



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

# LA COMPRENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA HISTORIA Y DEL TRABAJO DEL HISTORIADOR EN LA ADOLESCENCIA

Alejandro Orduna Izquierdo

Juan Berné Gasca

Javier Paricio Royo (director)

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Facultad de Educación

Año 2012-2013

# ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN .....	2
2.- MARCO TEÓRICO .....	4
3.- ESTUDIO EMPÍRICO.....	16
4.- CONCLUSIONES .....	34
5.- BIBLIOGRAFÍA.....	36
6.- ANEXO I.....	40
7.- ANEXO II.....	45

## 1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva curricular predominante en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia se ha caracterizado por una metodología tradicional de clases magistrales y libro de texto que convierten al alumno en un mero receptor-pasivo de un corpus de conocimientos convenientemente expuestos y transmitidos por el profesor-emisor. No debería de resultar extraño que las asignaturas de Historia se concibieran como las más aburridas y menos populares del currículo, tal y como señala el “informe Weiss” de 1977 (Downey y Levstik, 1991). La metodología tradicional en este ámbito, deja de lado la actividad discursiva y razonadora para potenciar el desarrollo de capacidades y aptitudes tales como “aprender de memoria” o “hacer resúmenes” sobre fechas, lugares y personajes, sin llegar a comprender los contenidos sociales e históricos de manera cercana a toda su complejidad educativa así como la labor del historiador en el manejo, análisis y crítica de fuentes históricas y en la formulación y refutación de hipótesis. Sin embargo, a vista de las investigaciones llevadas a cabo, este no parece en ningún caso un objetivo fácil de lograr.

Varios estudios basados en las teorías de Piaget pusieron de manifiesto la dificultad de muchos alumnos tanto para razonar sobre contenidos sociales e históricos como para comprenderlos. Los resultados señalaban que el desarrollo de los estadios de comprensión histórica se alcanzaba más tarde en comparación con lo que ocurría en Matemáticas o Ciencias. La adquisición tardía de estos estadios piagetianos sugería la conveniencia de retrasar la introducción de la historia en la escuela con el fin de adaptar el currículo al proceso de desarrollo del alumno y facilitar de esta manera su comprensión. Sin embargo, las investigaciones llevadas en los años ochenta revelaron, tal y como señalan Downey y Levstik (1988), que no existía evidencia de que retrasar la enseñanza de la Historia fuera evolutivamente apropiado. Gran parte de estos trabajos de orientación cognitiva sobre la comprensión de la Historia fueron más de naturaleza educativa (Dickinson y Lee, 1984; Shaver, 1991) que estrictamente psicológica (Carretero, Asensio y Pozo, 1991) de modo que se pudieron estudiar con gran interés la comprensión de textos históricos, el desarrollo de conceptos en este ámbito, el razonamiento sobre problemas históricos y la comprensión de la causalidad histórica. Dichos estudios pusieron de relieve la importancia de las ideas previas del alumno como punto de partida para sus interpretaciones de la realidad social, así como la necesidad de tener en cuenta la didáctica empleada en clase, es decir, las características específicas de conocimiento histórico y social que van a condicionar su aprendizaje.

A la vista de los numerosos problemas e interrogantes sin resolver que plantea la enseñanza y la comprensión de la Historia, el estudio empírico que suscribimos a continuación se va a centrar únicamente en estudiar la capacidad interpretativa que poseen los alumnos para comprender la evidencia histórica y el trabajo del historiador a partir de las fuentes primarias y secundarias. No obstante, a pesar de limitar el estudio a un área muy limitada, consideramos que se trata de un tema crucial en la enseñanza de las Ciencias Sociales, puesto que si continuamos ignorando la comprensión que tiene el alumno de la historia en aras de una práctica didáctica tradicional, difícilmente lograremos que se produzca una reestructuración cognitiva, que se revela como absolutamente necesaria, cuando los alumnos aprenden historia.

