



## Trabajo Fin de Máster

**El trabajo con fuentes escritas en la enseñanza de  
la Historia. Un estado de la cuestión**

**Working with written sources in History teaching :  
a literature review**

Autora

**Marina Lapuente Rey**

Director

**Miguel Ángel Pallarés Jiménez**

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato**

Facultad de Educación

Curso 2021-2022

## **Resumen**

En este Trabajo de Fin de Máster se muestra un estado de la cuestión extenso sobre el tratamiento realizado por parte de la bibliografía especializada del valor y la utilidad de las fuentes escritas en la enseñanza de historia. Desde las primeras referencias a finales del siglo XIX hasta la actualidad, se repasan las principales aportaciones a este respecto de distintos autores y las intenta relacionar con las teorías del aprendizaje y concepciones epistemológicas de la historia en las que se insertan. También se hacen algunas referencias a la aplicación práctica que han tenido, a nivel institucional y de desarrollo curricular. Aunque hay referencias sobre todo al mundo anglosajón, se hacen referencias puntuales a la investigación en otras partes del globo, con especial detenimiento en los avances más recientes en España.

## **Abstract**

This Master Thesis consists of an extensive literature review of the value and utility of written sources for history teaching in secondary education. From the first references in the 19th century to the present time, the main contributions on this subject are reviewed, relating them with some theories of learning and epistemological conceptions of the discipline of history. There is also some passing reference to the practical implementations of the examined ideas, both in curriculum development and the creation of public institutions. While examining the English-speaking countries' bibliography remains a big part of this thesis, it also contains passing references to research from other parts of the globe, especially from Spain.

## **Palabras clave**

Fuentes escritas, fuentes históricas, didáctica de la Historia, pensamiento histórico, enseñanza secundaria.

## **Keywords**

Written sources, historical sources, history teaching, historical thinking, secondary school.

# Índice

1. Introducción y justificación.....	3
2. Primeros debates y primeras experiencias .....	8
2.1. Enseñanza nacionalista e historia positivista .....	8
2.2. Nuevas concepciones y funcionalidades del archivo.....	12
2.3. El preludio de un salto pedagógico y didáctico .....	13
3. El punto de inflexión: los años sesenta y setenta .....	14
3.1. Más allá de Gran Bretaña y de la didáctica: el contexto de la psicología y de la disciplina histórica.....	14
3.2. Transformaciones en la enseñanza de la historia en Gran Bretaña.....	16
3.3. El cambio en Estados Unidos .....	18
4. Los años ochenta y noventa del siglo XX: asentando modelos, constatando limitaciones.....	21
5. El siglo XXI: el uso de fuentes en los modelos del “pensamiento histórico” .....	25
6. Situación e investigación en España en las últimas décadas.....	28
7. Conclusiones .....	33
8. Referencias .....	36

## **1. Introducción y justificación**

Hace ya décadas que algunos autores formularon de manera parcial un problema que a la investigación actual sigue señalando y subrayando: la manera tradicional de enseñar historia (leer libro de texto, memorizar notas, hacer exámenes repitiendo esas notas) no solo es aburrida para el alumnado, sino además ineficiente para conseguir aprendizaje histórico real (Gómez Carrasco y Miralles, 2016). Esta “gran tradición” no ha cambiado mucho en la práctica, como recopila Alan Booth (2000, pp. 31-32), aunque desde mediados del siglo XX se hayan superado las “teorías transmisivas” de la enseñanza y el aprendizaje. Existe, como ha señalado Joaquim Prats (2020, pp. 11-12), una desconexión entre la investigación académica y las conclusiones que arroja, y la práctica didáctica de las aulas.

Por parte de unas y otras corrientes historiográficas ante el debate metodológico y epistemológico en el que está desde hace décadas la historia, el trabajo con fuentes, entre las que se encontrarían las escritas, se considera una piedra de toque fundamental en el trabajo del historiador y de la historiadora. Por el contrario, la implantación del trabajo con estas en las asignaturas de historia en la enseñanza primaria y secundaria es prácticamente inexistente (Hernández Cardona y Serrat, 2002).

Esta práctica es escasa a pesar de que este es un debate primordial desde hace unos años en la bibliografía académica sobre didáctica de historia y ciencias sociales, y a pesar de que tanto la práctica en sí misma como las reflexiones sobre su utilidad en la enseñanza cuentan con precedentes desde hace más de un siglo. Hoy, dentro de la investigación, parece haber unanimidad en torno a la importancia del uso de fuentes en la enseñanza de la Historia en educación secundaria, como una pieza clave para mejorar lo que se ha llamado el “pensamiento histórico” (Álvarez, 2020; Domínguez, 2015; Santisteban, 2010).

Este último es un modelo conceptual sobre el aprendizaje de historia, que Lévesque (2011, p. 129) ha rastreado hasta hallar precedentes en autores estadounidenses de finales del siglo XIX, pero que sobre todo ha vivido un profundo desarrollo teórico en las últimas tres décadas, como modelo opuesto a la enseñanza tradicional de historia, consistente sobre todo en la transmisión de conocimientos ya elaborados, en un proceso unidireccional desde la docencia hacia los estudiantes y que apenas trabaja más habilidad que la memorización de datos. Uno de los autores más influyentes entre esta bibliografía

es Peter Seixas, que sistematizó la definición del “pensamiento histórico” junto a Tom Morton, definiéndolo como “el proceso creativo que los historiadores enfrentan para interpretar las pruebas del pasado y generar relatos de la historia”, insistiendo en diferenciar el “pasado” de la “historia” (2013, p. 2). Si la segunda consiste en interpretar el primero, a través de unas habilidades básicas para sus profesionales, la enseñanza de la historia debe centrarse en esto, y no en la mera transmisión de datos y fechas. Una de las seis competencias clave del pensamiento a desarrollar por los alumnos de historia es, precisamente, la indagación en las fuentes históricas para construir interpretaciones en base a un tratamiento adecuado de las evidencias (2013, pp. 42-76).

El interés de un estado de la cuestión como este viene dado, en gran parte, por la solidez de las conclusiones de la investigación respecto a la necesidad de articular una enseñanza de la historia que estimule en pensamiento histórico, más que empeñarse en transmitir datos que se acumulen, y que, para ello, enseñe a los niños y adolescentes a construir interpretaciones históricas mediante el uso de fuentes. Este documento recapitula las principales aportaciones y experiencias existentes en torno al trabajo con fuentes escritas en el aula de historia, remontándose a los orígenes del debate sobre el uso didáctico de las fuentes, y desembocando en las aportaciones bibliográficas más recientes y su reflejo en la realidad práctica de la enseñanza.

Si hubiera más espacio para definir y delimitar el sujeto de estudio de este documento (las aportaciones sobre el uso didáctico de las fuentes escritas), cabría profundizar en los debates epistemológicos, ontológicos y metodológicos que desde la disciplina histórica hay en torno a la naturaleza de las fuentes, su taxonomía y su función en el método histórico. Dejando constancia de la complejidad de la definición de la fuente, que excede a lo que ahora se va a comentar, se darán unas pinceladas sobre la delimitación de lo que son y lo que no son las fuentes escritas.

En primer lugar, este concepto englobaría fuentes que pueden ser consideradas tanto primarias como secundarias, mientras tengan algún tipo de formato textual. La delimitación estricta entre unas y otras ha sido puesta en cuestión en las últimas décadas, proponiéndose clasificaciones más complejas tanto desde la historiografía postmoderna, que no cree en la distinción entre el hecho objetivo y el relato subjetivo del historiador, pues toda huella del pasado, coetánea o no de un momento histórico, está “mediatizada” por la “red de significados” que conforma una sociedad (Serna, 2016, pp. 100-109); como desde posturas que defienden que existe esa distinción entre el objeto histórico y el sujeto

y que la fuente es un testimonio para rastrear el primero. Julio Aróstegui, por ejemplo, propone una taxonomía según la cual las fuentes pueden ser consideradas directas o indirectas, voluntarias o no voluntarias, materiales o culturales, y seriadas o no seriadas (Aróstegui, 2001, pp. 381-190).

En segundo lugar, la fuente escrita no se reduce a la documentación de archivo (aunque sobre el uso del archivo ha habido gran cantidad de aportaciones específicas, que se reseñan en este trabajo), pues, tal y como la historiografía mayoritaria considera hoy, la fuente histórica, y la fuente que podría considerarse primaria —escrita o no—, es mucho más diversa que lo que las concepciones decimonónicas de la historia consideraban con su “fetiche del documento”, pues es “todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social” (Aróstegui, 2001, pp. 379-381).

La fuente escrita se considera en este trabajo con un criterio estrictamente formal, que, por tanto, puede ser de distinto género y ser compatible con muchos otros criterios (secundaria o primaria, voluntaria o involuntaria, de naturaleza jurídica, periodística o literaria, y un largo etc.), y concretarse en elementos tan diferentes como una legislación, una noticia, un folleto de propaganda, una lista de la compra, una carta, una página de un diario o un fragmento de un manual académico. Cabe decir que gran parte de la bibliografía consultada no ha delimitado el sujeto de estudio en la fuente escrita, sino que se ha interesado en muchas ocasiones por el uso de fuentes primarias en general o por tipologías de documentos concretos. Siendo el tema de interés de este trabajo más amplio, recoge referencias bibliográficas al uso de fuentes escritas de cualquier tipo, y fuentes definidas en base a cualquier otra clasificación que puedan existir en formato de fuente escrita.

Para su objetivo, el trabajo no se reduce a exponer diversas propuestas teóricas sin interrelacionarlas; ni a recolectar experiencias y propuestas prácticas asiladas de uso de fuentes escritas en las aulas. Por el contrario, se han pretendido contextualizar las aportaciones en los marcos teóricos de la historiografía, la pedagogía y la psicología en que se pueden insertar, así como en las situaciones histórico-sociales, y poner distintos elementos en interrelación.

En cuanto a la estructura formal del documento, esta consiste, en términos generales, en un recorrido cronológico desde las primeras referencias, en el mundo anglosajón fundamentalmente, hasta los debates más actualizados. Se ha considerado Gran Bretaña como el epicentro de la producción teórica, la innovación y la el desarrollo de experiencias prácticas; y, aunque se hace referencia a lo largo del trabajo a cómo se trasladan y reflejan muchos debates y propuestas en otras partes del globo, se reconoce su importancia como punto de partida de gran parte de los debates, la iniciativa legislativa, el trabajo institucional, la publicación editorial, y la integración de las consideraciones teóricas y curriculares en la práctica docente.

