

Trabajo Fin de Máster

Las fuentes escritas, un recurso didáctico en
Educación Secundaria

Written sources, a didactic resource in Secondary
Education

Autor

Helios Modesto Pascau Pascual

Director

Miguel Ángel Pallarés Jiménez

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2020-2021

Resumen

El siguiente trabajo es un estado de la cuestión que aborda las investigaciones realizadas en el campo de la Didáctica de la Historia, sobre el uso instruccional de las fuentes escritas en las clases de Historia, y sus efectos en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes de Educación Secundaria. Analizamos cuales han sido los proyectos de innovación educativa relacionados con las fuentes escritas que han tenido mayor repercusión e influencia, y cuáles han sido las conclusiones que se han podido extraer de ellos; qué beneficios se han observado con respecto al aprendizaje del alumnado y qué desafíos se han presentado en lo relativo a la enseñanza de la historia a través del trabajo con fuentes escritas.

Palabras clave: fuentes escritas, pensamiento histórico, Educación Secundaria, investigación, pensamiento crítico, metodología, planificación didáctica, ventajas, desafíos, enseñanza-aprendizaje, etc.

Abstract

This study is a state of the art which address the research within history didactics about the educational use of written sources in history lessons and its outcomes with regard to students historical thinking process. We will analyze which are the educational Project which has had a mayor influence and what they have been the consequences, what benefits we can observe with regard to students's learning and which are the main challenges we have to face in relation to teaching history through written sources.

Keywords: written sources, history thinking, Secondary Education, research, critical thinking, methodology, didactic planning, benefits, challenges, learning-teaching, etc.

Introducción	1
Las fuentes escritas en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado	2
¿Por qué usar fuentes escritas en clase? ¿Qué ventajas tienen?.....	3
La renovación de la didáctica y la reivindicación del uso de fuentes escritas	6
<i>Reino Unido</i>	
<i>¿A qué edad empezar a trabajar las fuentes escritas?</i>	
<i>España y el ámbito latinoamericano</i>	
<i>Simular la labor del historiador</i>	
¿Qué metodología emplear cuando trabajamos con fuentes escritas?	12
<i>Principios metodológicos</i>	
<i>El entorno educativo</i>	
<i>La práctica y la progresión en el trabajo con fuentes escritas</i>	
<i>La planificación didáctica</i>	
<i>Otros aspectos destacados</i>	
El rol del docente en el trabajo con fuentes escritas	19
¿Cómo evaluar el progreso en el trabajo con fuentes escritas?	21
Desafíos presentes y futuros: la integración de nuevas tecnologías y su aplicación al trabajo con fuentes escritas	23
Conclusiones	27
Bibliografía.....	29

Introducción

Nuestro objetivo en este trabajo es elaborar un estado de la cuestión sobre cómo se ha tratado desde la Didáctica de la Historia, el trabajo con fuentes escritas en clase y su influencia en el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Para llevar a cabo esta labor vamos centrar nuestro foco de estudio en dos mundos académicos vinculados entre sí, el anglosajón y el iberoamericano. Fue en los años sesenta en Reino Unido donde se implementaron por primera vez cambios centrados en el uso de fuentes escritas que condujeron a una renovación en las clases de Historia, cambios que además fueron adoptados en décadas posteriores también en el ámbito hispanohablante. Pero antes de iniciar este recorrido cronológico vamos desglosar cuáles son las ventajas instruccionales y beneficios educativos que los expertos señalan que tiene el trabajo con fuentes escritas en clase, así como, algunas características que hacen únicas a las fuentes escritas sobre el resto de fuentes históricas.

A continuación exploraremos cuáles son las indicaciones que dan los autores consultados referidas a la forma en la que debe plantearse y planificarse el trabajo con fuentes escritas en clase, qué técnicas instruccionales y qué metodologías consideran más apropiadas para desarrollar un trabajo eficaz con las fuentes y qué tipo de aprendizaje se puede y se debe conseguir a través de ellas. En este apartado no será nuestra intención desarrollar un análisis de cómo trabajan las fuentes escritas los historiadores para hacer Historia, sino rescatar cómo consideran los especialistas de la didáctica la manera en la que debe realizarse el trabajo con fuentes escritas en clase de Educación Secundaria.

En estrecha vinculación con la metodología, también veremos otros dos aspectos importantes fuertemente relacionados entre sí. Por un lado, examinaremos qué opinan los especialistas sobre la forma de actuar y trabajar del docente cuando plantea una clase con fuentes escritas. Qué tipo de aproximación debe de hacer a este tipo de contenido, cuáles son sus cometidos a lo largo de las sesiones, o qué aspectos debe reforzar y cuáles debe evitar. Por otro lado, también buscaremos entre la bibliografía empleada sus opiniones con respecto a cómo es evaluado actualmente el trabajo con fuentes escritas que se realiza en las aulas y como debería ser.

Por último, para concluir este estudio examinaremos cómo han influido la llegada de las nuevas tecnologías a la educación con respecto al trabajo con fuentes escritas y que tipo de posibilidades y desafíos se presentan a raíz de su aplicación en el aula.

Las fuentes escritas en el desarrollo del pensamiento histórico de nuestro alumnado

Son muchos los autores que se han planteado en qué consiste la práctica educativa de la asignatura de Historia y cómo puede servir para favorecer el desarrollo cognitivo de los estudiantes, porque una de sus principales obligaciones como profesores reside en reflexionar sobre el potencial valor educativo e instruccional que puede tener la enseñanza de la Historia. De manera que un objetivo primordial perseguido por los distintos sistemas educativos es el desarrollo de mecanismos que influyan en la forma de pensar de nuestro alumnado y que en última instancia condicionen y favorezcan su inteligencia (Hervás y Miralles, 2004). La forma en que piensan nuestros estudiantes está relacionada con los conocimientos que emplean en el proceso de pensar y estos conocimientos, junto con los procedimientos propios de la disciplina y los intereses de los alumnos, configuran un “marco de pensamiento” que tiene unas características únicas (Tulchin, 1987). En el caso de la Historia, los rasgos particulares a los que nos estamos refiriendo han contribuido a que los investigadores acuñaran términos basados en la forma de razonar que se emplea en ese ámbito científico. Entre estos conceptos, aquel que ha tenido más aceptación y difusión académica es el de *Pensamiento Histórico* (entre otros, Wineburg, 2001; Levesque, 2008; Seixas, 2013)¹.

No es nuestra pretensión en este trabajo analizar las investigaciones de algo tan esencial dentro de la didáctica de la Historia como el pensamiento histórico porque además de ser una labor inabarcable por su magnitud, es una empresa a la que se han dedicado monografías completas. A partir de ellas consideramos que la mejor manera de abordar esta cuestión es estudiando los distintos elementos y rasgos particulares del pensamiento histórico por separado. En este sentido, todos los autores consultados han coincidido en señalar el uso crítico de las fuentes escritas como un elemento imprescindible e inseparable del pensamiento histórico que merece un estudio detallado. ¿Por qué es crucial el uso de fuentes escritas para que nuestros estudiantes desarrollen su pensamiento histórico?, ¿qué beneficios educativos tiene su práctica? ¿Y por qué ha sido su uso y su valor reivindicado por los distintos autores que veremos a continuación?

¹ Aunque “Pensamiento Histórico” es el concepto más utilizado, también podemos encontrar autores que hablan de “Alfabetización Histórica” (Entre otros: Carretero y López, 2009; Carretero y Lee, 2014; Britt *et al*, Sáiz 2014) e investigadores que emplean el término, “Razonamiento Histórico” (Van Drie y Van Boxtel, 2008.)

Por otro lado, desde la historia de la didáctica alemana se ha introducido el uso de “Conciencia Histórica”, un concepto con un significado muy amplio y abierto cuya formulación más conocida se debe al historiador y filósofo Jorn Rüsen (Pagès, 1998; Radkau y Valls, 1999)

¿Por qué usar las fuentes escritas en clase? ¿Qué ventajas tienen?

A pesar de parecer una obviedad, la primera cuestión a tener en cuenta es que para hacer Historia y enseñar Historia es necesario recabar información sobre el pasado a partir de las evidencias que nos quedan del mismo. Estos restos que emplean los historiadores son lo que denominamos fuentes históricas y pueden ser de muchos tipos ² pero nosotros nos vamos a ocupar de las fuentes escritas en exclusiva, porque son las más comunes y además son las más empleadas en la práctica educativa (Van Drie y Van Boxtel, 2008; Sandwell, 2008). Además sus características nos ofrecen ventajas instruccionales que como profesores debemos aprovechar. Por ejemplo, Sandwell (2008) nos señala cómo los diarios, los recortes de periódicos, las dedicatorias de las fotografías, los inventarios personales de posesiones...³ nos ofrecen una visión del pasado única, los puntos de vista personales. Esta perspectiva nos permite confrontar esa idea a veces arraigada en nuestros estudiantes de que la Historia es una materia impersonal e irrelevante para ellos. Además, como nos plantea Barton (2005), este tipo de fuentes que nos aportan puntos de vista personales son realmente valiosas porque asisten a los estudiantes en uno de los procesos mentales que más esfuerzo les requiere, tratar de entender lo que otra persona piensa y por qué lo hace de ese modo.

Sin embargo tampoco sería correcto asumir que los diarios y las cartas solo nos aportan información de índole personal y privada. Esta forma de comunicación hay que entenderla como una práctica cultural, que por tanto nos aporta información que va mucho más allá de la esfera de lo personal y privado (Bödeker, 2004). La forma y estructura de las cartas, o las expresiones y convenciones culturales empleadas, así como la forma en que el escritor hace uso de estas mismas características nos aportan información tanto de tipo personal como global sobre el periodo histórico en el que fueron escritas (Stowe, 2002).