Para investigar acerca de esta capacidad interpretativa hemos considerado interesante adaptar el modelo desarrollado por Shemilt (1987) en su proyecto «History 13-16», acerca de los estadios evolutivos que describen las percepciones de los alumnos sobre las fuentes históricas y sobre el trabajo del historiador. De igual manera, también se han tenido en cuenta las aportaciones posteriores llevadas a cabo por Lee, Dickinson y Ashby (1987), en el conocido como «CHATA Project», con respecto a la progresión de las ideas sobre la comprensión de los textos históricos y de la evidencia. Con el fin de indagar sobre la influencia de las ideas previas de los alumnos en la comprensión del contenido histórico, las fuentes seleccionadas han versado acerca de una temática familiar y de gran difusión en los medios de comunicación: los factores que propiciaron el estallido de la Guerra Civil española (1936-1939), basándonos en las ideas de los historiadores Julián Casanova y Stanley Payne. Finalmente cabría reseñar que el estudio fue realizado en dos colegios ubicados en distintos barrios de la ciudad de Zaragoza con dos grupos de alumnos de diferentes edades (un grupo de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y otro grupo de Segundo de Bachillerato) con el objetivo de investigar si la influencia de dos factores como son el desarrollo psicológico de los alumnos y la metodología empleada en las actividades de enseñanza-aprendizaje resultarían fundamentales en la comprensión y la percepción del pasado.

No obstante, el trabajo que proponemos es inconcluso, ya que no estamos en condiciones de analizar hallazgos sólidos. Se trata de un informe provisorio que intenta arrojar luz sobre algunos detalles suficientes acerca de una serie de habilidades y actitudes cognitivas íntimamente relacionadas con el aprendizaje significativo de la Historia. Desde el punto de vista formativo, estudiar los hechos y los acontecimientos del pasado no tiene sentido si no se utilizan en un proceso de construcción, a partir de fuentes primarias y secundarias, y de de-construcción de interpretaciones de los discursos elaborados por otros sobre esa realidad social histórica. Por tanto, el objetivo de la enseñanza de la Historia no debería ser otro que el de promover el pensamiento crítico de los alumnos, es decir, desarrollar su capacidad de interpretación de la realidad social en toda su complejidad contextual y temporal para formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La visión de los alumnos de la Historia como materia escolar.

Schick (1991) presentó los resultados de una encuesta realizada a estudiantes norteamericanos de los últimos cursos de primaria y de secundaria sobre la asignatura de Historia. Sorprendentemente la Historia fue considerada como la asignatura más interesante frente a las Matemáticas, las Ciencias, la Geografía y las lenguas extranjeras, aunque en cuanto a su utilidad, los alumnos consideraron que estas materias eran más útiles que la Historia. Según los resultados aportados por Aldrich (1987) de una encuesta realizada en 1983 a 1.200 estudiantes británicos de quinto grado (11-12 años), un 61 por 100 consideró que la Historia es una materia interesante y un 53 por 100 útil. En la misma línea, McDonald (1992) evaluó mediante un cuestionario, tanto el interés y el gusto por la Historia de una muestra de 82 estudiantes norteamericanos de cuarto (9-10 años), sexto (11-12 años) y noveno grado (14-15 años), como la relevancia que para ellos tenía el conocimiento histórico. Los datos proporcionados revelaron que el interés y el gusto por la Historia decrecen con la edad (sugiere que este descenso puede ser debido a los efectos de la instrucción) y que atribuyen una relevancia media al conocimiento histórico (en una escala de 6 a 30, la media de los tres grupos es de 16, 53 puntos).

Resulta interesante comparar estos datos con los obtenidos en España a partir de una muestra de 2.000 alumnos de séptimo grado (13 años) en un cuestionario parecido. Carretero, Asensio y Pozo (1991) desvelaron que las Ciencias Sociales, que incluían una cierta cantidad de contenidos históricos, fue la asignatura menos preferida y la que mayor grado de dificultad presentaba en opinión de los alumnos. En este sentido, los autores explican sus resultados debido a que esta materia en España ha sufrido una progresiva transformación en los últimos años, siendo sus contenidos bastante más abstractos y densos de lo que solían encontrarse anteriormente e incluso de lo que suelen incluir los programas al respecto en numerosos países.