Algunos profesores británicos y estadounidenses comenzaron, ya en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, a hacer propuestas relativamente sólidas, aunque aisladas y sin gran repercusión ni acogida entre el resto de los investigadores, acerca del interés del trabajo con fuentes en el proceso de aprendizaje de las asignaturas de historia (Channing, Hart y Jackson, 1912; Hart, 1900; Fling, 1994; Keatinge, 1910)<sup>1</sup>. Sus reflexiones son sumamente interesantes, y en parte, se retoman en la oleada renovadora de la enseñanza de historia de los años setenta y ochenta; aunque se encuadran en concepciones positivistas de la metodología histórica y el marco ideológico historicista y nacionalista, que no estará presente ya en esas décadas de finales del siglo XX.

Antes de llegar a ese gran punto de inflexión que son los años setenta, son reseñables las conexiones que se pueden encontrar en el debate sobre el uso de fuentes en el aula de historia con reflexiones y elaboraciones que han venido desde el ámbito de la archivística, cuyo rastreo remonta a varias décadas atrás y exhorta a dedicarle una parte considerable en este estado de la cuestión. Aunque el acercamiento del archivo a la función didáctica se localiza en Francia en los años cincuenta y se extiende primero a otros países europeos, en España se ha contado, por ejemplo, con las valiosas aportaciones de Ramón Alberch y Fugueras (2011, 2012), que ha estudiado el proceso de conversión del archivo como lugar de trabajo exclusivamente a lo interno en herramienta con usos hacia su exterior (para usos políticos, educativos, culturales, conmemorativos, etc.).

Si algunas reflexiones y propuestas realizadas a finales del siglo XIX y principios del XX no encontraron eco entre la mayoría de los investigadores, educadores e instituciones, una

---

<sup>1</sup> En los tres primeros casos, se citan ediciones posteriores porque son a las que hemos tenido acceso, pero las publicaciones originales son, respectivamente, de 1896, 1897 y 1899.

serie de cambios a partir de mediados del siglo pasado vinieron a alterar la situación de la didáctica de la historia y abrirla a las propuestas de implementar el uso de fuentes en las aulas. En Gran Bretaña y Estados Unidos, desde donde irradiarían las novedades didácticas, esta vez apoyadas en profundas transformaciones de los paradigmas psicológicos y la epistemología de la disciplina histórica, se sentaron las bases para una renovación de la enseñanza de la historia cuyo impulso llega hasta nuestros días.

Tras una reseña del alcance y las limitaciones de aquellos cambios en los años setenta, ochenta y noventa, este estado de la cuestión muestra las aportaciones más influyentes del siglo XXI; y, antes de concluir, se hace un recorrido por la situación española desde la transición democrática hasta nuestros días.

España, a pesar de haberse sumado más tarde a esa oleada renovadora y a los debates que ya tenían lugar en otros países, actualmente bebe directamente de unas décadas de desarrollo propio nada desdeñable, reflejado en la existencia de importantes aportaciones, obras y autores (Domínguez, 2015; Gómez y Miralles, 2016; López del Álamo, 1999; Prats, 2020), y revistas académicas específicas, entre las que destaca *Íber*, publicada desde 1994 hasta la fecha en que nos encontramos redactando este documento.

Toda la bibliografía española recogida asume e integra las aportaciones pedagógicas, historiográficas y psicológicas que se desarrollaron previamente en las capitales de la producción bibliográfica a este respecto. Metodologías activas, importancia de la indagación y papel base de la fuente son lugares comunes a los que unos y otros autores se acercan para desarrollar sus marcos teóricos, modelos metodológicos y propuestas prácticas. Son comunes también, no obstante, las contradicciones entre el acuerdo de la investigación al respecto de muchos temas, y la práctica diaria de muchas aulas, que no integran los enfoques y métodos que la primera aporta la primera (Gómez y López Facal, 2020; Gómez, Miralles, y Chapman, 2017; Hernández y Serrat, 2002).

En la parte dedicada a la situación en España se intentan mostrar algunos de los análisis y diagnósticos que permiten percibir, con mayor grado de detalle del que puede apreciarse en las referencias sobre otros países, en qué sentidos y niveles se da esta contradicción. Alejarnos de un estado de la cuestión que únicamente recoja propuestas sin hacer referencias a su implementación práctica a gran escala puede ser de interés para elaborar un balance crítico de la situación del estado de la academia y la escuela secundaria.

## **2. Primeros debates y primeras experiencias**

### **2.1. Enseñanza nacionalista e historia positivista**

Es en las primeras décadas del siglo pasado cuando empieza a haber referencias al uso de las fuentes en la enseñanza de la historia, así como algunas propuestas prácticas, que en algunos casos llegan a ejecutarse sentando precedentes de distintos grados de relevancia. Dado el mayor avance que existe desde hace años en la implementación del uso de fuentes en la enseñanza en Gran Bretaña, la bibliografía suele girar en torno a los desarrollos en este lugar. Se ha nombrado al profesor Keatinge (1868-1935) como principal precursor de los estudios en este aspecto (McAlevy, 1998, p. 10), por su producción bibliográfica sobre la enseñanza de historia (1907, 1910). No obstante, en otros países se produce bibliografía también de manera temprana, y de hecho será fuera de Gran Bretaña donde se den las primeras aplicaciones prácticas de calado en los años cincuenta.

Las primeras obras exploratorias sobre la utilidad de las fuentes en la enseñanza de la historia que cita la bibliografía estadounidense nos remiten a 1896 y 1897: un manual de historia norteamericana (Hart, 1900) y una guía para el estudio de historia del continente (Channing, Hart y Jackson, 1912)<sup>2</sup>, a las que hemos accedido en este trabajo mediante reediciones. En ambas, la personalidad crucial es el profesor de Harvard Albert Bushnell Hart, que editó otras guías sobre historia americana, manuales escolares y varias colecciones de fuentes sobre la historia del país. En esa guía de estudio, los autores concebían que la importancia de las fuentes en el estudio de la historia emanaba del propio papel de estos recursos en la disciplina histórica, en unas frases en las que acusa una concepción metodológica positivista:

“El objetivo primordial de la historia es conocer la verdad, y esto implica que los estudiantes deberían ver cómo se escribe la historia. La mejor manera de hacer esto es mediante un estudio de las fuentes; todo buen método incluye al menos información sobre el material original en el que una afirmación se basa.”  
(Channing, Hart y Jackson, 1912, p. 22)

El profesor Hart insistió también en su manual de 1897 en “el valor educativo de las fuentes”, base desde la que el historiador hace la historia (Hart, 1900, p. 3), e incluyó en

---

<sup>2</sup> Las dos últimas citas hacen referencia al año de las ediciones que hemos podido consultar, pues no hemos podido acceder a las originales, cuya fecha de publicación es la que referimos en el cuerpo de texto.

la publicación una amplia selección de referencias a fuentes en cada capítulo sobre las distintas etapas de la historia estadounidense, y su disponibilidad y ubicación en diferentes ciudades y Estados. En las reflexiones introductorias sobre cómo y por qué deben usarse las fuentes, señaló lo que a su parecer eran las tres funciones de estas en la enseñanza: proporcionar ilustraciones o complementos, que amplían información y pueden despertar mayor interés en los alumnos, proporcionar materiales con los que construir narrativas, y aportar una óptica interna del “espíritu de la época” (Hart, 1900, p. 18). Las fuentes nombradas y reseñadas en su obra son de diverso tipo: libros de memorias, historias breves, cartas, etc., que pueden ilustrar a la vez que hacen más interesante la sumersión en una época.

Por tanto, aparte de esa inclusión de recursos concretos para la práctica docente, hay escuetas pero importantes referencias teóricas al uso didáctico a finales del siglo XIX y principios del XX, que están íntimamente relacionadas con las concepciones epistemológicas de la propia disciplina en esos momentos. El profesor Hart, en la misma línea de lo que podían considerar sus colegas coetáneos, definió las fuentes como “el registro material de los hombres que vivieron un acontecimiento y que, por lo tanto, están cualificados para hablar sobre él” (Hart, 2002, p. 2); y sobre el papel del historiador para con ellas, señaló que su labor consiste en ordenarlas y articular narrativas, simple y únicamente: “el escritor secundario debe traspasarlas, filtrarlas, compararlas, a veces complementarias; pero nunca puede sobrepasarlas” (Hart, 2002, p. 3).

Nos encontramos ante el reflejo de los planteamientos llamados positivistas, que conciben la historia de manera factual, absolutizan los hechos, sobrevaloran el papel de las fuentes y minusvaloran la tarea del historiador, que no es intérprete ni analista sino mero narrador y relacionador de datos. Si, como se ha señalado (López Facal, 2003, p. 224), el papel de tal paradigma historiográfico era, en mayor o menor medida, educar en el espíritu nacional, las obras escolares del profesor Hart también constituyen un ejemplo. En su *School History of the United States* de 1918, traslada una concepción esencialista del “pueblo americano” y sus cualidades y características, dando una imagen plana y sencilla de los “antecesores” cuyas raíces se buscan mediante el manual (Hart, 1920, p. 12).

Una década después abogaría por la misma causa Fred Morrow Fling, profesor de la Universidad de Nebraska, que arremetió contra la creencia generalizada en aquel momento de que cualquier persona inteligente, sin formación histórica específica, podía enseñar historia. Lo hizo en 1899 mediante una defensa del método histórico, una

detallada descripción de lo que él concebía como tal, muy bien estructurada (operaciones de crítica interna, de crítica externa, y de síntesis), y una propuesta de trasladarlo a las aulas (Fling, 1994). Esta parte propositiva la desarrolló específicamente en otro artículo de 1909, donde se muestra rotundo respecto a su concepción de la relevancia del uso de fuentes:

“Enseñad a los alumnos que hay que insistir en las evidencias en el trabajo histórico, y que la historia termina allí donde terminan las evidencias. Enseñadles que no importa durante cuánto tiempo una historia ha sido creída ni por cuánta gente se ha aceptado como real, que si no descansa en evidencias verosímiles no es un hecho histórico, y no puede clasificarse como historia.” (Fling, 1994, p. 471).

Cruzando ya el Atlántico, en esta misma década, encontramos al profesor de Oxford, Maurice Walter Keatinge, a quien ya nos habíamos referido, y que es considerado el gran precursor de las reflexiones y la puesta en práctica del uso de fuentes por autores británicos como McAleavy (1998). Keatinge haría una defensa de la utilidad de las fuentes, ocupándose de manera mucho más extensa que los autores anteriores sobre la relación entre enseñanza escolar y el método histórico (1910, pp. 20-35) y los documentos como base de ese método considerado científico (pp. 37-104). Habló de su valor para convertir el estudio de historia en algo más emocionante y absorbente (pp. 105-119), así como de la necesidad de enseñar a los alumnos a pensar de manera crítica y no a enfrentarlas con credulidad ni ingenuidad, por más que costara aprender a hacer estas operaciones no tan mecánicas como otras a las que se solía enseñar (pp. 38-39).