Otro aspecto interesante que nos proporcionan las fuentes escritas, como las pesquisas de una investigación, los archivos de juicios penales o los periódicos, es que nos permiten aportar a los estudiantes una Historia con un carácter más inmediato y que sienten más cercano. Al mismo tiempo se pueden usar como “gancho” para atraer el interés del alumnado e involucrarlos en un proceso de pensamiento histórico (Sandwell, 2008).

Otro aspecto a destacar de las fuentes escritas, es que el trabajo crítico con ellas permite a nuestros estudiantes que practiquen su capacidad para reflexionar y evaluar, habilidades que según los estudios realizados necesitan ser reforzadas (Hervás y Miralles,

² Según la naturaleza del material se pueden dividir entre fuentes escritas y fuentes no escritas; las segundas a su vez podrían ser divididas en: monumentales, orales, gráficas, materiales y audiovisuales (Prats y Santacana, 2001).

³ Otros tipos de fuentes escritas son: inscripciones en lápidas, registros judiciales y legales, testamentos, certificados, registros militares, todo tipo de información financiera, desde contratos a simples tickets de compra, pies de fotos, leyendas de mapas, rótulos y carteles de tiendas, etc.

2006). En este sentido son varios los autores que destacan que las fuentes escritas son un instrumento ideal para fomentar esa forma de pensar que comúnmente conocemos como “Pensamiento Crítico”, porque el trabajo con estas fuentes les conduce a reflexionar y analizar argumentos en la búsqueda de sesgos y falacias, con la pretensión final de elaborar conclusiones basadas en evidencias y juicios sólidos (Pagès, 1998; Arends y Kilcher, 2010; Waring y Robinson, 2016). Habilidades que son muy apreciadas y vitales para los ciudadanos pertenecientes a una sociedad global, multicultural y democrática, porque les faculta para resolver problemas y tomar decisiones (Pagès, 1998; Barton, 2005; Waring y Robinson, 2016). En este sentido, la normativa educativa en la Comunidad de Aragón para Educación Secundaria propone dentro de sus principios metodológicos que se fomente el pensamiento crítico y la actitud reflexiva a través de tareas abiertas que estimulen la reflexión⁴. Este objetivo curricular es si cabe más importante en la época actual, porque ahora los estudiantes tienen muchas dificultades para poder discernir la información veraz y sólida de la falsa y se requiere que sean capaces de evaluar las evidencias que se les presentan y de defender sus posiciones con criterio y buenas argumentaciones (Sandwell, 2008 y Crocco *et al*, 2017)⁵. Como afirman Molina, Ortuño y Miralles (2011) el trabajo con fuentes escritas también nos permite desarrollar otras competencias educativas, como por ejemplo: Comunicación lingüística, Aprender a aprender y la competencia Social y cívica.

El trabajo con fuentes escritas, además les enseña el papel crucial que tienen las evidencias cuando se argumenta y se realizan explicaciones. Los estudiantes aprenden que estas explicaciones basadas en evidencias, además están influidas por factores racionales y morales, como los sistemas de valores (Crocco *et al*, 2017). Se trata de una habilidad muy apreciada porque les faculta para manejarse en un mundo donde tenemos que lidiar con mucha información. Cuando los alumnos llegan a la escuela tienen la costumbre adquirida de dar por válida la información que les es dada por su entorno. En la escuela y en las clases de Historia en particular, ese rol para otorgar validez lo suelen trasladar a los libros de texto y al docente. A través del trabajo con fuentes escritas pueden desarrollar su capacidad de análisis y un espíritu crítico con el que tratar las informaciones que reciben. Gracias a ello, el poder para otorgar validez a una información dejan de transferirlo a otros y empiezan a adquirirlo ellos. Con este trabajo conseguimos alcanzar una de las finalidades de la Educación Secundaria, porque de esta forma los estudiantes –futuros ciudadanos de una democracia- tienen acceso a información libre y veraz. El alumnado aprende que para que esta información tenga estas características, se requiere que los argumentos empleados deben de estar fundamentados en hechos y evidencias, y

⁴ El principio metodológico al que hacemos referencia es el siguiente: b) El fomento de la creatividad y el pensamiento crítico a través de tareas y actividades abiertas que supongan un reto para los alumnos en todas las materias. Los alumnos deben comprender que el conocimiento está inacabado y que es posible explorar otras posibilidades y realizar un análisis personal y crítico, lo que supone perderle miedo a cometer errores en la búsqueda y reflexionar sobre el valor de sus propuestas (ORDEN ECD/489/2016, Boletín Oficial de Aragón, Artículo 12 recuperado de <http://www.boa.aragon.es>).

⁵ Un estudio de Wineburg y McGrew (2016) realizado en el contexto de la campaña electoral de EEUU, recogía que entre el 80% y el 90% de los adolescentes es incapaz de distinguir entre noticias reales y falsas

que esto se consigue al usar referencias y fuentes históricas, como las escritas (Levesque, 2008).

Cuando ponemos al alumnado a trabajar con fuentes escritas lo que estamos haciendo es que reproduzcan uno de los pasos de la investigación que realiza un historiador, de manera que les pueda ser más accesible entender qué es y cómo se hace Historia. Para ser exitosos en la adaptación del método del historiador, los estudiantes tienen que ser capaces de elaborar una narrativa con las evidencias que han obtenido de las fuentes escritas que han analizado. Alcanzar este paso se traducirá en mejoras en su capacidad para redactar, lo que a su vez tiene un efecto positivo sobre sus aprendizajes, porque escribir sus pensamientos les ayuda a consolidar su aprendizaje (Molina y Pizarro, 2018). De hecho, cómo señalan VanSledright y Kelly (1998) su capacidad de comprensión histórica está directamente vinculada a su habilidad para leer críticamente los textos escritos que se les presentan. Cuando el estudiante imita el método del investigador pone en práctica procedimientos en los que necesita práctica, como contrastar informaciones, interpretarlas, o relacionarlas; procedimientos que sin embargo, cualquier historiador debe dominar. En este proceso de entrenamiento que culmina con la elaboración de sus propias explicaciones y narrativas históricas, el alumnado no solo entra en contacto con el concepto de evidencia, también se familiariza con otros conceptos de segundo orden, claves del pensamiento histórico (Ibagón, 2016). Por ejemplo, la interpretación de fuentes escritas le lleva a tener que tomar perspectiva y desarrollar reflexiones relacionadas con la empatía histórica. Además, en sus elaboraciones finales las reflexiones que realiza le llevan a tratar de vincular su realidad con otras realidades pasadas, de forma que también descubre vínculos y rupturas con el pasado y empieza a tener una idea más clara de cómo se producen los procesos de cambio y continuidad en la Historia. En resumen, podemos afirmar que la práctica totalidad de los autores consultados considera que para que los estudiantes puedan desarrollar su pensamiento histórico es imprescindible que comprendan que los textos escritos son el principal medio de acceso al pasado (entre otros: VanSledright y Kelly, 1998; Sandwell, 2008; Ibagón, 2016; Inarejos, 2017). No obstante, tal como afirma Barton (2018), el análisis crítico de fuentes escritas no sólo es importante porque refleja el trabajo de los historiadores, es además vital porque ayuda a que los estudiantes comprendan qué es y cómo se crea el conocimiento, no sólo el histórico, sino cualquier conocimiento empírico.

La renovación de la didáctica y la reivindicación del uso de fuentes escritas

Reino Unido

Hasta aquí hemos estado viendo algunas de las diferencias y ventajas que caracterizan a las fuentes escritas de otras fuentes históricas y que las convierten en un material educativo de gran valor, pero la pregunta que nos surge a continuación es ¿por qué si son un recurso didáctico óptimo su uso no es generalizado y ha sido necesario que su utilización fuera reivindicada? Y ¿cuándo y quienes fueron los primeros especialistas de la didáctica en hacer notar su valor educativo? Estas mismas preguntas se las realizaba a finales de los noventa del siglo pasado Tony McAleavy (1998) cuando observaba el cambio con respecto al uso de fuentes escritas que se había producido en la enseñanza de la Historia en Reino Unido desde que él era estudiante. A pesar de que la renovación de la didáctica de la Historia llegaría a principios de los setenta, McAleavy considera que M.W. Keatinge debería ser considerado el pionero dentro de la didáctica de Historia en lo que se refiere al uso de las fuentes porque a principios de siglo XX ya se mostraba preocupado por la carencia en el uso de fuentes escritas y cualquier otro tipo de fuente histórica en la enseñanza de Historia. Sin embargo sus apelaciones a un cambio en la instrucción de la Historia y en específico, al uso de fuentes escritas como recurso para lograr una enseñanza de la Historia más estimulante y motivadora, no tendrían resonancia en las siguientes décadas⁶.

No sería hasta principios de los años setenta cuando se produciría el punto de inflexión. En aquellos años una serie de investigadores anglosajones comenzaría a elaborar reflexiones que retomarían el camino iniciado por Keatinge medio siglo antes⁷. Por ejemplo, Danzer (1971) afirmaba que para estudiar un determinado evento histórico era necesario recurrir a las fuentes escritas porque sólo ellas nos pueden aportar la naturaleza única y singular de esa situación histórica; al mismo tiempo, sólo podríamos alcanzar la comprensión de ese fenómeno histórico si esas fuentes son integradas dentro de una estructura superior. En otras palabras, según Danzer (1971), hacer Historia consistiría en un dialogo dinámico entre lo específico –las fuentes- y lo general –los conceptos históricos sin los cuales las fuentes no tendrían sentido-. Sólo los textos escritos pueden permitir a nuestros estudiantes comprender un evento o personalidad histórica en sus propios términos, al menos tanto como puede ser posible para una mente contemporánea (Krug, 1970). Tal como señala este autor el uso de estas fuentes históricas no debe hacernos caer bajo la ilusión de que se puede descubrir la verdad, cualquier conclusión alcanzada, independientemente de estar fundamentada en evidencias

⁶ M.W. Keatinge era profesor de Educación en la Universidad de Oxford en 1910 y entre sus aportaciones teóricas podemos señalar que, para él, la habilidad de razonar críticamente sobre una evidencia basada en una fuente escrita era un indicador de madurez moral (McAleavy, 1998).

