V., FERNÁNDEZ, J.J., VIDAL-ABARCA, E. (2010), "Importancia de las destrezas de procesamiento de información en la comprensión de textos científicos", *Infancia y Aprendizaje*, 33, 4, pp. 529-541.
- SANTIESTEBAN, A. GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. (2010), "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", en Ávila, R.M., Rivero, P., Domínguez, P., *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, AUPDCS-UNIZAR, pp. 115-128.
- SCHMIDT, M^a. A., BARCA, I. (org.) (2009), *Aprender história: perspectivas da educação histórica*, Ijuí, ed. Unijuí.
- SEIXAS, P. (1996), "Conceptualizing the growth of historical understanding", en Olson, D.R., Torrance, N. (eds.), *The handbook of education and human development*, Oxford, Blackwell, pp. 765-783.
- SEIXAS, P. (2010), "A Modest Proposal for Change in Canadian History Education", en Nakou, I., Barca, I. (ed.), *Contemporary Public Debates over History Education*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 11-26.
- SEIXAS, P. (2011), "Assesment of Historical Thinking", en Clark, P. (ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*, Vancouver-Toronto, UBC Press, pp. 139-153.
- PECK, C., SEIXAS, P. (2008), "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps", *Canadian Journal of Education*, 31, 4, pp. 1015-1038.
- VIDAL-ABARCA, E. (2010): "El contenido y la evaluación de los aprendizajes", Vidal-Abarca, E. García R., Pérez, F. (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madrid, pp. 99-138.
- WINEBURG, S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press.
- WINEBURG, S., MARTIN, D., MONTE-SANO, CH. (2013): *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, Nueva York, Teachers College Press.