Aunque desde luego son necesarios nuevos datos con respecto a los que aparecen en este trabajo, la Historia no parece ser una materia claramente favorita de los alumnos, tal y como revelan estudios como los llevados a cabo por Gross, Wood, Goodlad o el propio «Informe Weiss» (Downey y Levstik, 1991), en el que sitúan la materia de historia como la menos popular y una de las más aburridas del currículo, aduciendo aspectos ligados a la didáctica empleada o a los materiales propuestos. No obstante se debe señalar que alguna de las diferencias que pueden observarse entre estos estudios pueden deberse a que se han realizado en países diferentes, en los que la enseñanza de

las Ciencias Sociales y la Historia cumple funciones muy distintas y posee una importancia en el currículo escolar muy distinta.

Estudios como los de Shick (1991), basándose en el hecho objetivo y en el interés de que la opinión pública, cada vez más, consume historia en forma de literatura, documentales, películas, videojuegos o parques temáticos, llegó a la conclusión de que la historia es considerada por los alumnos interesante, útil y básica para tener cultura y una buena formación. Esta visión se ajustaría a estudios como los de Levstik y Barton (1998) sobre la significatividad de la historia en los EEUU donde se refleja la importancia que los alumnos le atribuyen al pasado, en tanto en cuanto, legitima las características que identifican una comunidad; o a los de Marwick (1970), quién señaló que sólo a través del sentido de la Historia es como las comunidades construyen su identidad, se orientan a sí mismos, comprenden sus relaciones con el pasado y con otras comunidades y sociedades.

Por lo tanto, la visión que los profesores tienen de sus alumnos, en el sentido de que ven la historia como algo inútil, monótono y sin conexión con sus vidas no estaría demostrada y sería solamente fruto de una mala interpretación de la opinión del alumnado. Los alumnos distinguen perfectamente entre las malas experiencias didácticas vividas en las clases y valoran la importancia de la historia como disciplina que reconstruye el pasado. Sin embargo, cabría preguntarse que comprensión poseen los alumnos acerca del conocimiento histórico y de la tarea del historiador.

## 2.2. La visión de los alumnos del conocimiento histórico y del trabajo de historiador

¿Qué es la Historia? Con este interrogante el historiador británico Edward H. Carr (1961), autor de una de las más celebradas y discutidas historias sobre la Unión Soviética, titulaba la recopilación de una serie de conferencias sobre el objeto, la finalidad y el método de la historia en su doble faceta como acontecimientos del pasado y como disciplina científica desempeñada por el historiador.

En dichas reflexiones sobre la naturaleza de la Historia, Carr defendía la idea de que al no encontrar hechos puros en la disciplina histórica, no podía existir una historia objetiva. De este modo, la interpretación se convierte en el elemento constituyente del dato histórico dado que los hechos se seleccionan según las teorías, o posiciones historiográficas, que sustenta el historiador: *“El historiador es necesariamente selectivo. La creencia en un núcleo duro de hechos históricos que existen de manera objetiva y que son independientes de la interpretación del historiador es una falacia absurda, pero muy difícil de erradicar (...) Los hechos sólo hablan cuando el historiador apela a ellos; él es quien decide a qué hechos se da paso, y en qué orden y contexto hacerlo”*.