⁷ Entre ellos podemos señalar a Mark M. Krug o Gerald A. Danzer; y, en los años 80, podemos incluir a Peter Lee y Denis Shelmit, Rosalyn Ashby y Alaric Dickinson, entre otros.

provenientes de un juicio crítico de fuentes escritas, contiene elementos de la imaginación de su autor. La Historia no deja de ser una reconstrucción del pasado basado en las evidencias que nos han llegado y en la interpretación subjetiva que hace de estos el historiador.

Sin embargo el gran impulso en el trabajo con fuentes escritas llegó de la mano del Schools Council History Project⁸ establecido en la Universidad de Leeds en 1972 (McAleavy, 1998). A través de este organismo financiado públicamente por la Administración educativa británica se pretendía remodelar el currículo y los sistemas de evaluación hasta entonces empleados, con una premisa clara con respecto a las fuentes escritas, implantar su uso tanto en la práctica educativa diaria como en los exámenes finales. Se consideraba que si no se incluían las fuentes escritas en los exámenes finales no se conseguiría que se prestase atención de verdad a las fuentes en las propias clases (McAleavy 1998 y Dawson 1989). Con el objetivo de desarrollar las habilidades de los estudiantes para trabajar con fuentes escritas y hacerles comprender la relevancia del concepto de evidencia dentro del pensamiento histórico, se impulsó la elaboración de nuevos manuales en los años siguientes donde aumentó significativamente la presencia de las fuentes escritas. A pesar de ello, en los primeros veinte años, la presencia de estas fuentes escritas tanto en clase como en los manuales no significaría en muchas ocasiones un auténtico trabajo eficaz con ellas por la ausencia de una guía y andamiaje apropiado para iniciar al alumnado (Dawson, 1989). De hecho, de acuerdo con Barton (2005), es una idea errónea pero extendida dentro de la didáctica de la Historia que el uso de fuentes escritas en clase involucra al estudiante en una auténtica investigación-indagación histórica. Esta implicación del estudiante dependerá de cómo usemos y trabajemos esas fuentes, lo que nos conducirá más adelante a analizar que metodologías se han propuesto.

Gracias a los avances conseguidos en los años setenta y ochenta, se pudieron emprender investigaciones desde nuevas perspectivas. De esta forma a principios de los noventa surgió, también en Reino Unido el proyecto CHATA⁹ como una investigación de largo recorrido enfocada a evaluar y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Lee, Dickinson y Ashby, 1996). El planteamiento consistía en indagar en las ideas que tenían los estudiantes de Primaria sobre las evidencias históricas, las explicaciones históricas y su forma de comprender la Historia, y cómo progresan a lo largo de su escolarización. Esta idea surgía porque tras dos décadas de trabajo con fuentes escritas en las aulas, se había observado que los estudiantes seguían teniendo la propensión a tratar la información histórica que leían, ya fuera en manuales o en fuentes escritas, sin ningún rigor crítico, es decir, sin evaluar ni su veracidad ni su credibilidad (Ashby, 2004).

⁸ Se trató de un proyecto de remodelación curricular tan exitoso que a finales de los noventa había conseguido que al menos 1200 escuelas siguieran su programa de Historia; aproximadamente un 20%-25% de las escuelas británicas (Dawson, 1989). De hecho el programa sigue funcionando en la actualidad y cuenta con una web donde explica cuáles son sus principios metodológicos y sus objetivos: <http://www.schoolshistoryproject.co.uk/>

⁹ CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) fue un proyecto investigador liderado por Peter Lee, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby desarrollado en varias fases entre 1991 y 1996, en alumnos en edades comprendidas entre los 7 y los 14 años.

Precisamente esta circunstancia conducía a Levesque (2008) a sugerir que la clave no estaba en reivindicar el rol clave de las fuentes escritas en el pensamiento histórico, pues ya se venía haciendo desde décadas atrás, sino en resolver cómo podíamos implicar al alumno en las actividades con estas fuentes escritas. En opinión de VanSledright (2004) la escasez de avances también se debía a que eran muchos los profesores que presuponían que el trabajo crítico con fuentes escritas era muy complejo y difícil para el alumnado de los cursos iniciales e intermedios de la Secundaria.

¿A qué edad empezar a trabajar las fuentes escritas?

Una diferencia muy interesante a destacar con respecto a History Project es que mientras en este primero el trabajo se realizaba sobre alumnos de últimos cursos de Secundaria, en el caso de CHATA la investigación se producía sobre estudiantes de Primaria y primeros cursos de Secundaria. Este es un cambio muy interesante porque lo primero que podemos extraer de ello, es que el trabajo con fuentes escritas había dejado de ser algo exclusivo de los cursos superiores. Durante muchos años, la influencia del modelo cognitivo de Piaget¹⁰ se dejó sentir de manera que se consideró que algunos rasgos del pensamiento histórico, como el trabajo crítico con fuentes escritas requerían, una madurez cognitiva que sólo se podía alcanzar en cursos avanzados. Pero esta situación iba a cambiar gracias a las aportaciones provenientes de distintos ámbitos¹¹. Los resultados del proyecto CHATA, junto a los trabajos de otros autores como Wineburg, Lee, Shelmit o Cooper, entre otros, nos descubrían que los estudiantes desarrollan de una forma progresiva su habilidad para razonar históricamente (Éthier, Demers y Lefrancois, 2010). En lo que respecta a las fuentes escritas esto se traduce en que los chicos/as de 12 años serían capaces de comprender que la Historia se construye a partir de pruebas y que los autores de las fuentes escritas ejercen una influencia en la forma en que se han generado esas pruebas o evidencias. Incluso Lee y Shelmit (2003) afirman que un estudiante de 7 años puede alcanzar el mismo grado de comprensión en lo relativo a la naturaleza de la Historia y las fuentes escritas que un estudiante de 14 años. Asimismo Waring y Robinson (2016) nos manifiestan la necesidad de desarrollar la capacidad de pensar críticamente en nuestros estudiantes para cuando alcanzan Middle Grades¹², porque en esos cursos van a tener que enfrentarse a lecturas que requerirán de esa habilidad, tanto en Historia como en otras asignaturas.

¹⁰ Las tesis de Piaget sobre el desarrollo cognitivo establecían que los estudiantes no podían desarrollar su pensamiento formal hasta alcanzados los 16 años, y que por tanto no eran capaces de desarrollar su capacidad para razonar de forma abstracta y trabajar con ideas hipotéticas.

¹¹ Jerome Bruner en *The Process of Education* desde la psicología cognitiva y Hilary Cooper en *History in the Early Years*, iban a desafiar estas limitaciones y sostener que los niños/as de entre 5 y 7 años son capaces de apropiarse de herramientas del pensamiento histórico, en principio asociadas a edades superiores, a partir de elementos familiares y con una guía del profesor adecuada.

¹² En el sistema educativo estadounidense, los Middle Grades se corresponderían con los primeros dos cursos de Primaria, con los estudiantes cuyas edades oscilan entre los 11 y los 13 años.

España y el ámbito Iberoamericano

En España la didáctica de la Historia también tuvo un incipiente movimiento renovador a partir de los años setenta y ochenta, dando lugar a que se formaran varios grupos docentes que promovieron su renovación¹³. Una de las líneas de investigación que desarrollaron estos grupos consistió en propuestas basadas en actividades centradas en el trabajo con documentos históricos. El objetivo era que el estudiante replicará el trabajo del historiador a través de estrategias propias del historiador, cómo el análisis de documentos (Merchán y Duarte, 2014). Por ejemplo el grupo “Germania 75” editaba materiales para el curso de 1º de BUP donde se organizaba el trabajo y los contenidos de todo el curso en torno a fuentes escritas e historiográficas, presentadas con una serie de preguntas sobre las mismas que guiaba al alumno. Otro caso, era la editorial Adara que publicó, en 1976, *Taller de Documentos*, donde reunía por temas, documentos con los que trabajar en clase (Merchán y Duarte, 2014). El objetivo de estas propuestas era convertir las aulas en talleres donde las fuentes escritas fueran abordadas siguiendo los métodos propios del conocimiento histórico y sobre todo ganarse el interés de los estudiantes con metodologías más activas (Zaragoza, 1989).

Sin embargo, la evolución e influencia de estas iniciativas sobre la práctica educativa difiere de lo ocurrido en Reino Unido. El movimiento renovador sufrió un estancamiento a pesar del surgimiento de nuevos grupos¹⁴ docentes de innovación en los años noventa y de las aportaciones con respecto a la construcción del conocimiento llegadas desde la Psicología cognitiva¹⁵ (Prats y Valls, 2011; Merchán y Duarte, 2014). Como hemos comentado con anterioridad, no basta con incorporar las fuentes escritas como contenido del programa educativo. Porque como indica Zaragoza (1989), en muchos casos, estos materiales estaban incorporados a una estructura tradicional donde seguía predominando la Historia memorística y de discurso, donde el elemento central seguía siendo el hecho histórico. Las metodologías de la Historia como el trabajo con fuentes escritas seguían ocupando un lugar muy marginal dentro de los programas educativos. En opinión de Merchán (2009) esta práctica educativa basada en la memorización no se debe tanto a una concepción de la enseñanza tradicional sino que está estrechamente ligada a los métodos de evaluación empleados, que a su vez vienen fuertemente determinados por la forma en que se produce la escolarización y la influencia sobre esta misma del marco socio-profesional.