El principal planteamiento de Keatinge, con el que pretende respaldar la conveniencia de que la Historia sea una materia separada en el currículo, es que la manera de enseñar una materia debe estar relacionada con el propio método y desarrollo científico de esa materia; el cual, en el caso de esta disciplina, sirve para desarrollar habilidades mentales como la observación, el juicio crítico, la expresión, y no solo la memoria, que se desarrollaba mediante la enseñanza tradicional basada en transmitir conocimientos convencionales (p. 23).

Se necesita, por tanto, aplicar el método histórico en el aula, enseñando a analizar fuentes, proporcionando al alumnado un trabajo tan activo como el que, en esos años, otras materias ya aplicaban: enseñando a investigar en Ciencias Naturales, aplicando método

científico en los laboratorios escolares, enseñando a hacer operaciones matemáticas, etc. Hace, por ello, todo un repaso del método histórico y el análisis crítico de documentos (pp. 29-32), muy similar al que hemos reseñado de Fling, y diseña una cantidad considerable de ejercicios prácticos que sirvieran para desarrollar las habilidades de deducción y métodos de examinación y evaluación de fuentes escritas (pp. 40-93).

De los autores reseñados hasta ahora, el que nos ocupa fue quien hizo apuestas más concretas y prácticas por esta concepción de la enseñanza. Estos tres profesores fueron las primeras voces que abogaron por lo que Lévesque (2008, p. 9) ha llamado la enseñanza de la historia disciplinar, frente a aquella académica, relacionada con un modelo de pura memorización, destinada a los propósitos de la construcción nacional. Estamos, por tanto, ante las primeras voces que proponen el uso de las fuentes en este sentido metodológico, si bien en un momento en el que, como veíamos claramente con Hart, aún se mantienen concepciones positivistas del trabajo con las fuentes, el papel del profesional y del objetivo de la disciplina.

Estas propuestas aún tardarían en fraguar, por la cantidad de adeptos que esa historia tradicional todavía tenía. En Gran Bretaña, y a pesar de los intentos de un discípulo de Keatinge por madurar su propuesta, el tema apenas sería referido en la bibliografía entre 1920 y 1960 (McAleavy, 1998, p. 11). Hay constancia, no obstante, de varios congresos y conferencias que se celebraron en torno a este tema, o que al menos lo trataron, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña. Entre otras, se celebraron una conferencia de profesores de historia de educación secundaria en la Universidad de Iowa en 1922, que trató la correlación de los estudios sociales en las escuelas secundarias y el uso de fuentes en la educación secundaria; la Conferencia de Educadores de East Tennessee en ese mismo año; y la Conferencia de Estudios Sociales de 1929. Este mismo año, en Gran Bretaña, también se acogía una conferencia de profesores de instituto y universidad, que mantuvo un debate sobre la naturaleza de la enseñanza histórica que los medios académicos de la época reseñaron como una “importante controversia moderna” de la disciplina: los primeros defendían la enseñanza de la historia como transmisión del conocimiento, y los segundos, como aprendizaje del uso de la evidencia histórica (Lamont, 1970, p. 198).

En esas fechas, F. C. Happold, el citado discípulo de Keatinge, desarrolló propuestas como la de incluir un nivel 0 en el currículum en el que se enseñara a usar las fuentes, y cambiar el tipo de examen para evaluar las aptitudes de trabajo con ellas (Happold, 1928);

y las llevó a las autoridades educativas, siendo finalmente rechazadas por éstas, y criticadas por otros historiadores y profesores<sup>3</sup>. Esta polémica y otras surgidas en las conferencias citadas tuvieron su trascendencia, aunque a posteriori, cuando se recuperaron en los años setenta, por parte varios autores que sí consiguieron abrir paso a una renovación de la enseñanza. Pero las primeras décadas del siglo, si bien son escenario de los primeros pasos hacia una enseñanza de la Historia que aplicase el trabajo con fuentes, eran demasiado tempranas para una asunción general de ciertos postulados por parte de profesores, historiadores e instituciones.

El gran punto de inflexión, en el que metodológica, didáctica y profesionalmente se rompería con las concepciones que sustentaban la enseñanza tradicional, que no consideraba la crítica de fuentes, se daría hacia 1970; pero antes de ello, se dieron todavía otros avances, que afectaron en concreto al uso práctico de las fuentes. En Francia, en el año 1950, la dirección de los Archivos Nacionales creaba el primer servicio educativo en un archivo documental, sentando un importante precedente para una tendencia que se sigue desarrollando hasta nuestros días.

## **2.2. Nuevas concepciones y funcionalidades del archivo**

El desarrollo de la función educativa de los archivos históricos occidentales ha formado parte del desarrollo de su función cultural más amplia (Alberch i Fugueras, 2011, p. 473), con la cual se comenzó a superar la visión tradicional del archivo, como “depósito de documentos ordenados en función del servicio a la administración y a los investigadores” (Tribó, 2005, p. 92). Esa función cultural ya había comenzado a desarrollarse en Francia a mitades del siglo XIX, y comienza a principios del XX en otros países a desplegarse en exposiciones y conferencias asociadas, sobre todo, en momentos de conmemoración nacionales. Sin embargo, estos usos podrían todavía asociarse a concepciones positivistas y nacionalistas de los archivos de fuentes, y la primera propuesta específicamente educativa es la que Charles Braibant consigue impulsar en 1949 y materializar en 1950 en Francia en un primer archivo departamental, y que se comienza a extender a partir de 1951 a todos los archivos departamentales franceses (Alberch i Fugueras, 2011).

Apenas hemos sido capaces de localizar bibliografía previa a estas acciones, pues, al margen de esos “precedentes prácticos” de usos conmemorativos, es a partir de mediados del siglo XX cuando se comienza a desarrollar una teoría sólida sobre la dinamización

---

<sup>3</sup> McAleavy (1994, p. 11) hace referencia a algunas de estas discusiones.

cultural y el uso educativo de los archivos. Un primer hito sería la conferencia de la Mesa Redonda que en 1954 se dedicaría al tema de “Los archivos y la enseñanza”, pero hay que esperar hasta los años setenta y ochenta para la realización de reuniones y propuestas de mayor calado con otras conferencias en la misma Mesa Redonda, y un Congreso Internacional de Archivos, que debaten temas sobre la función cultural y educativa de los archivos (Alberch i Fugueras, 2011, p. 473).

Las primeras iniciativas francesas consistieron en acompañar algunas exposiciones de dossiers para aplicación en la enseñanza, y enseguida se desarrollaron los Centros de Documentación Pedagógica que, tras la selección de archiveros y profesores, editaban dossiers para trabajar en el aula. En estos primeros años, estas iniciativas de los servicios educativos creados en los archivos tenían el objetivo de ilustrar las clases de historia mediante documentos de archivo. Sería más tarde cuando se incluyeran actividades y recursos destinados a trabajar la observación, al análisis crítico de las fuentes, y, por fin, a la aplicación del método histórico como tal (Tribó, 2005, p. 99).

La iniciativa francesa también tardó un par de décadas tanto en llegar a otros Estados, como en extenderse y consolidarse por el resto del país, cuestión que iría de la mano de esos nuevos enfoques en la didáctica de la historia que, venimos diciendo, surgieron en los años setenta.

### **2.3. El preludio de un salto pedagógico y didáctico**

Hasta los años cincuenta, aunque se dieran estos avances en distintos países, sucedieron bajo el paradigma neopositivista de la Escuela Nueva, que tecnificó la escuela, puso en valor algunos métodos activos y la observación directa como parte del aprendizaje (Tribó, 2005, pp. 41-46). Los avances más duraderos que tendrían lugar en la consideración y el uso práctico de las fuentes, en los setenta, se darían bajo nuevos paradigmas didácticos, psicológicos y epistemológicos, que pondrían el acento en las estructuras, procesos y actuaciones cognitivas de los historiadores profesionales.

No obstante, la Escuela Nueva y las aportaciones pedagógicas de John Dewey (1938), sobre la educación basada en el niño y la importancia de una metodología activa, si bien se hicieron desde perspectivas historicistas (según Fallace, 2010, p. 20), dejaron una huella en la reflexión sobre enseñanza de la historia, que impediría que se dejase de prestar atención al uso de fuentes como vía para superar la enseñanza transmisiva de conocimiento ya elaborado.

### **3. El punto de inflexión: los años sesenta y setenta**

#### **3.1. Más allá de Gran Bretaña y de la didáctica: el contexto de la psicología y de la disciplina histórica**

La bibliografía sobre didáctica de la historia suele centrarse en las contribuciones británicas para explicar los avances que tuvieron lugar a partir de los setenta, complementándose a veces con una mirada a la producción estadounidense. No obstante, para entender los revolucionarios cambios en los paradigmas didácticos en general y de la historia en particular, cabe comprender primero algunas transformaciones que tuvieron lugar más allá del mundo anglosajón, en general dentro del mundo occidental, y que afectaron primeramente no a la didáctica, sino a la disciplina de la psicología, y a la epistemología de la historia.

A este respecto, Lévesque (2008) indica que al menos tres factores se combinan para allanar el camino al cambio: la diversificación de la historia y las reconsideraciones de los estudios historiográficos, el desarrollo de la psicología desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, y la expansión y profesionalización de la enseñanza, también desde esas fechas.

Remontándose a las raíces de estas transformaciones, Gemma Tribó (2005) ha señalado, respecto a los cambios ocurridos en la propia disciplina histórica, que desde la Segunda Guerra Mundial el historiador ya no puede huir del presente, y tiene que analizar distintas esferas del hecho histórico más allá del acontecimiento político, lo cual implicaba, si se trasladaba a la historia escolar, que la materia debía enseñar a pensar históricamente a los futuros ciudadanos. Esta concepción de la ciencia se desarrolló a través de la influencia de la Escuela de los Annales y la historia total primero, y después, según la autora, toma forma en un “paradigma ecohumanista” que integra la ciencia natural y social para contribuir al análisis y solución de los problemas a los que se enfrenta la humanidad (Tribó, 2005, pp. 43-44).