El amplio acuerdo existente entre la comunidad de investigadores sobre la veracidad de la hipótesis debería ser un motivo más que válido para que su reflejo se proyectase de igual manera en las aulas donde se imparte la asignatura de Historia. Nada más lejos de la realidad. La metodología tradicional de clases magistrales y libro de texto que convierten al alumno en un mero receptor-pasivo de un corpus de conocimientos convenientemente expuestos y transmitidos por el profesor-emisor sigue siendo imperante en la mayoría de las aulas de Secundaria. En estos casos, el relato histórico se presenta como ambiguo y simplista puesto que el “colapso narrativo” que envuelve a los libros de texto (Sewel, 2004), fruto del exceso de detallismo y ornamentación milimétricas en unos casos y de superficialidad extrema en otros, ahoga el significado de los hechos al suprimir las causas (Loewen, 1996). Datos que indican una tendencia similar, en alumnos y profesores españoles, pueden encontrarse en las tesis doctorales de C. Guimerá (1992) e I. González (1993). Los trabajos de Stevens, Koos y Toxel, Hughes y Melvi y Briggs, realizados durante la primera mitad del siglo XX y analizados por Cuban (1991) en su artículo «History of teaching in social studies», ratifican la metodología tradicional de clases magistrales y libro de texto en los que el alumno se convierte en un mero receptor pasivo de conocimientos convenientemente expuestos por el profesor. En este sentido, los educadores más que cuestionarse sobre la naturaleza de la Historia deberían preguntarse: ¿Qué es la Historia para los estudiantes?

Desde el punto de vista epistemológico, los estudios llevados por Shemilt (1967) llegaron a la conclusión de que la mayoría de estos alumnos suelen tender a mantener posiciones positivistas moderadas con respecto a unos hechos históricos que interpretan como objetivos e independientes del historiador, el cual es concebido como un mero observador de un pasado único que descansa en los libros o en las fuentes, desprovisto así del análisis, la reflexión o la interpretación crítica. Sólo en los últimos cursos de Bachillerato se podía encontrar una visión más ajustada al proceder metodológico habitual. En un estudio con estudiantes de cuarto (9-10 años) y sexto grado (11-12 años), Levstik (1986) determinó que la Historia “son acontecimientos importantes” que no ocurren en los “días normales”. Según McDonald (1992), muchos de sus estudiantes conciben la Historia como un “concurso de popularidad o importancia, o simplemente como una crónica de los acontecimientos del pasado”. Para ellos, la Historia está basada en hechos, puesto que “los hechos, los acontecimientos, constituyen el núcleo de lo que entienden los estudiantes”.

Brophy, Van Sledright y Bredin (1992) coinciden también en señalar que la mayoría de los sujetos de su muestra (ochenta estudiantes entre 10 y 11 años) ven la Historia como una colección de hechos que tienen que ver con el pasado. Para muchos, dicha disciplina es una ciencia exacta que establece hechos inequívocos. No perciben que, en gran medida, está sujeta a interpretación. Lo mismo podría decirse de su visión sobre el trabajo del historiador. Estos mismos autores señalan que los estudiantes no saben mucho acerca del mismo. Tienden a confundirlo con el trabajo de los

arqueólogos, es decir, imaginan a los historiadores simplemente examinando restos del pasado. En esta línea, trabajos como los de Stake y Easley o Applebee, Langer y Mullis, en sus estudios centrados en la visión que tienen los alumnos de la educación recibida y del papel del profesorado, concluyen que la capacidad que más se potencia es la memoria repetitiva, en lugar de una actividad discursiva y razonadora, la cual parece estar reservada para materias como la Matemática o las Ciencias Naturales.

Esta visión de la Historia por un lado, y por otro, la dificultad que para muchos alumnos supone concebir al historiador como un investigador de fuentes primarias y secundarias, que busca y evalúa evidencias que le permitan construir explicaciones sobre los acontecimientos del pasado, podría explicar las dificultades que una gran mayoría de los estudiantes tiene para construir explicaciones históricas.

### **2.3. El conocimiento previo del alumno y las implicaciones pedagógicas de una metodología activa.**

Las conclusiones de los primeros estudios sobre la comprensión histórica, los procesos cognitivos y las percepciones del alumnado adolescente que se llevaron a cabo bajo los preceptos de la teoría piagetiana dentro de la psicología evolutiva revelaron dos corrientes contrapuestas. Por un lado, los trabajos eminentemente teóricos de Peel (1971) dibujaron la Historia como una materia difícil de entender por un alumnado desmotivado ante el estudio de realidades incomprensibles alejadas de su tiempo y su experiencia. Con un matiz más empírico se presentaron las investigaciones realizadas por Hallam (1971) cuyos resultados confirmaron que el pensamiento abstracto formal en Historia resultaría más tardío que en las Matemáticas o las Ciencias Naturales. Sin embargo, de manera paralela estudios como los de Booth (1987) relacionaban la mejora de la comprensión histórica y de la consideración de la materia con el empleo de metodologías activas que llevaran al alumno a utilizar el pensamiento deductivo y que despertaran su interés por conocer el pasado.