¹³ Entre ellos podemos destacar: “Germania 75”, “Garbí”, “Historia 13-16”, “Cronos”, “Rosa Sensat”, “Aula Sete”, “Bitácora”, “Gaia (Ires)”, “Ítaca”, “Seminario Regional de Ciencias Sociales” (Asturias) (Prats y Valls, 2011; Merchán y Duarte, 2014).

¹⁴ Como por ejemplo: “Kairos”, “Gea-Clío”, “Insula Barataria o Grupo de Humanística ICE-UPB (Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Barcelona)”.

¹⁵ Partiendo de postulados piagetianos, Carretero, Pozo y Asensio analizaron cómo se desarrolla en los estudiantes la comprensión de conceptos claves de la historia. Véase: *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia* (1983).

Simular la labor del historiador

Si hay un elemento que ha sido profundamente destacado por la didáctica de la Historia tanto en España como en el ámbito latinoamericano ha sido la necesidad de que el alumno simule el método de trabajo del historiador (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Son numerosos los autores que han expresado la conveniencia de que los estudiantes traten de imitar el trabajo que los historiadores hacen con las fuentes escritas (entre otros, Prats y Santacana, 2011; Prieto, Gómez y Miralles, 2013; Ibagón, 2016; Inarejos, 2017; Molina de la Torre y Pizarro, 2018). Esa simulación es clave porque permite a los estudiantes aprender a evaluar informaciones, interpretar, clasificar y contrastar fuentes, para a continuación proponer hipótesis y poder distinguir entre ficción y opinión (Prats y Santacana, 2011). De este modo los alumnos están mejor preparados para comprender el presente, el entorno que les rodea y gestionar el volumen de información que reciben de distintos medios. Por otro lado, es preciso señalar que también son numerosos los autores anglosajones que han teorizado sobre la necesidad de simular la labor del historiador en el aula (entre otros, Wineburg, 2001; VanSledright, 2004; Barton, 2005; Levesque, 2008; Seixas y Morton, 2013).

Aunque acabamos de ver que los especialistas de la didáctica tenían una percepción muy positiva sobre la conveniencia de simular el trabajo del historiador en clase, las dificultades para obtener éxito en el nivel de comprensión del pensamiento histórico por parte de nuestros alumnos indujo a los especialistas de la didáctica a reflexionar sobre hasta qué punto es posible que nuestros estudiantes de Secundaria repliquen el mismo ejercicio de investigación que un historiador y en concreto el que realizan con las fuentes escritas. Algunos autores como Wineburg (2001), Barton (2005 y 2018), Plà (2012) o Seixas y Morton (2013), nos advierten sobre los obstáculos que imposibilitan que los estudiantes puedan afrontar el trabajo con fuentes escritas de igual manera que lo haría un investigador.

No sería realista esperar que nuestros estudiantes reprodujeran en el aula la labor de un profesional cuyo dominio le ha llevado años de formación especializada y perfeccionamiento (Seixas y Morton, 2013). Además, desde un punto de vista metodológico, el historiador no se encuentra con un conjunto de fuentes escritas y empieza a trabajar con ellas con el propósito de interpretar un problema histórico. La secuencia se produce al contrario, el historiador se plantea un problema histórico sobre el que trabajar y a partir de él busca fuentes con las que trabajar (Barton, 2018). Esta inversión del proceso que hacen en clase es, a veces, inevitable y tiene algún efecto perverso. Como nos explica Barton (2018), en el estudiante se implanta la idea de que existen fuentes objetivas, sin ningún tipo de sesgo, y que su trabajo es encontrarlas, mientras que el historiador aunque analiza estos sesgos, tiene un objetivo ulterior supeditado a responder las preguntas históricas a las que somete el texto.

El contexto social en el que trabajan historiadores y estudiantes es diferente y no es posible reproducir el ambiente científico-disciplinar del historiador en el aula (Plà, 2012). Los objetivos curriculares tampoco serán exactamente los mismos que los que tiene el historiador, pues en ocasiones el currículo nos llevará a hacer un uso social y político de la Historia (Sáiz, 2014). También hay que tener en cuenta que los historiadores abordan un texto escrito de una forma distinta a como lo hacen los alumnos. Para un historiador un texto es un intercambio social, no un objeto o un conjunto de proposiciones (Wineburg, 2001). Ellos ven el texto como una creación humana no como una simple pieza de información, lo que éste dice se convierte en inseparable de quien lo dice, de manera que para poder entender el texto es necesario reconstruir el contexto social en el que se generó (Ashby, 2004; y Van Drie y Van Boxtel, 2008). Entender el texto implica ser capaz de ir más allá, no sólo entender literalmente el significado de cada proposición, sino reconocer intenciones, motivos y propósitos.

Contrario a lo que pueda parecer, estos especialistas de la didáctica que hemos reseñado no se muestran contrarios a fomentar los métodos del historiador en clase, pero sí pretenden reevaluar las expectativas de lo que podemos conseguir en la práctica educativa, a partir de las dificultades que nos vamos a encontrar. En definitiva, como plantean Seixas y Morton (2013), aunque el estudiante no tenga los medios y la capacidad para replicar el análisis de fuentes escritas maduro y profesional de un historiador, sí puede intentar seguir en la medida de lo posible su modelo de trabajo.

¿Qué metodología emplear cuándo trabajamos las fuentes escritas?

Principios metodológicos

Llegados a este punto hemos realizado un repaso por la historia de la didáctica desde los años setenta en adelante tanto en el ámbito anglosajón como en el ámbito hispanohablante. En este recorrido hemos visto como las primeras ideas se enfocaron en hacer ver la necesidad de usar las fuentes escritas en la práctica educativa. A partir de ese impulso inicial, surgieron nuevas voces que se centraron en reflexionar en cómo usar esas fuentes en el aula y en cómo plantear y programar las actividades, porque se había observado que tras años incorporándolas en clase y en los manuales, su uso era escaso e inapropiado. Los estudiantes seguían siendo incapaces de entender que una fuente histórica, como un texto, no es una evidencia o prueba histórica en sí misma, que es necesario analizarla críticamente a través de un proceso de interrogación e indagación para poder obtener una evidencia en el que sustentar su explicación histórica (Barton, 2005)

Con respecto a la metodología apropiada a la hora de abordar las fuentes escritas en clase, encontramos una idea central que permea la investigación de todos los especialistas consultados. Esta idea consiste en que el planteamiento del trabajo con fuentes escritas debe estar estructurado en torno a la resolución de problemas. Se trata de una postura que se sustenta sobre dos ejes argumentativos que ya hemos venido explorando. Por un lado, como se pretende introducir al alumno/a en el método propio del historiador y simularlo en la medida de lo posible, se considera que la mejor manera de que aprendan y desarrollen su capacidad para investigar se consigue a través de actividades, unidades y programas educativos basados en la resolución de problemas. Es decir, se está proponiendo que la Historia se debe enseñar de la misma forma que se enseña la disciplina a los futuros historiadores (Prats, 2010). En lo que concierne a las fuentes escritas, eso se traduce en que el alumnado debe aprender a analizar los textos, clasificarlos, juzgar su credibilidad y usarlos para elaborar hipótesis y explicaciones históricas (Prats, 2010; Prieto, Gómez y Miralles, 2013)

Por otro lado, como se ha considerado que uno de los problemas en la enseñanza de la Historia ha sido la dificultad para capturar la atención y el interés de los estudiantes, son varios los especialistas que consideran que las fuentes escritas pueden ser un instrumento muy poderoso para obtener su implicación. De hecho, Zaragoza (1989), Prieto, Gómez y Miralles (2013) e Inarejos (2017) sostienen que si las fuentes escritas empleadas son locales o apelan personalmente de algún modo a los estudiantes, el efecto motivacional se verá fuertemente intensificado. En esta última afirmación si podemos encontrar cierta controversia, pues para Barton (2005), por ejemplo, el uso de fuentes escritas no tiene por qué suscitar el interés y la motivación de los estudiantes. En muchas ocasiones estas fuentes son presentadas de forma aislada a un proceso de investigación y

cuando eso ocurre su trabajo se convierte en mecánico y carente de valor, en el sentido de que no contribuye en absoluto a cultivar el pensamiento histórico de nuestro alumnado.

El entorno educativo

La propuesta de plantear un problema histórico a través de preguntas o con vistas a que los estudiantes se generen sus propias preguntas se materializa en la creación de los que Sáiz (2014) ha denominado “entorno de aprendizaje”. Con este entorno lo que se pretende es que el alumnado desarrolle un proceso de indagación que le conduzca a tratar contenidos procedimentales como el uso crítico de fuentes escritas y ponerse en situaciones de reflexión (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). En cierto modo, se presenta la enseñanza de la Historia como un diálogo entre las preguntas realizadas a las fuentes escritas empleadas y las respuestas obtenidas sobre el pasado a partir de ellas, donde el alumnado aprende a dominar el recurso heurístico de inferir (Carretero y López, 2009). Cuando se presenta a la Historia de esta forma los estudiantes aprenden a concebir las ciencias sociales y la Historia como una ciencia en construcción y en constante renovación donde su formulación dependerá de las preguntas que se hagan a las fuentes y las inferencias que se generen (Quinquer, 2004). Estamos ante un ambiente educativo que no solo favorece el desarrollo de estrategias de indagación, sino que además favorece que el alumnado aprenda a pensar críticamente (Pàges, 1998; Quinquer, 2004; Waring y Robinson, 2016). Su capacidad para pensar críticamente se fomenta porque el trabajo con fuentes escritas le faculta para juzgar la veracidad y la significancia de una información, un conocimiento cualquiera o incluso una idea determinada.