A estas cuestiones sociales se sumarían los avances de la pedagogía y la psicología de la educación, con la superación del conductismo, de algunos reduccionismos a los que llevaban los paradigmas piagetanos, y la influencia de las teorías de Jerome Bruner (1966), Lev S. Vygotski (1962) y David P. Ausubel (1963 y 1968), que insistieron sobre todo en el concepto del aprendizaje significativo, y propusieron metodologías que permitieran a los alumnos indagar y descubrir en actividades abiertas. Hijo de la

psicología que desplaza la importancia de lo conductual en favor de lo cognitivo, el nuevo constructivismo, proponía que cualquier niño a cualquier edad podía mejorar en la comprensión de cualquier tipo de contenido, si la enseñanza partía de sus conocimientos previos y los objetivos se adecuaban a su zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1962). Esa comprensión tenía que ser parte de un aprendizaje significativo, con el cual el alumno fuera incorporando a sus esquemas mentales los nuevos significados aprendidos (Ausubel, 1963). Estas nuevas teorías psicológicas dieron lugar a nuevos enfoques curriculares, como ha recabado Belloch (2011, p. 3) al analizar la historia del diseño instruccional, que intentaban enfocar los contenidos, la metodología y la evaluación de la enseñanza a la construcción de “conocimiento significativo”, la conceptualización, la solución de problemas, y al correcto procesamiento de información.

Todos estos factores favorecieron, en la medida que fuera, un cambio de paradigma en la educación occidental en general; ahora bien, en cuanto al aprovechamiento de este “caldo de cultivo” para dar el salto a una enseñanza de la historia que pusiera en el centro los metaconceptos, el aprendizaje por parte del alumno y desterrase por fin la “gran tradición”, en muchos casos solo se dio sobre el papel. Gran Bretaña fue en algunos sentidos la excepción en un ciclo que, en sus consecuencias prácticas, se redujo a “expectativas irreales y logros limitados” por varias razones según Lévesque (2008, pp. 12-13). En primer lugar, la revolución cognitiva mostró la complejidad del proceso de aprendizaje y todavía no pudo dar respuesta a muchos interrogantes con los modelos de instrucción propuestos, además de que las investigaciones del momento apenas arrojaron luz sobre las problemáticas específicas de la didáctica de la historia. Por otro lado, la profesionalización y especialización del historiador dio lugar a un profesional que se centraba mucho en su investigación histórica, pero se despreocupaba por la historia que se enseñaba en las escuelas, no existiendo apenas comunicación entre profesores de educación secundaria e historiadores de las universidades. En último lugar, y como ha señalado también Tribó (2005, p. 45), el avance epistemológico de la historia no se acompañó, como hubiera sido deseable, de un nuevo modelo didáctico de la disciplina. La mejor cualificación del profesorado en cuanto a pedagogía, y formación disciplinar en cuanto la propia historia con su epistemología renovada, no era suficiente ni la adecuada como para que el profesorado enseñase a pensar históricamente. Estudios más tardíos (Guimerá, 1993; Barton y Levstik, 2003) siguieron demostrando que no necesariamente

un historiador mejor formado, seguidor de paradigmas históricos innovadores, aplica modelos didácticos novedosos ni enseña a pensar históricamente.

A pesar de estas limitaciones, y aunque hayamos dicho que la mayoría del avance solo se dio sobre el papel, no creemos que convenga minusvalorar el progreso que de por sí supone un aumento de la preocupación, reflexión y producción de bibliografía de los especialistas. En muchos casos, es la precondición para que los cambios efectivamente ocurran. Y en efecto, los setenta vieron nacer mucha bibliografía no británica sobre el uso de fuentes en la enseñanza histórica, que bebía en muchas partes de todos esos avances epistemológicos, psicológicos y educativos que hemos nombrado.

### **3.2. Transformaciones en la enseñanza de la historia en Gran Bretaña**

Es a finales de los años sesenta cuando en Gran Bretaña, que será el epicentro del cambio de paradigmas en la didáctica de la historia, comienza a revertirse la antipatía a los planteamientos de autores como Keatinge y Happold sobre el uso de las fuentes escritas en la enseñanza. Aunque bajo una renovación epistemológica e historiográfica de calado respecto a la teoría de la historia que concebía Keatinge, se recuperan sus reflexiones en algunas publicaciones especializadas (Howat, 1965; Perry, 1967), y muchos profesores tienen voluntad de aplicar el trabajo con fuentes en las aulas, enseñar a pensar sobre la evidencia y sobre la metodología de trabajo histórica. Los exámenes para el “Certificate of Secondary Education” empezaron a incluir, de manera puntual, preguntas sobre documentos históricos, y también se editaron algunos libros didácticos. McAleavy (trabajos citados en Sylvester, 1994, p. 15) indica que esto se dio en un clima general de “ansiedad por el futuro de la materia, y creencia en que los métodos de enseñanza necesitaban cambiar si se quería que la historia permaneciese como una parte importante del currículo escolar”, en una década en la que estaba teniendo lugar el comienzo del desarrollo del currículo británico, abriéndose reflexiones en torno a las distintas materias.

Nadie duda que los años setenta fueron el escenario de unos cambios en la concepción de la enseñanza de la materia que perduran hasta hoy. David Sylvester (2013)<sup>4</sup> afirma que en Gran Bretaña fueron el gran punto de inflexión respecto a lo que llamó la “gran tradición” en la enseñanza de la historia, dándose un cambio significativo tanto en los objetivos que tenía la enseñanza como en la metodología empleada. Con esa “gran

---

<sup>4</sup> Esta cita corresponde a una reedición de una obra editada por Hillary Bourdillon en 1994 por primera vez, a la que no hemos tenido acceso.

tradición”, se refiere el autor a la enseñanza en la que el estudiante es un agente pasivo, que recibe un conocimiento ya elaborado, que se centra en la historia política con algunos aspectos económicos y sociales, y apenas ve más allá de las fronteras del pasado británico.

Intentando superar esa concepción tradicional, los investigadores británicos Dickinson y Lee, entre otros, comenzaron a girar la reflexión en torno a la necesidad de “aprender a pensar históricamente” (Dickinson y Lee, 1978), esto es, centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los “conceptos metodológicos”, o “de segundo orden”: la causalidad, la relevancia, el tiempo histórico, la empatía y el uso de la evidencia. Se definía el “pensamiento histórico” y las habilidades que lo componían como el objeto de la enseñanza y el aprendizaje, desplazando a aquellos datos que eran objeto de memorización en la enseñanza tradicional. Entre ellas, aprender sobre la naturaleza y el uso de las fuentes, y utilizarlas como método para construir historia, comenzaron a adquirir una gran relevancia. Estas reflexiones sobre el pensamiento histórico fueron la palanca teórica que impulsó el desarrollo de la didáctica de la historia a partir de entonces, y podríamos decir que hasta hoy en día.

Aunque es indudable el valor de la obra citada al respecto, este giro en absoluto fue un cambio de la noche a la mañana, ni podría haberlo sido: fue fruto de reflexiones y pequeños cambios acumulados en los años sesenta. En esta década, entre otras cosas, se dio un desarrollo crucial en el currículo británico, en el cual materias como las Ciencias y las Matemáticas tuvieron también sus propios debates sobre sus métodos y sus objetivos (Sylvester, 2013, p. 15); y en 1964 se creó el “Schools Council”, que comenzó a investigar la viabilidad de ciertos métodos y sistemas de evaluación comunes para todo el territorio, así como currículos para distintas materias. En 1968, este organismo tenía datos recogidos sobre la falta de afección hacia la historia de los alumnos que terminaban los estudios: la concebían como aburrida, y la rechazaban por no sentir que preparase para la vida ni para el trabajo (Schools Council, 1968, pp. 45 y 57).

La profesora Mary Price, en este contexto, temió que la falta de atención a la disciplina histórica en el debate, también por parte de los organismos educativos, terminara por hacerla desaparecer del currículo. Publicó un artículo llamado “History in Danger” (1968), que hacía notar esos datos sobre la percepción de la materia y sugería la necesidad de una publicación periódica que sirviera como foro de ideas sobre la enseñanza de la historia. Esta idea enseguida acabaría dando forma, en 1969, a la revista *Teaching History*, que hemos consultado bastante para este trabajo, que todavía sigue publicándose

y supone una de las principales plataformas de desarrollo y discusión de concepciones sobre la enseñanza de la historia. Hubo otros, en ese debate, que también se preocuparon por el futuro de la materia, aunque no compartieran un diagnóstico tan pesimista, y señalaron la necesidad de apostar por un currículo constituido por indagaciones en el pasado, que implicase el manejo de fuentes escritas, para mejorar la enseñanza de la disciplina (Wake, 1970, p. 154).

Todo el cambio que se generaría en las aulas británicas a partir de esas reflexiones teóricas se encauzaría de manera institucional mediante la labor del Schools Council History Project, puesto en marcha 1972, y que sería muy influyente en los siguientes veinte años. Su primer director fue David Sylvester, al que hemos referido como autor, un convencido de la causa de la renovación de la enseñanza de la historia.

El uso de fuentes en las sesiones de clase se empezó a extender en el país, abriendo un proceso de cambio que abarcaría hasta los años ochenta. Comenzaron a popularizarse materiales publicados desde distintas instancias, como los “Teaching Archive Units” para la enseñanza en distintos niveles, o los “Jackdaw” de la editorial Jonathan Cape, que constituyeron una colección muy exitosa de carpetas que reunían fuentes y materiales en facsímil sobre una misma temática (McCord, 1970). En cuanto a los “Archive Units”, la mayoría de ellos fueron editados con intención de venderse en el mercado educativo y estaban específicamente diseñados para ayudar en la labor docente, aunque también existieron recolecciones de fuentes sin este fin y diseño específico sobre un tópico, que eran igualmente útiles para la práctica del aula (Wood, 1971). Tuvieron especial importancia las publicadas por el Departamento de Educación de la Universidad de Newcastle, y todas querían servir para el estudio de documentos reales, ya fueran luego empleadas por cada docente bien para ilustrar un tema enseñado de manera tradicional, o bien como medio para guiar aprendizajes por descubrimiento y razonamientos inductivos, que acostumbraran a los alumnos al método y problemas del uso de archivos.

### **3.3. El cambio en Estados Unidos**

En Norteamérica son reseñables las reflexiones de Mark M. Krug y Gerald A. Danzer EN ese momento que constituyó un punto de inflexión. El primero de ellos, partiendo de la premisa de la necesidad de combinar método y fuentes al enseñar historia, propuso olvidar la enseñanza de la historia como un compendio de datos sobre un periodo, para plantearla como una indagación en el pasado. Para ello, sugirió enseñar a interrogar a las fuentes, y

guiar el proceso de enseñanza con una serie de preguntas por parte del docente y que este se basara en un trabajo directo con las fuentes, principalmente escritas (1970, p. 42).