Con el objetivo de conocer la visión que el alumno tenía de la materia como disciplina de conocimiento y como materia escolar, teniendo en cuenta la dificultad de trabajar los conceptos básicos de historia con grupos de adolescentes que emplean esquemas de razonamiento muy complejos y en los que pesan de forma sustancial los tópicos o ideas erróneas sobre el pasado, surgieron cada vez más investigaciones opuestas al modelo piagetiano. El punto de partida de este nuevo enfoque se puede situar en la obra de Shemilt (History 13-16 Evaluation Study, 1980). El proyecto británico conocido como «History Project 13-16», surgió en la década de los ochenta con el objetivo de averiguar si la influencia de los métodos de enseñanza resultaba determinante para la percepción y la comprensión del pasado. Se trataba del primer acercamiento científico a las

percepciones que los alumnos tenían de la materia, así como también la primera alternativa coherente a una didáctica tradicional que imperaba en la mayoría de las escuelas. El instrumento metodológico empleado fueron entrevistas individuales y cuestionarios a una muestra inicial de 500 estudiantes de 24 escuelas diferentes. Para su realización Shemilt contó con un trabajo de campo en el que se comparaban las respuestas proporcionadas por los alumnos del Proyecto con las respuestas de un grupo control. Fueron consideradas variables de selección el sexo, la capacidad intelectual y el status social.

Las conclusiones de su estudio mostraron percepciones sensiblemente diferentes de la historia como disciplina y como materia escolar, por parte de los dos grupos analizados. Los alumnos del «Proyecto de Historia 13-16» mostraron una visión más dinámica que sus compañeros del grupo control, al sentirse copartícipes en las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en el aula, y su idea de la historia como disciplina estuvo más ligada al análisis e interpretación de fuentes que a la mera descripción de acontecimientos relevantes del pasado. A partir de los datos obtenidos en la evaluación del proyecto «History 13-16», Shemilt (1987) pudo determinar una clasificación de estadios que describirían las percepciones de los alumnos sobre las fuentes históricas y sobre el trabajo del historiador:

**TABLA 1.** *Estadios establecidos por Shemilt (1987) para describir las ideas de los alumnos sobre las fuentes históricas y el trabajo del historiador.*

<i>Estudio</i>	<i>Ideas sobre las fuentes históricas</i>	<i>Ideas sobre lo que hace el historiador</i>
<b>1. El conocimiento del pasado se da por supuesto</b> (El conocimiento histórico viene dado)	El alumno no es capaz de distinguir lo que es evidencia de lo que es información.  Lo que el profesor dice es verdad, porque lo que se sabe es cierto.	Los alumnos que han trabajado con fuentes primarias opinan que el historiador es alguien que sabe todo sobre el pasado porque ha leído sus fuentes. Por tanto consiste en leer documentos para trasmitir luego esos conocimientos.  Los que no han trabajado con fuentes primarias opinan que el historiador averigua el pasado, de manera semejante como trabaja el científico, pero no son capaces de explicar como “averigua el pasado”.

---

**2. Evidencia= información privilegiada sobre el pasado.**

(El conocimiento histórico es concebido como algo que hay que descubrir).

La verdad histórica es negociable.

La evidencia es identificativa con los testimonios de los testigos del acontecimiento.

No distinguen los diversos tipos de fuentes primarias: autobiografía, diarios; cartas, archivos, documentos como “Actas parlamentarias”, anuncios, canciones de la época, etcétera.

Continúan sin diferenciar claramente la evidencia de la información. El historiador no sólo evalúa la evidencia, sino que realiza inferencias y va más allá. Este segundo paso no es reconocido aún.

Tendencia a identificar autenticidad y fiabilidad.