Prieto, Gómez y Miralles (2013) argumentan que la mejor manera de estructurar esta resolución de problemas es a través de métodos basados en estrategias de indagación e inducción como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los estudios de caso o los proyectos. Quinquer (2004) ha denominado a estos métodos¹⁶, “interactivos”, porque se basan en la interacción, la cooperación y la participación. En ellos se utilizan distintos recursos para procesar información procedente de los textos escritos, se organiza la información de forma que se aplican los principios de investigación propios del historiador y se presentan los resultados a través de medios explicativos, argumentativos y descriptivos. Todo este proceso se lleva a cabo trabajando en grupo de manera que se genera una dependencia y una retroalimentación positiva de la que se benefician todos los estudiantes.

La práctica y la progresión en el trabajo con fuentes escritas

Otra reflexión que es compartida por varios de los especialistas consultados (VanSledright, 2004; Sandwell, 2008; Sáiz, 2014; Barton, 2018) es que el trabajo crítico con fuentes escritas se trata de un esfuerzo que requiere práctica y donde podemos distinguir distintos niveles de progresión. Por ejemplo, VanSledright recomienda empezar en los cursos de Primaria y estar preparado para experimentar frustraciones como profesores, porque esta práctica educativa es absolutamente contraria a la

¹⁶ Quinquer (2004) incluye en los métodos interactivos: el Aprendizaje Basado en Problemas, los estudios de caso, los proyectos, las simulaciones y las investigaciones

tradicional y extendida clase de Historia basada en un método expositivo y pasivo, donde se incita al estudiante a la memorización de contenido. Se requiere tiempo para que el estudiante asimile que la Historia es un diálogo contextualizado con las fuentes escritas y para conseguir que ellos se inicien en ese diálogo (Sandwell, 2008). Hay que tener en cuenta que los estudiantes no están familiarizados con los métodos interactivos que acabamos de señalar, están acostumbrados a ejercicios y actividades de respuesta corta en torno a hechos y conceptos concretos de manera que se han formado la concepción de una Historia acrítica (Gómez y Miralles, 2015).

En opinión de Barton (2008) se precisa de una exposición sistemática a la recolección y evaluación de fuentes escritas por parte del alumnado para que se pueden modificar concepciones previas que eran erróneas, con respecto a las fuentes y la información. Sáiz (2014) incluso ha analizado cómo se produce esa progresión en el sentido del aprovechamiento que se puede hacer de las fuentes escritas por parte del alumno. Para ello ha utilizado tres destrezas relacionadas con el trabajo con fuentes como marcadores de esa progresión:

- 1) la capacidad para plantearse un problema o situación histórica sobre el que investigar.
- 2) La habilidad para analizar las fuentes a través de un interrogatorio a las mismas en las que se extrae información por medio directo –preguntas- e indirecto –inferencias-.
- 3) Elaborar explicaciones narrativas en el que se interrelacionen las pruebas y evidencias extraídas de las fuentes escritas empleadas.

Al mismo tiempo, Sáiz (2014) ha distinguido dos niveles de aprovechamiento del trabajo con fuentes, desde un punto de vista cognitivo: un nivel inicial que también denomina “descriptivo y algorítmico” en el que el alumnado aprende a realizar una serie de operaciones con las fuentes de forma automática; y un segundo nivel, “heurístico y creativo”, en el que cuando interrogan a la fuente son capaces de emplear sus conocimientos históricos previos para realizar inferencias.

En lo que respecta a la progresión del alumnado, Lee y Shemilt (2003) también la han estudiado pero desde un enfoque diferente al de Sáiz. En lugar de analizar los distintos niveles de aprovechamiento, ellos han elaborado un modelo de progresión en lo relativo a la comprensión de los estudiantes del concepto de evidencia y su forma de tratar las fuentes históricas, entre ellas las escritas. Este modelo que consta de seis niveles de comprensión serviría para ser usado como una guía de referencia y para planificar curricularmente el trabajo en torno a las fuentes escritas¹⁷. Conviene subrayar que Lee y

¹⁷ Los niveles propuestos por Lee y Shemilt (2003) describen una progresión cognitiva que comienza en el nivel inicial cuando tratan cualquier texto como si fuera una fotografía exacta y auténtica del pasado sin cuestionarse nada y culmina en el nivel más alto cuando entienden que una evidencia sólo puede generarse

Shemilt (2003) nos advierten de que el modelo puede convertirse en un corsé para nuestro alumnado si lo adoptamos como un esquema rígido porque cada uno de los estudiantes tiene su propia forma de construir su conocimiento y comprensión.

si además de interrogar las fuentes escritas, se tiene en consideración el contexto en el que se generó esa fuente.

La planificación didáctica

Desde un punto de vista de planificación los profesores necesitan reflexionar qué contenidos impartir y como gestionarlos a lo largo del curso y de las distintas sesiones. En este sentido la práctica totalidad de los autores iberoamericanos y españoles consultados coinciden en reclamar una ausencia de contenidos procedimentales en los programas de Historia y ven en las fuentes escritas un instrumento para paliar en parte esta carencia. Siguiendo esta línea, Valle (2011) considera que la programación didáctica debería estar estructurada en dos ejes, uno declarativo y otro procedimental. En lo que se refiere a como planificar el trabajo con fuentes escritas, autores como Quinquer (2004), Prieto, Gómez y Miralles (2013), Waring y Robinson (2016), o Inarejos (2017), han manifestado su preferencia por dedicar unidades didácticas enteras al trabajo con fuentes escritas, desde la creencia que son vitales en el desarrollo del pensamiento histórico de sus estudiantes.

Por ejemplo Inarejos (2017) desarrolló una innovación metodológica con sus alumnos de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en el que todo el trabajo estaba enfocado en las fuentes escritas. El objetivo era introducir a los estudiantes –futuros profesores de Primaria- en los métodos propios de la disciplina y desarrollar sus destrezas relacionadas con el uso de fuentes escritas históricas. Para ello ideó una unidad didáctica en la que los alumnos agrupados de forma diversa elaboraban un árbol genealógico de algún familiar o antepasado, a través de la consulta de bases documentales digitales. La investigación histórica con fuentes implica “ir más allá de una propuesta simple”, requiere que el problema a investigar se organice en una unidad didáctica completa (Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

Otra posibilidad es la sugerencia de Waring y Robinson (2016), que proponen realizar una unidad didáctica introductoria dirigida a que el alumnado reflexione sobre la labor del historiador con respecto a las fuentes escritas y su uso para construir narrativas históricas, de manera que se puedan abordar posibles concepciones previas erróneas de los estudiantes. Para lograr este propósito son útiles algunas actividades que recomienda Sandwell (2008), como por ejemplo, pedir a los estudiantes que guarden un registro de aquellos textos escritos que han producido ellos mismos a lo largo de los últimos días. La intención es que guarden un registro o diario de que restos escritos están dejando ellos mismos para futuros historiadores. Como segundo paso se les podría invitar a que escribieran una historia sobre sus vidas esos días con base en aquellos textos escritos que han dejado prueba de su existencia.

Otros aspectos destacados

En otra línea metodológica tenemos aquellos expertos que no se han centrado tanto en cómo debe ser la planificación didáctica, sino en otros detalles, como en dar consejos muy concretos o preferencias sobre las características de los textos elegidos para trabajar.

VanSledright y Kelly (1998), Valle (2011) y Britt *et al* (2000) coinciden en señalar las ventajas de emplear múltiples textos escritos diferentes porque abre la posibilidad de que los estudiantes puedan integrar información proveniente de varias fuentes. La variedad tanto en las fuentes como en los temas tratados por las mismas proporciona diversidad porque aporta más enfoques sobre un mismo tema y distintos puntos de vista (Sandwell, 2008; Valle, 2011). En esta misma línea, Sandwell (2008) aconseja elegir fuentes escritas que nos permitan abordar varios objetivos curriculares. De esta forma se reduce la preocupación –a veces justificada– por emplear más tiempo del disponible en el análisis de algún texto escrito. Por otra parte, VanSledright y Kelly (1998) afirman que usar textos alternativos como por ejemplo fuentes ficticias puede tener alguna ventaja instruccional, porque cuentan con narrativas más atractivas. Estos textos facilitan que los estudiantes se puedan interesar por auténticas fuentes escritas porque usan relatos en primera persona que a través de representaciones dramatizadas apelan a la dimensión emocional de los alumnos. Un ejemplo de estos tipos de texto podrían ser los comics históricos. Otra recomendación metodológica corre a cargo de Seixas y Morton (2013) que sugieren enseñar a los estudiantes a planificar las fuentes escritas siguiendo un guion de tres pasos que se puede resumir en: primero preguntarse qué saben, después qué quieren saber y por último qué han aprendido¹⁸. A través de esta técnica se incita al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso de pensamiento y se consigue que desarrollen sus habilidades metacognitivas.

¹⁸ Esta técnica se conoce en inglés con las siglas K-W-L (What I Know, What I Want to Know, What I Learned).

El rol del docente en el trabajo con fuentes escritas

Como es pertinente, junto a las disposiciones sobre la metodología a emplear los especialistas de la didáctica examinan qué rol debe tener el docente. La apreciación más común es señalar que la tradición fuertemente asentada y muy extendida de impartir clase a través de lecciones magistrales que abusan del método expositivo¹⁹ tiene una influencia decisiva en la percepción que los estudiantes tienen de la Historia y en sus resultados de aprendizaje. En este sentido, Zaragoza (1989) apunta que siempre que un profesor explica impone su conocimiento e impide que el estudiante construya su propio conocimiento. Dado que los expertos consultados consideran que la metodología apropiada es aquella basada en métodos interactivos, concuerdan en añadir que el profesor debe adoptar el rol de facilitador-mediador para estimular la capacidad para trabajar autónomamente de los estudiantes, sus habilidades cognitivas y las destrezas técnicas²⁰ relacionadas con el trabajo con fuentes escritas (entre otros, Hervás y Miralles, 2006; Sáiz, 2014; Inarejos 2017). En opinión de Hervás y Miralles (2004), a través de este planteamiento se consigue alcanzar un aprendizaje significativo porque el alumnado construye su propio aprendizaje y además se consigue fomentar la motivación intrínseca.