Al desarrollar de qué creía que había de encargarse esa enseñanza de investigación en historia, señala elementos que tienen conexiones con la bibliografía posterior, como la necesidad de intentar ordenar motivaciones y causalidades de los acontecimientos, o la necesidad de tomar perspectiva histórica que conlleva utilizar y entender las fuentes (p. 42). Esta última es una de las finalidades fundamentales del trabajo con documentación primaria, pues “solo un documento histórico permite al estudiante entender un evento o un personaje de la historia debidamente, al menos tanto como es posible para una mente desde el presente”. La fuente servía para poder “meterse en la piel de los hombres del pasado” (p. 44).

Compartiendo algunos de estos supuestos sobre la utilidad de las fuentes en la enseñanza de la materia, Danzer aludía especialmente a que sirven para “vitalizar” la historia, para “capturar la esencia de momentos del pasado” y contrapesar con su “frescura” la aridez y la monotonía de los resúmenes de los libros de texto y las fuentes secundarias (1971, pp. 66-67). Danzer (1971) hizo un esfuerzo compilatorio importante sobre publicaciones y recursos a tener en cuenta para poder enfrentar una enseñanza de historia estadounidense a través de fuentes escritas: colecciones de documentos, manuales sobre metodología, publicaciones sobre la aplicación práctica de las fuentes primarias al aula, etc. Tal extensa recapitulación puede denotar tanto la existencia de una preocupación por el uso práctico de fuentes e implicación en la búsqueda de herramientas y metodologías, como una falta de recursos unificados institucionales o escolares que se estaba intentando suplir solo por algunos profesores con estas aportaciones particulares.

Igual que ocurrió en Gran Bretaña, en Estados Unidos hubo una publicación periódica que fue foro de discusión y atestigua el cambio de paradigmas: *The History Teacher*, que pasó de ser un breve boletín a ser editada como revista académica en 1967. Los proyectos empezaron a estimular el aprendizaje por descubrimiento en la enseñanza secundaria y el tratamiento de temas de interés público en el presente, y aumentaron su carácter interdisciplinario (Weber, 2012, p. 331).

Estas novedades en Estados Unidos eran consecuencia del impulso renovador de la disciplina, con la Nueva Historia, y de la enseñanza, generado por el movimiento de los Nuevos Estudios Sociales de los años sesenta en las universidades. En esta década,

asociaciones renovadoras de enseñanza de historia publicaron colecciones de fuentes primarias, que incluían imágenes, mapas, pero, sobre todo, escritos de distinto tipo, y se hicieron comunes los debates en las clases (Weber, 2012, pp. 332-333).

Existió en este caso, igual que en el británico, una sinergia con las administraciones públicas educativas, que facilitó que el cambio tuviera repercusiones prácticas en la educación y no se quedara en las páginas de las revistas académicas. Tan solo unos años antes de que estos autores publicasen las obras referidas, la Oficina de Educación de los Estados Unidos (U.S. Office of Education) había financiado nuevos programas educativos, manuales escolares y colecciones de fuentes. Este trabajo se llevó a cabo sobre todo entre 1964 y 1972. Distintos Estados también contaron con sus propios proyectos para concretar aquellas directrices generales, como el de California, que diseñó en un documento de 1965 los nuevos principios para una enseñanza renovadora de historia y ciencias sociales, donde puede verse la clara influencia de la teoría de Bruner y se insistía en fomentar el aprendizaje por descubrimiento y la metodología centrada en indagación, que se trasladaba a la didáctica de la historia proponiendo un aprendizaje a través de la investigación de las fuentes (Weber, 2012, p. 334).

Sobre el uso de las fuentes que toda esta renovación institucional y administrativa pudo suponer, no obstante, Krug señalaba lo siguiente: “se ha pedido a los profesores de historia que hagan uso de fuentes primarias y el mercado se ha llenado de historias documentales, pero hay evidencias de sobra para afirmar que en la mayoría de las clases el único «documento» utilizado es el libro de texto” (1970, p. 42). Vaticinaba así algunas de las limitaciones que en la práctica iba a tener todo este importante impulso renovador, que se siguió constatando en las dos décadas siguientes.

#### **4. Los años ochenta y noventa del siglo XX: asentando modelos, constatando limitaciones**

Los paradigmas psicológicos cognitivos de los ochenta, que en buena medida eran continuadores de los de los setenta, se reforzaron en los años noventa con nuevas teorías que seguían caminando por la senda llamada constructivista, como puede apreciarse en la construcción de los currículos (Belloch, 2011, p. 3). El papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ya habían señalado las teorías inmediatamente anteriores no fue sino subrayado por las nuevas aportaciones. También se recalca la importancia de que las acciones formativas se centrasen en el proceso de aprendizaje y no tanto en los contenidos específicos. En línea con todo ello, algunos autores pusieron de relevancia la necesidad de entender el proceso desde el punto de vista del “aprendizaje”, tanto o más que desde el punto de vista de la “enseñanza” (Barr y Tagg, 1995; Sylvester, 2013). Ahora el conocimiento se definía específicamente como una interpretación personal del alumnado, que la docencia tenía que ayudar a construir (Belloch, 2011, p. 3; Biggs, 1999); se consolidaba la máxima de que la historia no debía transmitirse como una materia elaborada, sino elaborarse activamente por parte del alumnado (Sylvester, 2013).

En esta manera de concebir la enseñanza de historia, el uso de fuentes escritas, consideradas parte de la evidencia cuyo análisis es la base del trabajo del historiador, era crucial. El trabajo directo con fuentes, sobre todo, primarias, era la mejor manera de involucrar al alumno en un aprendizaje activo, para lo cual se proponían modelos basados en interrogar constantemente a las fuentes y enfrentar sus ideas a las construcciones del estudiante, a la manera en que lo hace un historiador (Fines, 2013, p. 125)<sup>5</sup>.

No obstante, mientras los paradigmas psicológicos y didácticos que afloraron a finales de los setenta y durante los ochenta parecían consolidarse, mucha bibliografía nos habla de las limitaciones que se palpaban en la realidad diaria de la enseñanza, incluso a pesar de grandes avances educativos y curriculares que se destacan, sobre todo, en Gran Bretaña (Sylvester, 2013, pp. 20-21). La evaluación empírica en las experiencias de campo que hicieron distintos investigadores se secunda con reflexiones sobre las razones de las limitaciones que el alcance de los cambios había producido.

---

<sup>5</sup> Esta cita corresponde a una reedición de una obra editada por Hillary Bourdillon en 1994 por primera vez, a la que no hemos tenido acceso.

John Biggs comenzó a desarrollar sus propuestas de mejora a finales de los noventa, haciendo notar que la vieja enseñanza (lecciones expositivas de transmisión de datos) no era válida para la nueva educación de masas, donde el sujeto de aprendizaje no eran los estudiantes comprometidos y distinguidos, sino una diversidad de alumnos con distintos entornos, que no siempre contaban con conocimientos previos y motivaciones, y a los cuales la docencia debía ayudar para alcanzar niveles profundos de aprendizaje (1999, pp. 57-59).

Aterrizando más en concreto en la didáctica de la historia y el uso de fuentes en las enseñanzas medias, en Gran Bretaña, Denis Shemilt (1980 y 1987) investigó a fondo cómo había afectado la nueva manera de enseñar historia en comparación al currículo tradicional de enseñanza secundaria. Shemilt (recogido en McAleavy, 1998, p. 12) obtuvo interesantes resultados sobre los obstáculos intelectuales que la metodología del uso de evidencias planteaba a los alumnos, con los que elaboró unas conclusiones sobre los retos que esto planteaba. Las principales conclusiones fueron las siguientes:

- Los alumnos veían la asignatura de historia más difícil, de lo cual deducía no una conclusión negativa, sino que constata que se enfrentaban a un nuevo reto intelectual.
- Era difícil para los estudiantes ver que las fuentes tienen distinto estatus y naturaleza que la información histórica recibida en las clases.
- Muchos estudiantes no concebían que fuera necesario que justificaran sus puntos de vista sobre una situación histórica.
- La mayoría asumían automáticamente como correctas las afirmaciones que hiciera un testigo de un evento del pasado. No lograban apreciar que el historiador va más allá de los datos recabados, y que utiliza la fuente como evidencia para apoyar proposiciones que la fuente no pretende afirmar.
- Los estudiantes que tenían capacidad para hacer razonamientos deductivos e inferir mediante el uso de fuentes solían tener una concepción todavía más mecanicista sobre cómo las fuentes podían ser usadas, y acusaban una falta de sentido de “historicidad” de las fuentes. Esto les impedía ver que una fuente depende del contexto histórico.

Estos problemas y limitaciones con los que se había topado el impulso renovador del Schools Council History Project se debían, a juicio de Shemilt (citado en McAleavy, 1994, p. 13), a que la manera en que se había integrado el uso de fuentes en el aula era a

través de la integración de textos cortos en los manuales escolares, “siendo algunas de las citas demasiado cortas como para ser consideradas fuentes o extractos significativos”. Esta nueva generación de manuales escolares de historia había caído en lo que llama una “nueva ortodoxia” de los “mini-gobbets”, que solo iba a crear un “tipo completamente nuevo de aburrimiento y dificultad para lograr los objetivos más bajos”.

Aunque Shemilt no hizo una propuesta extensa y sistemática de cómo debían usarse las fuentes en el aula, señala que algunos de los errores cometidos son la no inclusión de información que contextualizase cada fuente, con lo que los alumnos lo metían todo al mismo caso. Ello se debía tanto a errores de traslación a la práctica de los profesores, como a errores de diseño en las propias concepciones de la filosofía del Schools Council History Project: el trabajo con las fuentes que se quería inculcar, realmente, no era el que fundamentalmente hacen los historiadores. No se estaba enseñando a los alumnos a usar el método del historiador: solo se les enseñaba a hacer crítica de fuentes, pero no a tener que utilizar diferentes fuentes para relacionar evidencias y poder elaborar interpretaciones razonables y coherentes sobre el pasado (p. 13).

Tras analizar lo positivo de los cambios de la reforma educativa de 1988, y la reforma del currículo escolar proyectada para 1995, McAleavy (1994, p. 15) insistía en que aquella deficiencia era la que seguía en 1994 pendiente de acometerse: el reto era cómo enseñar a los alumnos de primaria y secundaria a relacionar la evaluación y el análisis de las fuentes con la tarea de razonar y argumentar relatos del pasado. Recuperaba, para ello, reflexiones de Keatinge, con las que se revalorizaban las fuentes como el punto de partida para la construcción de narraciones del pasado argumentadas.