---

**3. Evidencias consideradas como base para realizar inferencias sobre el pasado.**

(El conocimiento histórico tiene que ser construido mediante un proceso de razonamiento.)

Se diferencia claramente lo que es información de lo que constituye una evidencia.

La incertidumbre sobre lo que sucedió en el pasado es concebido como algo propio del conocimiento histórico.

Las evidencias se utilizan para construir hipótesis que han de ser comprobadas.

Las evidencias se utilizan más para rechazar hipótesis que para afirmarlas.

---

La labor del historiador es identificar la verdad y crear imágenes precisas del pasado.

El historiador posee un método. Construye hipótesis que ha de comprobar.

El historiador hace inferencias a partir de las fuentes, no sólo las lee.

Todavía no son capaces de valorar el significado de las fuentes históricas dentro de su contexto.

#### 4. Conciencia de la historicidad de la evidencia.

(El conocimiento histórico es concebido como la reconstrucción del pasado.)

Las fuentes primarias deben ser contextualizadas.

Las fuentes secundarias se encargan de reunir a las primarias dándoles un contexto que permita la reconstrucción del pasado.

La visión del alumno de lo que es importante para crear un contexto histórico es aún limitada: sólo lo inmediato suele ser apreciado.

No están seguros de si el conocimiento del contexto puede ser considerado una evidencia y de qué tipo.

El historiador reconstruye el pasado.

Presentan dificultades para entender cómo debe ser utilizado el conocimiento del contexto.

Dificultades para comprender que el significado de los acontecimientos es diferente en función del contexto (espacio, tiempo y lugar en que éstos se produzcan).

En este punto se sitúan también los primeros trabajos realizados a finales de la década de los ochenta por Ashby y Lee desde el «Institute of Education» de Londres. En su artículo «Discussing the evidence» elaboraron una síntesis de una serie de estudios que estaban llevando a cabo sobre las concepciones del alumnado: percepción del pasado, evidencias históricas y comprensión empática sobre el comportamiento, los sentimientos y puntos de vista de las personas de otras épocas. No obstante, no fue hasta la década de los noventa cuando Lee, Ashby y Dickinson lideraron uno de los proyectos de investigación más ambiciosos en este sentido: el «CHATA Project: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3». Este estudio estaba enmarcado en un ambicioso programa impulsado desde el Economic and Social Research y que llevaba por título «Innovation and Change in Education: The quality of teaching and learning»<sup>1</sup>. El proyecto se vertebró en tres fases. La primera tenía como objetivo fundamental mejorar el conocimiento de la progresión de un grupo de alumnos de entre 7 y 14 años sobre conceptos clave en historia, como la explicación causal y la interpretación de evidencias históricas. La segunda fase, partiendo de las conclusiones extraídas en el trabajo de campo anteriormente realizado, se centró en el desarrollo de modelos didácticos que orientaran la enseñanza de la historia. Finalmente en la tercera fase, se exploraron las relaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje y los contextos curriculares, por un lado, y la comprensión por parte de los alumnos de los conceptos históricos esenciales, por el otro, con el objetivo de averiguar si eran capaces de captar esas diferencias.

<sup>1</sup> Los últimos proyectos destacables, en los que ha contribuido de forma sustancial el Institute of Education de la Universidad de Londres, concretamente el grupo de Lee, Ashby, Dickinson y Shemilt, son el «Youth and History Project», «How People Learn Project» y «Chin Project».

Las conclusiones que extrajeron Lee, Ashby y Dickinson (1980) señalaron que los alumnos mayores hacían más hincapié en sus explicaciones sobre el papel jugado por el historiador, en el sentido de que sus diferentes puntos de vista son los que marcan de forma significativa las divergencias en las reconstrucciones propuestas, mientras que los más jóvenes aluden a aspectos relacionados con la dificultad de obtener información o al estilo de narración empleada. Por todo ello, advirtieron que la edad del alumno y la metodología empleada en las actividades de enseñanza-aprendizaje son los dos factores fundamentales que marcan la comprensión y la percepción del pasado por parte de los alumnos. Para perfilar sus conclusiones, los autores elaboraron unos estadios evolutivos de la progresión de las ideas sobre la comprensión de los textos históricos y sobre la tarea del historiador:

**TABLA 2.** *Estadios establecidos por Lee, Ashby y Dickinson (1980) sobre la comprensión de los textos históricos y sobre la tarea del historiador.*

<b>1. El pasado viene dado</b>	Los alumnos no son capaces de advertir ninguna diferencia de enfoque entre los relatos propuestos.
<b>2. El pasado es inaccesible</b>	Son capaces de atisbar diferencias, pero consideran que son resultado de la falta de acceso directo al pasado.
<b>3. El pasado es el que determina el relato</b>	Las diferencias entre los relatos propuestos son resultado de lagunas en la información o errores.
<b>4. El pasado se explica de forma parcial</b>	Se aprecian diferencias que son producto de análisis parciales y no sólo de la falta de información.
<b>5. El pasado se selecciona y organiza desde un punto de vista.</b>	Consideran que la visión del autor pesa de forma sustancial en cada uno de los relatos.
<b>6. El pasado es una reconstrucción de acuerdo con un criterio</b>	Las diferencias radican en la naturaleza propia del suceso.

En trabajos posteriores, Lee y Ashby (1987) presentaron una clasificación de los niveles de comprensión de la evidencia a partir de un estudio realizado con alumnos británicos de los grados sexto y octavo (11-14 años). Cabe señalar que dicha clasificación mantiene algunas semejanzas con las etapas propuestas por Shemilt respecto a la comprensión histórica (Tabla 1).

**TABLA 3.** *Niveles de comprensión de la evidencia (tomados de Lee, P. y Ashby, R. (1987). *Teaching History*, nº 48, 13-17). Categoría sobre las ideas que los alumnos mantienen sobre la evidencia.*

<b>Nivel 1: imágenes del pasado.</b>	El pasado es tratado como si fuera el presente. Las evidencias ofrecen un acceso directo al pasado. Las controversias en las evidencias no son ni siquiera percibidas.
<b>Nivel 2: Información.</b>	El pasado es tratado como algo fijo y conocido (por los expertos en la materia). No se diferencia la evidencia de la información ofrecida es correcta o incorrecta, pero no si hay evidencias “mejores” o “peores”.
<b>Nivel 3: Testimonio.</b>	Cuando existen controversias entre las evidencias presentadas, se decide qué testimonio es el mejor. Cuanto más directos, mejor considerados son.
<b>Nivel 4: Cortar y pegar.</b>	Se puede saber lo que ocurrió en el pasado incluso si no hay ningún testimonio individual correcto: se puede construir “la versión real” uniendo la verdad manifestada en cada uno de los testimonios de los que se disponga.
<b>Nivel 5: Evidencias dentro de un mismo contexto.</b>	Las afirmaciones acerca del pasado pueden ser inferidas a partir de evidencias. Las evidencias pueden no ser adecuadas, aunque sean verdaderas y no estén sesgadas: su peso depende de lo que el historiador se esté cuestionando.
<b>Nivel 6: evidencias dentro de un contexto.</b>	

A raíz de estos trabajos y a la vista de otros estudios similares realizados sobre la percepción de la historia en la década de los noventa (Kuhn y otros, 1988; Kuhn, 1989; Klahr y otros, 1993; Amsel y otros, 1996; Griffin y Tversky, 1992; Carretero y otros, 1985; Koslowski y Maqueda, 1993), se llegó a determinar que la influencia de la educación recibida y de los tópicos sociales imperantes en la comprensión histórica resulta decisiva. Los estudios llevados a cabos por Kuhn y otros (1988), han demostrado que los niños, a diferencia de los adultos, a menudo justificaban sus opiniones sobre la causalidad de las variables mediante las creencias previas que se han formado sobre la causalidad o no de las variables, y no sobre datos de contingencia (Amsel y otros, 1996). En este sentido Eptein (1998), en su estudio sobre la construcción de diferentes explicaciones históricas por parte de los alumnos con influencias socio-familiares diversas, advierte diferencias muy marcadas en las concepciones que los alumnos de distinta procedencia dibujaban sobre el pasado considerando acontecimientos históricos o personajes diferentes, y a la hora de analizar la veracidad y la credibilidad de las fuentes secundarias, aún recibiendo la misma formación escolar reglada.