En lo que se refiere a las fuentes escritas, Inarejos (2017) establece que la tarea del profesor consiste en facilitar su acceso, orientar en el uso de los archivos digitales, mostrarles como sistematizar la información y sobre todo enseñarles las destrezas necesarias para analizarlas. En opinión de Crocco *et al* (2017), el docente tiene que ser consciente de que el estudiante no está acostumbrado a esta forma de trabajar ni a emplear las técnicas que se requieren en el análisis crítico de los textos, de modo que debe ser persistente pero tener una actitud paciente, otorgando las oportunidades que sean necesarias. Siguiendo esta misma línea, Zaragoza (1989) agrega que las actividades e investigaciones que plantea el profesor deben estar graduadas en su dificultad. De este modo, si consideramos que los pasos de identificar y atribuir la fuente son más sencillos que contextualizarla y corroborarla, primero se debe incidir sobre ellos hasta que se tenga cierto dominio.

Otro aspecto que nos parece interesante reseñar alude a lo que opinan los especialistas sobre la actitud que debe adoptar el docente. Por ejemplo Tulchin (1987) sostiene que los profesores deben aprovechar los agrupamientos para favorecer la interacción y la discusión entre los miembros del grupo, porque es en ese debate sobre las fuentes escritas donde se desarrolla su pensamiento crítico. Asimismo Onosko (1996) se posiciona de forma similar porque afirma que es deseable que se estimulen las reflexiones

¹⁹ Es preciso aclarar que el método expositivo no es malo *per se*: simplemente se trata de un método más centrado en el profesor pero a través de él; también se pueden conseguir buenos resultados de aprendizaje siguiendo las pautas adecuadas (Quinquer, 2004).

²⁰ Para Seixas y Morton (2013) esas destrezas se podrían resumir en: realizar buenas preguntas, analizar las fuentes escritas y contextualizarlas. Mientras que para Levesque (2008) el análisis de la fuente se subdividiría en dos pasos: un análisis crítico externo donde se procede a su identificación y atribución, y análisis crítico interno donde primero se contextualizan y después se corroboran.

metacognitivas, dado que los estudiantes no están acostumbrados a realizarlas y son la base para el desarrollo del pensamiento crítico. Precisamente cuando se produce este debate en el contexto del análisis crítico de una fuente escrita, el profesor debe evitar que los alumnos recurran a juicios categóricos y debe inducirles a reconocer sus propios sesgos (Crocco *et al*, 2017). Además Onosko (1996) también recomienda que el profesor intente implantar la idea en su alumnado de que cambiar de opinión no tiene por qué ser un signo de debilidad, sino una muestra de reflexión. En palabras de Quinquer (2004) la función del profesorado consiste en presentar la tarea, marcar los objetivos, formar los grupos, negociar cómo se organiza el espacio, el tiempo y proporcionar los medios y materiales requeridos. En definitiva tiene que contribuir a crear un ambiente en clase que facilite las actitudes para pensar de nuestros alumnos.

Crocco *et al* (2017) nos señalaban que el alumnado no está habituado a trabajar de esta forma, pero Prieto, Gómez y Miralles (2013) nos advierten que también hay que tener en consideración la preparación que tiene el profesorado con respecto al uso de fuentes escritas y los principios metodológicos de la investigación. Para poder entender esta advertencia nos interesa detenernos en la investigación de López (1999) que a finales de los años noventa investigó al profesorado de Historia de los cursos de BUP en Cataluña. En su estudio López observaba como las creencias y concepciones educativas del profesorado junto con su conocimiento práctico condicionaban la forma en la que desarrollaban el currículo y su capacidad para adaptar innovaciones didácticas. En este sentido, son varios los autores que han señalado la necesidad de reforzar la formación didáctica de los futuros profesores (entre otros, Prats, 2000; Prieto, Gómez y Miralles, 2013; Molina y Pizarro, 2018). López (1999) incluso distingue dos perfiles de docente en su investigación. Por un lado tendríamos el modelo de profesor “transmisor o narrador”, más común, que se basa sobre todo en el uso del libro de texto y que sólo emplea las fuentes escritas en clase como un complemento de su explicación o de la información del libro de texto. Por otro lado tenemos al “prototipo de profesor investigador”, menos común, cuya práctica es más diversificada y que prioriza la enseñanza de procedimientos relacionados con la investigación como el análisis de fuentes escritas.

¿Cómo evaluar el progreso en el trabajo con fuentes escritas?

La evaluación de los aprendizajes es un elemento esencial que está estrechamente ligado a la metodología empleada, a los contenidos trabajados y a los objetivos educativos perseguidos. De hecho, para distintos autores (Merchán, 2009; Trepát, 2012; Gómez y Miralles, 2013) lo que se evalúa no es lo que se enseña, sino que lo que se enseña es lo que se evalúa, de manera que la forma en que se evalúa y los instrumentos que se emplean determinan la metodología empleada durante la enseñanza y los resultados del aprendizaje²¹. Por tanto podemos asumir que un cambio en las prácticas educativas tradicionales basadas en la memorización de contenidos del libro de texto de tipo conceptual y factual debe comenzar por modelos de evaluación diferentes. Esta necesidad de gestionar el cambio educativo no sólo a través de la metodología sino también a través de la evaluación es demandada en España por autores como Prats (2011), Merchan (2011) o Trepát (2012). Pero ya era reivindicada décadas atrás en Inglaterra por el precursor de los renovadores didácticos británicos, Keatinge, que sostenía que no se generalizaría el uso de fuentes escritas hasta que se cambiará la forma de examinar (Mcaleavy, 1998). Precisamente, Gómez Monteagudo y Miralles (2018) han comparado la tipología de las preguntas, el nivel cognitivo exigido y las competencias evaluadas en los exámenes de 4º curso de ESO en Historia de España y su curso equivalente en Inglaterra, descubriendo que mientras en este país domina la evaluación de competencias en torno a contenidos procedimentales y actitudinales como por ejemplo el uso de fuentes escritas como prueba histórica para argumentar; en España este tipo de competencia apenas es evaluada en absoluto. En Inglaterra casi la mitad de las preguntas corresponden a comentarios de fuentes escritas y el resto se reparte entre preguntas cortas y preguntas de ensayo, mientras que en España los comentarios de fuentes escritas en exámenes son prácticamente inexistentes y la mayoría de preguntas son pruebas objetivas.

En nuestro país, son varios los estudios sobre la forma en que se examina al alumnado que demuestran una carencia casi absoluta de contenidos procedimentales en los exámenes que se realizan. Como parte de estos contenidos procedimentales ausentes podemos incluir la reflexión, valoración e interpretación de fuentes escritas como documentos históricos. Para Gómez, y Miralles (2013) la ausencia de este tipo de pruebas en los exámenes supone un “hándicap negativo” para nuestros estudiantes porque sin ellos no se puede enseñar que el pasado se construye a partir de evidencias y que el conocimiento histórico se genera a partir del análisis de distintos tipos de fuentes históricas, entre ellas, las escritas. Para contextualizar la carencia de contenidos procedimentales podemos recuperar la reflexión de Wineburg (2001) que señalaba que para él, el gran problema de la instrucción educativa residía en la dificultad para comprender cómo los profesores podían mejorar la capacidad para pensar históricamente de sus estudiantes, introduciéndoles en la forma de pensar y los procedimientos del

²¹ Para Merchán (2009) la dinámica examinadora de nuestro modelo educativo convierte a los profesores en “preparadores de examinandos”. La presión por el rendimiento y evitar el fracaso condiciona la práctica e incluso el tipo de conocimiento que se evalúa.

historiador. Para Wineburg se había prestado mucha más atención a cómo los estudiantes adquieren su conocimiento que a cómo los profesores pueden contribuir a que lo adquieran.

Pero, ¿qué proponen los especialistas en España que se debe hacer con respecto a la evaluación, la carencia de contenidos procedimentales y las fuentes escritas? Prats y Santacana (2001) consideran que una buena manera de trabajar contenidos procedimentales como analizar las fuentes escritas es a través de elementos sacados del entorno próximo. Merchán (2011), Gómez y Miralles (2015) nos recuerdan que el examen es sólo una forma más de evaluar y que para trabajar con fuentes escritas pueden ser mucho más útiles otros instrumentos de evaluación, cómo por ejemplo: rúbricas, portafolios de evaluación, coevaluaciones y autoevaluaciones. Gómez, Monteagudo y Miralles (2012) añaden: el cuaderno de clase, la carpeta de trabajos representativos, la ficha de observación, la entrevista o el cuestionario KPSI²². Para Trepát (2012) es necesario otorgar más importancia a las pruebas de ensayo abierto con respecto a las pruebas dominantes, las pruebas de corrección objetiva²³, porque permiten medir aprendizajes más complejos, como la competencia de revisar y analizar un texto. Sin embargo, las pruebas de respuesta abierta también tienen inconvenientes que explican, en parte, su escasa presencia. Por ejemplo, a la hora de evaluar un comentario de texto de un documento o una fuente escrita es más difícil justificar de forma objetiva la calificación y además el tiempo con el que se cuenta para la realización suele ser una limitación con respecto a preguntas de corrección objetiva (Merchán, 2009). Por último Merchán (2011) nos advierte de que la evaluación ha sufrido una deriva en los últimos años hacía un proceso encaminado a la medición de resultados, en detrimento de ser un método para conocer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²² KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) es un instrumento de evaluación con carácter diagnóstico que nos permite conocer los conocimientos previos de nuestros estudiantes, para planificar un punto de partida.