Otra aportación de la investigación sobre el uso de la evidencia histórica por parte del alumnado de historia y la mejora de su pensamiento histórico que ello pudiera suponer nos la brinda un extenso estudio de Keith C. Barton (1997), que en el siglo XXI seguiría generando producción bibliográfica apreciada en la didáctica de la historia y las ciencias sociales (Barton, 2005). Pero en aquel trabajo de los noventa, recolectó y analizó evidencias a lo largo de un año, intentando ir más allá de lo que definió como métodos tradicionales de recopilación de datos en la investigación, y ofreciendo a los alumnos distintos contextos informales en los que pudieran hablar sobre sus concepciones de las fuentes históricas, ponerlas en práctica, etc., para evaluarlas más a fondo como investigador.

Los resultados de aquel estudio, pese a desarrollarse una experiencia en aulas cuyos alumnos sentían interés por la asignatura de historia, contaban con profesoras muy comprometidas e innovadoras, eran de extracción social media-alta con importante capital cultural, fueron relativamente negativos, mostrando que los alumnos no estaban acostumbrados a utilizar las fuentes para razonar históricamente, tampoco en experiencias específicamente diseñadas para ello.

## **5. El siglo XXI: el uso de fuentes en los modelos del “pensamiento histórico”**

Las fuentes históricas, y, entre ellas, las escritas, no dejaron de considerarse interesantes para la enseñanza de historia a principios del presente siglo. Es más: los autores han insistido en preguntarse por su potencial y su papel concreto en el aprendizaje de historia. Estas indagaciones se han producido muchas veces en el marco de investigaciones y elaboraciones más amplias, que han partido de un aumento de las inquietudes al respecto de las limitaciones de los sistemas educativos, o simplemente, de la metodología y las prácticas mayoritariamente utilizadas en las clases de historia. Esto llevó a distintos autores a sistematizar propuestas y elaborar marcos teóricos que respondiesen a las siguientes preguntas: ¿qué deberían saber hacer los estudiantes al terminar un curso de historia?, ¿qué competencias deberían mejorar?, ¿cómo evaluarlo y medirlo?, ¿qué es el “pensamiento histórico”, y cómo debe la educación ayudar a mejorararlo?

Un autor ya citado, que comenzó a desarrollar propuestas interesantes a principios de siglo, y que ha cobrado más relevancia por la influencia de sus trabajos posteriores, es el canadiense Peter Seixas (2006; Seixas y Morton, 2013), quien en 2006 propuso un modelo para evaluar el pensamiento histórico, a partir de seis *benchmarks*, o puntos de referencia, que medirían el grado de adquisición de seis competencias<sup>6</sup> que comprendería el “pensamiento histórico”. Uno de esos seis conceptos del pensamiento histórico era el uso de evidencias de fuentes primarias, de las cuales forman parte de las fuentes escritas que nos interesan, para la argumentación histórica. La mejora en esta habilidad comprendería aprender a encontrar, seleccionar, contextualizar e interpretar fuentes para elaborar construcciones históricas (Seixas, 2006, p. 5). Por su interés para comprender los desarrollos teóricos a partir de este momento, reseñaremos aquí que los otros cinco conceptos son la relevancia histórica, el cambio y la continuidad, las causas y consecuencias, la perspectiva y la dimensión ética de la historia (2006, pp. 3-12).

Seixas (2006, p. 5) hizo referencia explícita a la diferente metodología que esta propuesta y este uso de las fuentes suponía respecto a la extendida en la enseñanza mayoritaria de

---

<sup>6</sup> Seixas (2006, p. 2) aclara que esos seis elementos no son “habilidades”, sino, más bien, “un conjunto de conceptos subyacentes que guían y dan forma a la práctica de comprender historia”. Insiste en aclararlo porque no solo se adquieren unas habilidades con sentido en sí mismas, sino que se adquirirían unas competencias que ayudan a obtener conocimiento histórico: “el pensamiento histórico solo deviene algo significativo cuando sirve para adquirir contenido sustantivo”.

historia. Esta última se centraba en el libro de texto, que se usaba como una fuente en la que buscar información; mientras que este análisis de fuentes históricas en que había que educar a los estudiantes consistía en aprender a leer de otra manera: para darles sentido, había que aprender a contextualizarlas y a hacer inferencias de ellas. Las propuestas llegaron a tener una plasmación práctica en un proyecto iniciado en 2006 y que dejó de obtener financiación pública en 2014 (Historical Thinking Project, s.f.).

La propuesta sobre los seis metaconceptos del pensamiento histórico —los *big six* de los que toma su nombre el modelo teórico, desarrollado y consolidado en la siguiente década— tuvo seguimiento, y el mismo autor la desarrolló junto a Tom Morton (Morton y Seixas, 2013), incluyendo de nuevo el uso de fuentes como uno de los metaconceptos, y partiendo de la tesis de que, siendo la historia las narrativas que el historiador cuenta sobre el pasado, y siendo el pasado algo inabarcable (pues es “todo lo que en algún momento ocurrió”), la enseñanza de historia tiene que enfocarse a desarrollar el pensamiento histórico, a pensar como un historiador (2013, p. 1).

El uso de fuentes, señalan los autores (p. 42), es precisamente lo que permite “escribir la historia”, en un proceso de tres partes interrelacionadas: hacer buenas que dirijan el estudio, analizar las fuentes disponibles, y tener en cuenta su contexto. Para trabajar las fuentes en ese proceso de tres caras, señalan los autores (pp. 46-48) cinco ideas clave en las que debe profundizarse en las clases. En primer lugar, la enseñanza debe ir dirigida a que el alumnado entienda la historia como una interpretación; la diferencia entre pasado e historia, que se basa fundamentalmente en el papel intermediario y subjetivo del historiador. La fuente es, precisamente, una pieza clave para ver e interiorizar esta diferenciación, pues es la huella de ese pasado que sirve al historiador para construir narrativas. Las fuentes primarias ayudan a conocer el proceso por el que los historiadores construyen una interpretación usando inferencias obtenidas de las primeras.

En segundo lugar, la docencia debe ayudar a los alumnos a convertir las fuentes en evidencias, a poder encontrar en ellas lo que las hace útiles para la investigación. Esto implica indagar no solo en lo que se dice o muestra la fuente, sino en lo que no está dicho, en los propósitos y perspectivas que expresa, la razón por la que se generó la fuente, etc. Este elemento está íntimamente relacionado con el tercero, que sería el análisis de la fuente: el proponer preguntas más complicadas acerca de cuestiones que el autor no quiso dejar articuladas (preguntas sobre objetividad, proximidad a los eventos, sesgos, motivaciones, etc.).

En cuarto lugar, se debe aprender a contextualizar la fuente, a estudiarla en la perspectiva del tiempo y la sociedad en la que se produjo. En todas ellas hay unas asunciones, unas perspectivas, una “atmósfera” que el escritor no explicita, ni siquiera es consciente de ella. Es tarea del historiador dibujar esos “climas de opinión” del pasado, pero los estudiantes necesitan desarrollar la habilidad de contextualizar documentos en el tiempo y lugar en el que se crearon, y no realizando esto como una tarea aislada, sino como proceso necesario e interrelacionado con el análisis de la fuente para construir una interpretación.

Por último, habría que aprender a corroborar las evidencias obtenidas de las fuentes. Un historiador analiza cientos de fuentes y documentos para encontrar evidencias relevantes que analizar, y, además de seleccionar, para construir relatos de eventos (es decir, para escribir historia), tiene que hacer un trabajo de corroboración de unos y otros datos. De la misma manera, los estudiantes tienen que aprender a manejar fuentes múltiples para evaluar en qué puntos se refuerzan unas a otras y, quizás para resultados más reveladores, dónde y por qué se contradicen las unas a las otras.

El modelo de Morton y Seixas supuso un importante hito, aunque lejos de haberse tomado siempre como una ortodoxia, ha servido para impulsar otros modelos teóricos. La influencia, no siempre mecánica ni queriendo trasladar esquemáticamente modelo, se puede rastrear también empezando a situar la lupa en España. En el largo recorrido que han tenido estas tesis sobre el pensamiento histórico y sus metaconceptos, la importancia del uso de fuentes como procedimiento metodológico para enfocar la enseñanza de historia al aprendizaje de los métodos del historiador, es, como vamos a ver, una constante.

## **6. Situación e investigación en España en las últimas décadas**

Durante la dictadura franquista, en España la educación seguía los principios del autoritarismo, educando en los principios de la obediencia y el patriotismo. La materia de historia tuvo una importancia de primer orden dentro de este esquema (Sallés, 2011, p. 4). La oleada innovadora que en el mundo anglosajón se había vivido en los años setenta llegaría a España en los años ochenta, en los que esos paradigmas de la historia total, la influencia de corrientes marxistas, y la concepción de la enseñanza y de la historia como herramientas emancipadoras y transformadoras de la sociedad, marcarían movimientos renovadores que llegaron a afectar al currículum y a la producción de materiales didácticos (Merchán, 2011, pp. 67-68).

El incremento de la preocupación académica por la enseñanza de la materia se constata en la creación de algunas revistas académicas sobre didáctica y pedagogía, como en el caso de la revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca, *Aula*, publicada desde 1985; o *Íber*, revista especializada en didáctica de las ciencias sociales que publica desde 1994. El aumento de producción bibliográfica fue permitiendo un estudio cada vez más pormenorizado de distintos aspectos de la didáctica de la historia, entre los cuales no dejó de interesar el uso de las fuentes escritas en el aula.

En el marco de esas experiencias innovadoras se impulsó, entre otros, el grupo “Historia 13-16”<sup>7</sup>, directamente inspirado en el homónimo británico, que promovía la metodología del aprendizaje por descubrimiento. Una personalidad crucial en el proyecto, y central para comprender la renovación que atravesó la investigación didáctica de ciencias sociales, fue el profesor Joaquim Prats, quien dejó constancia de las ventajas y limitaciones de dos de los grupos de innovación didáctica de las ciencias sociales (1989).