²³ Es preciso aclarar que Trepát no se limita a señalar que las pruebas de ensayo abierto son mejores para evaluar las ciencias sociales, sino que son más adecuadas para medir ciertas competencias, como las referidas al trabajo con fuentes escritas. De hecho considera que las pruebas de corrección objetiva son también valiosas, gestionadas de manera correcta.

Desafíos presentes y futuros: la integración de las nuevas tecnologías y su aplicación al trabajo con fuentes escritas

El ser humano tiene un rasgo particular que lo diferencia del resto de seres vivos y lo hace único, su habilidad para evolucionar mentalmente. Esta característica se sustenta en su capacidad para pensar, razonar, abstraerse, imaginar y ser creativo. Todos estos elementos convergen entre sí y se materializan en ideas e inventos que cambian el mundo y la forma en la que nos relacionamos con él. Si la rueda –o el ferrocarril muchos siglos después– cambiaron la forma en que nos movemos, la imprenta, por ejemplo, cambió la forma en que construimos y adquirimos conocimiento y saber. En la actualidad, la tecnología que más está revolucionando nuestro mundo se está aplicando a los medios que usamos para comunicarnos, de tal manera que la educación afronta todo un abanico de posibilidades y desafíos que necesitan ser abordados. En el mundo de la educación, estas nuevas ideas e inventos se gestionan a través de la innovación, con el objetivo último de mejorarla y adaptarla a los nuevos tiempos que vivimos y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el campo de la geografía ya estamos familiarizados con las opciones que nos ofrecen los medios digitales, pero ¿qué ventajas nos pueden ofrecer cuando trabajamos con fuentes escritas?, ¿qué desafíos plantea su uso? Y como educadores, ¿cómo podemos gestionar los cambios que están generando en nuestro mundo?

La primera consecuencia que han traído estas tecnologías es la digitalización de los archivos documentales. A modo de ejemplo podemos citar la web del Gobierno de Aragón <https://dara.aragon.es>, que a su vez forma parte de una red de colecciones de archivos digitalizados con más de 50 millones de ejemplos. En España además contamos con Censo-Guía de Archivos de España e Iberoamérica, una web gestionada por el Ministerio de Cultura y Deporte que nos sirve como directorio para acceder a archivos provinciales y autonómicos, así como a archivos de otros países e instituciones supraestatales. Los ejemplos son innumerables y no es nuestro propósito aquí reseñarlos todos. El beneficio más aparente que tiene este fenómeno es que los archivos son mucho más accesibles para nuestros estudiantes, deja de ser necesario visitar físicamente los archivos y esto multiplica las posibilidades didácticas porque se puede utilizar en clase fuentes escritas de determinados periodos históricos, disponibles en soporte informático.

Este proceso de digitalización ha supuesto que cambie por completo la forma en que los historiadores tienen acceso a las fuentes primarias. La proximidad física ya no es un requerimiento para la investigación de las fuentes y el volumen de las mismas se ha multiplicado exponencialmente. Sin embargo, no podemos asociar inequívocamente mayor disponibilidad con mayor calidad de la investigación-aprendizaje de nuestros estudiantes. Un aspecto a tener en cuenta es que la familiaridad de los estudiantes con los ordenadores y los medios digitales no los convierte automáticamente en expertos en el uso de los mismos.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el medio en el que son estudiados los textos históricos influye en el proceso de indagación. Un estudio de Nygren (2014) demuestra cómo los estudiantes cambian la forma en que analizan las fuentes escritas en función de si su estudio se realizó en medios digitales o de forma tradicional. El mismo grupo de estudiantes primero trabajó de forma tradicional, sin medios digitales y después trabajó otro tema con medios digitales. Cuando trabajaron de forma tradicional primaron los elementos cualitativos en su análisis, mientras que cuando usaron medios digitales tuvieron un enfoque más cuantitativo. Los mismos estudiantes que habían desarrollado una posición teórica en sus escritos producidos a partir del análisis de fuentes de forma tradicional, la habían eliminado completamente cuando el estudio fue por medios digitales. En esta última situación se habían concentrado en analizar como recolectaron la información y su fiabilidad como fuente histórica. La búsqueda, compilación y análisis de información cambia por dos grandes motivos: por un lado, los motores de búsqueda permiten que esta sea mucho más rápida y por otro el volumen de información que proporcionan es inmenso (Gudin, 2014). Mucha más información no implica facilitar el trabajo, porque el historiador o estudiante que la trabaja tiene mucho más material que procesar y como hemos visto esto puede condicionar su forma de analizar la información.

No tiene sentido rechazar el uso de los archivos digitales porque han llegado para quedarse. Las ventajas que aportan superan por mucho los posibles problemas que pueden crear. Por tanto nos parece que el camino indicado es formar a estudiantes y profesores para que sean capaces de aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen los motores de búsqueda de los distintos buscadores. Estos cuentan con algoritmos de búsqueda que nos permiten combinar y recombinar campos de información de manera que nuestra capacidad para corroborar fuentes y contextualizarlas se ve mejorado exponencialmente si sabemos usar sus mecanismos (Mills, 2013). Esta formación tiene otros efectos no directamente vinculados al mejor uso de las fuentes. Diversos estudios señalan las dificultades que tienen los alumnos para distinguir entre información veraz y falsa, sobre todo cuando acceden a ella a través de internet (Crocco *et al*, 2017).

En tecnología se innova con la intención de influir en procesos y situaciones de forma que se produzcan mejoras. En el caso de la Historia y las fuentes escritas nos parece interesante rescatar la iniciativa de un grupo de profesores americanos que han desarrollado una aplicación informática que han denominado “The Sourcer’s Apprentice”. Britt *et al* (2000) crearon una aplicación en lenguaje Java que como ellos mismos describen, pretende asistir en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes para trabajar con textos escritos y emplear evidencias en sus explicaciones históricas. Con este programa los estudiantes se encuentran ante un escritorio informático donde están dispuestos varios libros en una estantería como si fuera una biblioteca. Cada libro es el enlace a un texto escrito y todos los libros de la misma estantería tratan sobre el mismo contenido histórico. Generalmente, entre los textos sugeridos siempre hay un libro de texto, varios relatos históricos pertenecientes a distintos historiadores y varias fuentes primarias escritas, de manera que los estudiantes puedan contar con tipo de fuentes

escritas. Su tarea consiste en aprender sobre esa situación histórica sobre la que hablan los textos y para ello, cuentan con que cada texto viene acompañado con notas que ayudan a comprender los textos y que al mismo tiempo les realizan preguntas de comprensión sobre los mismos. Una vez leídos y rellenadas las notas con las preguntas e indicaciones relativas al texto, el alumno tiene que elaborar un ensayo donde contará con las notas, pero no con los textos que ha leído. En definitiva, podemos decir que “The Sourcer’s Apprentice” es una herramienta que pretende actuar como un entrenador personal del estudiante con el objetivo final de que se conciencie sobre la necesidad de argumentar sus explicaciones históricas en evidencias extraídas de los textos propuestos.

Hay que considerar que la tecnología por sí sola no mejora la instrucción, lo hace la forma en que la usamos y la aplicamos. Cuando innovamos en TIC se puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje porque nos permite diversificarlo, de manera que podemos adaptarlo a más estilos de aprendizaje (Moreno, 2010). Las tecnologías proporcionan libertad a nuestros estudiantes porque la plétora de posibilidades que nos aportan facilita su creatividad y estimula su motivación. En el caso de las fuentes primarias escritas digitalizadas las posibilidades de personalización y modulación que ofrece el lenguaje de programación XML, está todavía por ser explotado a nivel educativo (Mill, 2013). Gracias a instrumentos como el hipertexto, un docente puede tomar una fuente digitalizada y modificarla para que aparezcan textos e información remarcada conforme el estudiante lee la fuente. Por ejemplo puede modificarla de manera que el estudiante al pasar el cursor por encima de la palabra o frases que está leyendo vea las preguntas que el profesor se hizo a sí mismo al leer ese mismo pasaje, o las conexiones que realizó con otros datos y conocimientos. Las posibilidades son casi infinitas, pues esta misma herramienta la podríamos usar en el sentido inverso, para ver como fue el proceso de lectura crítica del estudiante.

Como hemos visto, para que estas tecnologías puedan ser aprovechadas en el entorno educativo no basta con su existencia. Tecnología, instituciones educativas y ciencias históricas se mueven a ritmos de evolución muy dispares y es necesario encontrar una forma de conciliarlos (Moreno, 2010). En el pasado hemos experimentado esta misma relación disfuncional. Por ejemplo cuando la pedagogía generó un cambio en la didáctica sobre la conveniencia de un aprendizaje activo en lugar de pasivo, tanto los docentes en los institutos como los historiadores en las facultades tuvieron que lidiar con unas instituciones no preparadas para cambiar las instalaciones educativas y los medios disponibles. En el contexto actual, en plena pandemia de Covid-19, el uso de estas tecnologías es si cabe más importante y se requieren adaptaciones importantes que mitiguen las dificultades que estamos encontrando para reproducir las mismas interacciones entre estudiantes y profesorado, que sí se producían de forma presencial. A pesar de los medios disponibles no se ha podido por el momento reproducir un entorno educativo que reproduzca las condiciones favorables para que las técnicas del diálogo y el debate se sigan usando con la misma eficacia que se hace en la instrucción presencial, dado que no se ha conseguido replicar las estrategias de interacción, cooperación y

participación en el ámbito digital. Por el momento sigue habiendo aspectos de la comunicación presencial que no pueden ser replicados a través de medios digitales, como por ejemplo la comunicación no verbal.

Conclusiones

Tras analizar las reflexiones de los investigadores de la didáctica, tanto del ámbito anglosajón como iberoamericano, una primera conclusión que podemos extraer es que todos coinciden en señalar que es beneficioso y deseable utilizar fuentes escritas en la práctica educativa diaria. Además también concuerdan en cuáles son los principales motivos instruccionales que justifican su uso, por un lado, las consideran imprescindibles para comprender la naturaleza de la Historia: y por otro lado, son un instrumento fabuloso para el desarrollo del pensamiento crítico y organizar la forma de pensar de nuestros estudiantes.

De la misma forma todos reclaman la necesidad de que se trabajen más, de forma más regular y de una manera más eficiente y adecuada. Nos señalan de diversas formas, que no se les dan la importancia que debería y que se priorizan otros aspectos de la educación en detrimento del trabajo con fuentes escritas. Sin embargo, aunque los expertos consultados tienen claro cuál es el método de trabajo del historiador con las fuentes y los beneficios de llevarlo a clase, no parecen tener tan claro cómo se puede enseñar ese mismo método de trabajo a los estudiantes de Educación Secundaria. Aunque son muchos los que demandan una metodología activa en torno a la resolución de problemas, también son otros muchos los que no se pronuncian sobre los métodos a emplear o que dejan ese aspecto más abierto a la decisión personal del docente. En lo que sí parece haber total acuerdo es en la necesidad de que se debe empezar a trabajar con ellas en cursos más tempranos y en hacerlo de forma muy progresiva.

Si además observamos que estas reflexiones vienen produciéndose durante varias décadas podemos inferir que se trata de una situación prolongada en el tiempo y que por tanto no es un problema fácil de resolver. Circunstancia que puede deberse a que falta voluntad para cambiar las cosas o a que hay diversos factores que dificultan mucho lograr un cambio real en las prácticas educativas. No hay que olvidar que siempre hay fuertes resistencias a los cambios, que a veces falta preparación en el profesorado para asumirlos, o que a veces faltan las condiciones educativas necesarias (tiempo, espacio, materiales...), o que incluso a veces falta mayor compromiso por la innovación por parte de la Administración. De hecho, son varios los autores que señalan como un problema clave la falta de una formación adecuada por parte del profesorado, y como un punto de acción a mejorar, la preparación de los profesores con respecto al trabajo con fuentes escritas. Los textos históricos son un buen recurso pero requieren ser trabajados de forma óptima, de nada servirá traer al aula el código de Hammurabi si este texto no está bien contextualizado y no es presentado en un marco de aprendizaje adecuado.

Como decíamos no es un problema fácil de solucionar, pero es que hay que entender que puede ser mucho más difícil aprender a enseñar Historia, que aprender Historia. Precisamente es en esta encrucijada donde la Didáctica de la Historia, como ciencia social, interviene involucrándose en la formación de unos futuros profesores mejor

preparados y más concienciados sobre la necesidad de cambiar prácticas, por ejemplo, a través del Máster de Profesorado. Por otro lado, el profesorado actual tiene pendiente explotar todo el potencial que las nuevas tecnologías de comunicación aportan a la instrucción con fuentes escritas; la disponibilidad y accesibilidad que las nuevas tecnologías han proporcionado abre un mundo de posibilidades a la hora de planificar las clases en torno a fuentes escritas.

Bibliografía

Arends, R I. y Kilcher, A. (2010). Teaching Thinking. En *Teaching for Students Learning: becoming and accomplished teacher* (pp. 229-253), Routledge.

Ashby, R. (2004). Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims. En *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2, Vol. 4, 44-55.

Barton, K C. (2005). Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. En *Phi Delta Kappan*, 10, Vol. 86, 745-753.

Barton, K C. (2008) "I just kinda know". Elementary Students' ideas about historical evidence. En L. Levstik y K. Barton *Researching History Education. Theory, Method and Context* (pp. 209-227), Routledge.

Barton, K C. (2018). Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use. *HSSE Online*, 7, Vol. 2, 1-11. <http://www.hsseonline.edu.sg/journal/volume-7-issue-2-2018/historical-sources-classroom-purpose-and-use>

Bödeker, H E., (2004). Letters as Historical Sources-Some Concluding Reflections. En R. Schulte & X. Von Tippelskirch (Eds.), *Reading, Interpreting and Historicizing: Letters as Historical Sources*, (pp. 199-202), EUI HEC, 2004/2.

Britt, M A., Perfetti, C A., Van Dyke, J A., & Gabrys, G. (2000). The Sourcer's Apprentice: A tool for document-supported history instruction. En P. Stearns, P. Seixas, & S. Weinberg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 437-470). New York University Press.

Carretero, M. y Lee, P. (2014). Learning Historical Concepts. En R K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 587-604), Cambridge University Press.

Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de la Ciencias Sociales, revista de investigación*, 8, 75-89.

Crocco, M *et al.* (2017). Teaching with evidence. *The Phi Delta Kappan*, 98(7), 67-71.

Danzer, G A. (1971). Primary sources and history teaching. En *The History Teacher*, 1, Vol., 66-69.

Dawson, I. (1989). The Schools History Project: A Study in Curriculum Development. En *The History Teacher*, 3, Vol. 22, 221-238.

Éthier, M-A., Demers, S., y Lefrancois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-74.

Gómez, C J. Y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias? En *Revista Complutense de Educación*, 1, Vol. 24, 91-121.

Gómez, C J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. En *Revista de Estudios Sociales*, 52, 55-66.

Gómez, C J., Monteagudo, J. y Miralles, P (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. En *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.

Gómez, C J., Monteagudo, J. y Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. En *Educatio Siglo XXI*, 1, Vol. 36, 85-106.

Gómez, C J., Ortuño, J., Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. En *Revista Tempo e Argumento*, 6, Vol. 6, 5-27.

Gudin, E. (2014). Enseñar historia y enseñar a investigar en historia en el mundo de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 3(2), 1-10.

Hervás, R M. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 42, 89-99.

Hervás, R Ma. y Miralles, P. (2006) La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*, 9, 34-40.

Ibagón, N J. (2016). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. *Una experiencia formativa en educación superior. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133.

Inarejos, J A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, vol. 2, 157-166.

Krug, M M. (1970). Primary Sources in Teaching History. En *The History Teacher*, 3, Vol. 3, 41-49.

Lee, P., Dickinson, A., y Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3. En *Teaching History*, 82, 6-11.

Lee, P. y Shelmit, D. (2003) A Scaffold not a Cage: Progression and Progression Models in History. En *Teaching History*, 113, 13-23.

Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University Of Toronto Press Incorporated.

López, I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el bachillerato. En *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 20, 81-90.

Mills, T. (2013). Analizing. Making Sense of Million Sources. En *Teaching History in Digital Age* (pp. 55-77), University of Michigan Press, Digitalculturebooks.

Merchán, J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. En *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 21-34.

Merchán, J. (2011). Los límites y las posibilidades de la evaluación como estrategia de mejora de la práctica de la enseñanza. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp.75-85) Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Merchán, J. y Duarte, O. (2014). Los grupos de innovación en la enseñanza de la Historia de España en Bachillerato: innovación, cambio y continuidad. En N. Martínez (Coord.) *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 53-74), Nau Llibres.

McAleavy, T. (1998). The use of sources in school history 1910-1998: a critical perspective. En *Teaching History*, 91, 10-16 .

Molina, S., Ortuño, J. y Miralles, P. (2011). El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencia Sociales* (pp. 295-306), Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Molina, F J. y Pizarro, S. (2018). El acercamiento a las fuentes de la Historia como método de desarrollo de las competencias necesarias para la escritura académica. *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*.

Moreno, M. (2010). Aprender historia en ambientes virtuales, *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 9, 58-82.

Nygren, T. (2014). Students Writing History Using Traditional and Digital Archives. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 12(3), 78-116.

Onosko, J J. (1996). Exploring Issues with Students Despite the Barriers, *Social Education*, 60(1), 22-27.

Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam, y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152-164), Horsori: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

Plà, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. En *Secuencia*, 82, 163-184.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. En *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, 5, 71-98.

Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. En *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 8-17.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En Joaquín Prats *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-35), Junta de Extremadura.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica* (pp. 18-68), Secretaría General Pública, Gobierno Federal de México.

Prats, J. Y Valls, R. (2011). La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.

Prieto, J A. Gómez, C J. y Miralles, P. (2013). El uso de las fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio: History and History teaching*, 39. <https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=4533072>

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción cooperación y participación. En *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 7-22.

Radkau, V. Y Valls, R. (1999). La didáctica de la historia en Alemania, una aproximación a sus características. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 89-105.

Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto de Secundaria: Una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/issue/view/70>

Sandwell, R W. (2008). Using Primary Documents in Social Studies and History. En Roland Case y Penney Clark (Eds.) *The Anthology of Social Studies Volume 2 Issues and Strategies for Secondary Teachers*, (pp. 295-307), Pacific Educational Press.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Stowe, S. (2002) Making Sense of Letters and Diaries. En *History Matters: The US Survey Course on the Web*, <http://historymatters.gmu.edu/mse/letters/>, July 2002.

Trepát, C-A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. En *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.

Tulchin, J B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.

Valle, A. (2011). El uso de fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria, *Educación*, 20(38), 81-106.

Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students's Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

VanSledright, B A. y Kelly, C (1998). The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. *The Elementary School Journal*, 3, vol. 98, 239-265.

VanSledright, B A. (2004). What Does It Mean to Think Historically...and How Do You Teach it? En *Social Education*, 3, Vol. 68, 113-120.

Waring, S M. y Robinson, K S. (2016). Developing Critical and Historical Thinking Skills in Middle Grades Social Studies. En *Middle School Journal*, 42, 22-28.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Wineburg, S. y McGrew, S. (2016). Why students can't Google their way to the truth. En *Education Week* <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-why-students-cant-google-their-way-to-the-truth/2016/11>

Zaragoza, G. (1989). La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. En M. Carretero, J I. Pozo y M. Alonso (coords.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 165-178), Visor.