En grupos de este tipo, como Historia 13-16, Germanías 75, Cronos o Asklepios, que existieron alrededor de 1980, trataron de concretar propuestas y producir materiales que incorporasen las aportaciones de la investigación europea y estadounidense sobre didáctica de la historia. Defendían e intentaban fomentar, por tanto, metodologías activas, la noción de la historia como un saber crítico, y su aprendizaje como una cuestión más procedural que disciplinar; cuestiones en las que la utilización de fuentes escritas jugaba un destacado papel, al considerarse la fuente la pieza básica con la que el

---

<sup>7</sup> A lo largo de sus años de vida fue cambiando de nombre, por ejemplo, a “Grupo 13-16”. Citado en Sallés (2010, p. 4).

historiador hace historia, y con la que el alumno podía construir un conocimiento crítico. Para todo ello, se editaron colecciones de textos y materiales didácticos que basaban la metodología de aprendizaje en fuentes primarias y secundarias (Sallés, 2014, pp. 45-47).

Las editoriales, visto el nicho de mercado, se lanzaron a editar colecciones de textos y carpetas de facsímiles de fuentes, similares a las “Jackdaw” inglesas, que eran muy bien recibidos por el profesorado progresista de la época y supusieron un éxito de venta (p. 48). No obstante, conforme las demandas de mejora cualitativa y de renovación ideológica de los libros de texto se hacían patentes, estos últimos ganaban peso en detrimento de los materiales alternativos de fuentes. Ello se debía, en buena medida, a la inercia producida por un sistema educativo que se basaba (y aún se basa) en el libro de texto, que a partir de mediados de los años ochenta y durante los noventa fue incorporando las fuentes escritas e iconográficas (Sallés, 2014, pp. 48-49); lo que, a la larga, ha podido favorecer o servir de instrumento para la enseñanza transmisiva por encima de las metodologías activas.

Al terminar el siglo, López del Álamo (1990) hacía un balance diagnóstico de cómo se utilizaban en las aulas de BUP las fuentes históricas, y cómo se integraban los avances metodológicos al respecto de su uso que sugería la bibliografía especializada (López del Álamo, 1999); pues, aunque la reforma educativa de los noventa se hacía “con el objetivo de provocar una renovación en las prácticas de enseñanza (...) no siempre se puede decir que la renovación del currículum supone automáticamente cambios organizativos o cambios en las estrategias educativas de los profesores”. Esta autora, aparte de diagnosticar los problemas del trabajo con fuentes en las aulas de Cataluña, incidió en la necesidad de aumentar la formación del profesorado no solo en cuanto a contenidos disciplinares, sino en cuanto a profesores, para aprender a implementar nuevas estrategias de aprendizaje.

Otro autor preocupado por esta realidad, Diarte (1999), proponía por las mismas fechas la idoneidad de incluir en la materia historia del mundo contemporáneo de 1º de Bachillerato una unidad didáctica dedicada exclusivamente a las fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico, que clarificase y unificase técnicas y métodos de trabajo.

Más propuestas concretas y apreciaciones prácticas llegaban, por ejemplo, de González (1994), que situaba la necesidad de acostumbrar a los alumnos a acercarse a archivos históricos e implementar metodologías de trabajo con fuentes documentales. En su

contribución añade una advertencia acerca de la necesidad de evitar caer en “procedimentalismos”, y plantea la necesidad de estructurar la metodología de las clases con fuentes imitando al trabajo de investigación y análisis crítico de fuentes que lleva a cabo cualquier investigador de historia, estableciendo hechos, contextualizándolos, verificando los resultados de la investigación... subrayando la necesidad de que los alumnos, sobre todo en niveles educativos superiores, vean de primera mano el carácter subjetivo y relativo de las interpretaciones históricas.

No obstante, este tipo de soluciones y propuestas no se implementaron nunca en España, al menos, a escala mayoritaria en el sistema educativo público. Implantada ya, como lo estaba desde los años noventa, la estructura básica de las enseñanzas medias y superiores en España, la bibliografía sobre didáctica de la historia planteaba abiertamente en la entrada del nuevo siglo la ausencia de conexión que existía entre la historia que se enseñaba en la universidad y la que se investigaba, y la que el sistema educativo propone en otras etapas educativas (Prats, 2000, p. 81). Hernández Cardona y Serrat señalaron (2002), haciendo referencia a la misma realidad, que existía “un déficit crónico” en la aplicación del trabajo con fuentes en las aulas.

Más recientemente, las investigaciones han seguido constatando que, en la práctica diaria en las aulas mayoritarias, la evaluación de las asignaturas de historia exige a los estudiantes casi exclusivamente memorizar hechos y datos, y, por otro lado, que los contenidos procedimentales (entre los que se encuentra el uso de fuentes) apenas tienen peso en la enseñanza y en la evaluación (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2015; Gómez, Miralles y Monteagudo, 2012; Gómez y Miralles, 2013; Gómez y Miralles, 2015).

Más allá de este “estado de la situación práctica”, al estado de la cuestión que ocupa a este documento le interesan algunas publicaciones de los autores mencionados. Partiendo de las reflexiones de Seixas y Morton, algunos autores españoles, entre los que destacan Cosme Gómez y Pedro Miralles, han diagnosticado la situación de la educación de historia y han situado la necesidad de enfocarla a la adquisición y mejora de cuatro “conocimientos procedimentales” para obtener conocimiento histórico, primando la importancia del procedimiento sobre los “conceptos de primer orden” o contenidos disciplinares (Gómez, Ortúñoz y Molina, 2014; Gómez y Miralles, 2016). Esos procedimientos serían la capacidad para abordar problemas históricos en su contexto; el proceso de analizar y obtener evidencias de fuentes históricas; la habilidad de

interrelacionar el pasado con el presente de los estudiantes (la “toma de conciencia histórica”); y, por último, la capacidad de construir narrativas del pasado con todo ello.

Otro autor que no ha dejado de subrayar la importancia del uso y la evaluación del trabajo con fuentes dentro de modelos de enseñanza de pensamiento histórico es Jesús Domínguez (2015), que lo considera uno de los cuatro grandes “conceptos metodológicos” que han de estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Todos estos autores y otros, que dan importancia al trabajo con fuentes escritas en tanto que este ayuda a favorecer el desarrollo del pensamiento histórico, dejan percibir la influencia del modelo de los canadienses: en los distintos modelos se proponen por su “utilidad metodológica”, por su implicación en metodologías de indagación o resolución de problemas, su potencial para mejorar la capacidad de explicación causal, su idoneidad para que el alumnado pueda contextualizar o tomar conciencia histórica de momentos del pasado, o su posible implicación en ejercicios para comprender las dimensiones del cambio y la continuidad en la historia.

Hernández Carretero (2019), en una línea muy similar, ha indicado que permite desarrollar habilidades intelectuales propias de la disciplina y que facilita la comprensión de conceptos; pero, además, ha desarrollado indicaciones para incorporar a este trabajo con fuentes las tecnologías de la información (aprender a realizar búsquedas documentales en el aula), en una propuesta metodológica muy clara, enfocada directamente a los docentes de primaria y secundaria.

En las revistas especializadas, el avance teórico en esta dirección y su consolidación entre los estudiosos ha permitido desarrollar de manera reciente propuestas prácticas cada vez más concretas y completas para implementar el uso de fuentes escritas en el aula, ajustándolo a objetivos didácticos concretos y que se considerarían interesantes según los enfoques que hemos ido mostrando. Por ejemplo, el uso de la epistolografía para entender situaciones históricas de conflicto bélico, la subjetividad de las fuentes, y desarrollar aptitudes de perspectiva y empatía históricas (Muñoz y Riquelme, 2020); la utilización de los documentos escritos de los archivos históricos para desarrollar competencias históricas (García y Sobrino, 2020); el uso de prensa histórica contemporánea para aprender a hacer análisis e interpretaciones, obtener datos y adquirir nociones de rigor, contraste y crítica típicas del trabajo del historiador (Cruz, 2017), etc. No puede quedarse sin citar una propuesta de Molinero (2012), que propone utilizar de manera multidisciplinar las fuentes literarias, para trabajar contenidos y métodos de literatura,

historia, geografía y arte. Es un artículo solo prospectivo y contextualizado en las oportunidades que brinda el currículo español actual, pero la propuesta podría tener potencial de desarrollo dentro de planteamientos educativos de mayor alcance y superadores de las, a veces, arbitrarias divisiones entre contenidos disciplinares dentro del currículo.

## **7. Conclusiones**

Puede observarse tras este repaso general de las aportaciones bibliográficas que existe un notable desarrollo académico del tratamiento didáctico de las fuentes en el aula, que afecta en muchos sentidos al uso de las fuentes escritas que interesan a este trabajo. Extrayendo conclusiones de una evaluación general de las aportaciones, pueden hacerse notar tres características del acervo científico que forman en conjunto: el alto desarrollo cuantitativo del tratamiento de este tema, sobre todo en cuanto a marco teórico; el elevado grado de consenso existente al respecto de muchas cuestiones nucleares; y la notable aportación de propuestas prácticas, más o menos concretas, que permitirían implementar los planteamientos

En primer lugar, respecto al gran grado de desarrollo cuantitativo, una cuestión fundamental es que las líneas de investigación en que se inserta el sujeto de estudio que nos interesa cuenta con una trayectoria significativa. En un estudio bibliométrico reciente sobre publicaciones de la investigación en didáctica de las ciencias sociales (Gómez y López Facal, 2020), se nos muestra que, en España, la cantidad de publicaciones académicas y de revistas especializadas no ha dejado de crecer desde 2007; y en ellas ocupan un lugar de primera importancia las líneas relacionadas con el pensamiento histórico, los estudios sobre la enseñanza del método histórico, y el uso de fuentes históricas como concepto metodológico de segundo orden. El desarrollo conceptual del pensamiento histórico, iniciado a principios del siglo XXI, pero con precedentes en las últimas décadas del siglo XX, supone que los planteamientos teóricos en los que se asientan muchas investigaciones y propuestas tengan ya bastante reposo y puedan desarrollarse con solidez.

En segundo lugar, y estrechamente ligado a esto último, existe un consenso significativo en torno a muchas cuestiones centrales de la utilidad didáctica del uso de fuentes escritas y los modelos y metodologías de enseñanza en que ha de darse ese uso. Ese consenso se da en torno a ejes como la necesidad de implementar una enseñanza no transmisiva de la historia, las metodologías activas que impliquen al alumno en la construcción de su conocimiento histórico, el acercamiento de primera mano al método histórico, la conveniencia de primar los conceptos procedimentales o de segundo orden, por encima de los conceptuales o primarios, etc. En definitiva, ese consenso se da, sobre todo, en torno a la utilidad y la conveniencia de aplicar los modelos y marcos relacionados con el

desarrollo del pensamiento histórico y sus competencias, habilidades o conceptos procedimentales.

En tercer lugar, en la producción bibliográfica también hay una gran cantidad de propuestas de implementación y prácticas de innovación basadas en los planteamientos teóricos sobre la didáctica del uso de fuentes. Es decir, aparte de desarrollos teóricos, hay una cantidad relevante de propuestas prácticas debidamente justificadas y fundamentadas, algunas de las cuales están concretadas en trabajos de campo y experiencias concretas, para para muchos niveles educativos y con distintas tipologías de fuentes escritas.

Se podría afirmar, por tanto, que la enseñanza de historia cuenta con un marco teórico sólido, una fundamentación argumentativa y unas orientaciones prácticas lo suficientemente significativas como para ampliar la implementación del uso de fuentes escritas en las aulas en España. No obstante, estudios citados en este trabajo demuestran que, en la realidad mayoritaria, apenas se implementan estos avances. El desarrollo y la solidez de la investigación no terminan de ver su reflejo práctico.

Algunos autores han señalado que las orientaciones necesarias para la implementación de este tipo de trabajo ya se encuentran recogidas en la legislación española, o al menos existen avances al respecto (Sallés, 2014, p. 49); si bien otros niegan que las leyes educativas más recientes hayan recogido adecuadamente las investigaciones disponibles (Gómez y López Facal, 2020, p. 16). Efectivamente, en los currículos vigentes de educación secundaria, correspondientes a la reforma educativa más reciente, las disposiciones sobre objetivos, metodología y competencias dispuestos del currículo de historia ponen en valor el aprendizaje activo, el aprendizaje por descubrimiento, la autonomía, el acercamiento al método histórico, las competencias procedimentales, el análisis crítico de las fuentes, la implementación de distintas prácticas con ellas, etc. (Real Decreto 1105/2014, Real Decreto 217/2022). Se trata de una serie de consideraciones perfectamente asociables a las prescripciones metodológicas y didácticas que se han visto en este trabajo, pero que quedan en la práctica en muchos casos en papel mojado.

Respecto al currículo de la normativa aprobada este año (Real Decreto 243/2022), que todavía no se ha implementado, también existen menciones similares a nociones actuales de la investigación en didáctica de la historia, pero no se conoce la aprobación de recursos, mecanismos, herramientas, u otro tipo de novedades, que puedan hacer pensar

en un giro significativo de la realidad mayoritaria de la práctica de las aulas en los sentidos en que interesa al tema tratado en este documento

Las razones que se pueden esgrimir para esta disociación entre investigación e implementación práctica son muchas: falta de formación docente, inexistencia de iniciativa docente, escasez de recursos de las instituciones educativas públicas para concretar las prescripciones legislativas, problemas de enfoque curricular, cuestiones de enfoque del propio sistema educativo, la falta de coherencia del currículo vigente, etc. Sean útiles todas, algunas, o ninguna de las causas citadas, lo cierto es que, ante un incumplimiento que no es anecdótico sino sistemático, las distintas causas no deberían considerarse por separado y aisladamente, y los intentos de abordar el problema y las soluciones a aplicar parecen necesitar tener cierta amplitud. Dedicar esfuerzos a examinar los problemas para la implementación de las propuestas puede ser de notable valor en el momento actual; algo que sería deseable que se vea acompañado de una continuación del sólido y saludable desarrollo que parece estar viviendo la investigación sobre la didáctica del uso de fuentes en la enseñanza de historia.

## 8. Referencias

- Alberch i Fugueras, R. (2011). Difusión y acción cultural. En VV. AA. *Administración de documentos y archivos. Textos fundamentales*. Madrid: Coordinadora de Asociaciones de Archiveros, 473-488.
- Alberch i Fugueras, R. (2012). *Los archivos, entre la memoria histórica y la sociedad del conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya, Editorial UOC.
- Alfageme, M. B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2014). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3). [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44428](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428)
- Álvarez, H. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales* 26 (2), 442-459.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 12-26.
- Barton, K. C. (1997). “I just kinda know”: Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25(4), 407-430.
- Barton, K. C. (2005). Primary Sources in History. Breaking Through the Myths. *Teaching History*, 86(10), 745-753.
- Barton, K. C., y Levstik, L. L. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education* 67(6), 358-361.
- Belloch, C. (2011). *Diseño instruccional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Biggs, J. (1999). What the student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75.

- Booth, A. (2000). Creating a context to enhance students learning of history. Booth, A. y Hyland, P. (eds.). *The practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester University Press.
- Bourdillon, H. (Ed.) (2013). *Teaching History*. The Open University.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Channing, E.; Hart, A. B.; Jackson, F. (1912). *Guide to the study of American history*. Boston, New York [etc.]. Ginn & company. *Hathi Trust Digital Library*.  
<https://catalog.hathitrust.org/Record/009987950>.
- Chapman, A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-62.
- Cruz Macho, F. J. (2017). Trabajar con prensa histórica. *Íber*, (87), 40-45.
- Danzer, G. A. (1971). Primary Sources and History Teaching. *The History Teacher*, 5(1), 66-69.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Diarte Lorente, P. (1999). Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico. *Íber*, (22), pp. 95-105.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona. Graó.
- Fallace, T. D. (2010). *John Dewey on History Education and the Historical Method*. *Education & Culture*, 26(2), 20-35.
- Fines, J. (2013). Evidence: the basis of the discipline? En H. Bourdillon (Ed.). *Teaching History* (7<sup>a</sup> ed., pp. 122-125). The Open University.
- Fling, F. M. (1899). *Outline of historical method*. Lincoln: J. H. Miller. *Hathi Trust Digital Library*. <https://catalog.hathitrust.org/Record/007657584>.
- Fling, F. M. (1994). One Use of Sources in the Teaching of History. *The Social Studies* 85, 206-210.

- García, M<sup>a</sup> A. y Sobrino, D. (2020). Desarrollo de competencias históricas en 4º de la ESO. El trabajo con fuentes de archivo. *Íber*, (100), 53-58.
- Gómez, C. J. y López Facal, R. (2020). Educación histórica: qué se ha investigado y qué se investiga. *Íber*, (100), 15-21.
- 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? *Revista Complutense de Educación*, 24, pp. 91-121.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos. *Revista de Estudios Sociales* (35), 52-68.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: Evaluación, estrategias basadas en la indagación y argumentación de los estudiantes. *New Approaches in Educational Research*, 5(2).
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la escuela*, (78), 19-30.  
<https://doi.org/10.12795/IE.2012.i78.02>
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Prieto, J. A. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 16-22.
- Gómez, C. J., Ortúñoz, J., Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- González, F. (1994). Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la historia. *Aula*, 23, 65-71.
- Guimerà, C. (1993). *Práctica docente y pensamiento del profesor de secundaria*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.
- Hart, A. B. (1900). *American History Told by Contemporaries: Era of Colonization 1492-1689*. Honolulu: University Press of the Pacific. *Hathi Trust Digital Library*.  
<https://catalog.hathitrust.org/Record/008727919>.

Hart, A. B. (1920). School History of the United States. New York: American Book Company.                      *Hathi Trust Digital Library.*  
<https://catalog.hathitrust.org/Record/009577498>.

Happold, F. C. (1928). *The approach to history*. London: Christophers.

Hernández Cardona, F. X. y Serrat, N. (2002). Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber*, 34, 5-6.

Hernández Carretero, A. M. (Coord.) (2019). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Pirámide.

Historical Thinking Project (s.f.). Recuperado el 13 de septiembre de 2022 de  
<https://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

Howat, G. M. D. (1965). The nineteenth-century history text-book. *British Journal of Educational Studies*, 13(2), 147-159.

Keatinge, M. W. (1907). *Suggestion in education*. Londres: A. and C. Black.

Keatinge, M. W. (1910). *Studies in the Teaching of History*. Londres: A. and C. Black.

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

Lamont, W. (1970). The Uses and Abuses of Examination. En Ballard, M. (Ed.), *New movements in the study and teaching of history*. Indiana University Press.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Lévesque, S. (2011). What it Means to Think Historically. En Clark, P. (Ed.). *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver. UBC, 115-135.

López del Álamo, M. I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el bachillerato. *Íber*, (20), 81-90.

López Facal, R. (2003). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. En Carreras, J. J. y Forcadell, C. (eds). *Usos públicos de la historia: ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea (Universidad de*

- Zaragoza, 2002). Marcial Pons Historia y Prensas de la Universidad de Zaragoza, 223-255.
- McCord, N. (1970). Picture Books and Jackdaws. *Victorian Studies*, 13(4): 397-402.
- McAleavy, T. (1998). The use of sources in school history 1910-1998: a critical perspective. *Teaching History*, 91, 10-16.
- Muñoz, P. y Riquelme, P. (2020). Epistolografía. Aproximación a la historia a partir de fuentes literarias. *Íber*, (100), 73-76.
- Perry, L. R. (1967). Objective and practical history. *Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 35-48.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial. En Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (Coords.), *La enseñanza de las ciencias sociales*. Visor.
- Prats, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *Íber*, (100), 10-14.
- Real Decreto 1105/2014. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre de 2014. Ref: BOE-A-2015-37. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Real Decreto 217/2022. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 29 de marzo de 2022. Ref. BOE-A-2022-4975. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Real Decreto 243/2022. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. 5 de abril de 2022. Ref. BOE-A-2022-5521. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Sallés, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (10), 3-10.
- Sallés, N. (2014). La introducción de las fuentes primarias en los materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Íber*, (78), 44-71.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío*, (14), 34-56.
- Schools Council (1968). *Enquiry 1. Young Schools Leavers*. HMSO. Internet Archive. <https://archive.org/details/op1269288-1001/page/n11/mode/2up>.
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of Historical Thinking: a Framework for assessment in Canada. *The Center for the Study of Historical Consciousness*.
- Serna, J. (2016). *El pasado no existe. Ensayo sobre la historia*. Punto de Vista.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study*. Edimburgo: Holmes McDougall.
- Sylvester, D. (2013). Change and continuity in history teaching 1900-93. En H. Bourdillon (Ed.). *Teaching History* (7<sup>a</sup> ed., pp. 10-23). The Open University.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and Word. En L. Vygotsky & E. Hanfmann, G. Vakar (Eds.), *Thought and language*. MIT Press, 119-153.
- Wake, R. (1970). History as a separate discipline: the case. *Teaching History*, 1(3), 153-157.
- Weber, W. (2012). The Evolution of “The History Teacher” and the Reform of History Education. *The History Teacher*, 3(45), 329-357.
- Wood, R. (1971). Archive units for teaching. *Teaching History*, 6(2), 158-165.