## 2.4. Nuevas metodologías didácticas: el desarrollo del pensamiento crítico

Los estudios sobre la comprensión de la historia y el conocimiento previo de los alumnos, movieron a los docentes a buscar formas de dar a la historia una estructura más rigurosa con el fin de que los estudiantes pudieran avanzar en su comprensión de la historia y en el desarrollo de su pensamiento histórico, y no sólo sumar acontecimientos históricos o memorizar versiones. El objetivo era buscar nuevas metodologías didácticas y nuevas concepciones del conocimiento histórico que instasen la incorporación de nuevas tecnologías o la potenciación en las clases del pensamiento crítico para que, de esa forma, el interés potencial que despierta la historia como conocimiento social entrase también en las aulas.

Uno de los primeros ejemplos fue el estudio realizado por Levstik (1986), quién planteó buscar alternativas didácticas basadas en el uso de las narraciones literarias que mejorasen la comprensión del pasado y despertasen el interés de un alumnado que tenía, en la historia, una de las materias más aburridas del currículo. Las conclusiones no pudieron ser más optimistas ya que los alumnos mejoraron de forma sustancial los conocimientos de los temas propuestos y mostraron un mayor interés por el pasado y por la materia, debido en gran parte al impacto emocional que proporcionan los relatos autobiográficos.

Sin embargo, uno de los trabajos que a principios de los noventa resultó más innovador, tanto por la temática como por la metodología empleada, fue el de McKeown y Beck (1990). Estos autores plantearon un estudio que les ayudase a caracterizar el conocimiento que tenían sobre el tema de la Revolución Americana, un grupo de alumnos de 5º que aún no habían cursado estudios reglados sobre el tema, y otro de 6º que ya habían recibido instrucción escolar al respecto. El objetivo era doble. Por un lado, pretendían conocer la percepción que tienen del tema en cuestión el grupo de alumnos de 5º, intentando averiguar el peso de la información recibida desde los medios de comunicación o desde la familia para conocer el entramado conceptual con el que el alumno se acerca a la educación reglada. Por otro lado, su interés se centraba también en perfilar lo que habían aprendido los alumnos de 6º, cómo habían adaptado el nuevo conocimiento a la red de información poseída y si habían corregido tópicos erróneos que les procuraban un aprendizaje parcial e incorrecto. Con el fin de catalogar la información obtenida de entrevistas semiestructuradas, sustituyeron los tratamientos estadísticos tradicionales por un análisis cualitativo, incorporando un sistema de redes semánticas o mapas conceptuales que les ayudó a perfilar la forma en la que los alumnos retienen los conceptos y los relacionan.

Las conclusiones extraídas por estos autores que se suman a las de otros, como Brophy y Vansledright (1992), coincidieron en señalar que los alumnos poseen un conocimiento fragmentado, vago y no estructurado, proveniente del ámbito social o familiar, y de no haber recibido instrucción escolar previa en la materia. Después de la escolarización, empleando una metodología tradicional y poco participativa, los alumnos, aun teniendo más conocimientos, no son capaces de articular descripciones coherentes tendiendo a confundir ideas. Los autores apuntan la necesidad de dotar al alumno de un marco referencial temporal y geográfico en el que pueda contextualizar la información y corregir las ideas previas erróneas, construyendo el nuevo conocimiento más estructurado y procurando el cambio conceptual que propicie la comprensión y el aprendizaje significativo del pasado.

De la misma manera, los trabajos realizados bajo la supervisión de Pendry (1997) tenían como objetivo conocer los conocimientos y reflexiones previas del alumnado en torno a algunos de los temas que se estudiarían durante el curso para, de esa forma, evaluar los aprendizajes y establecer consideraciones sobre la idoneidad de las técnicas más comunes de enseñanza y aprendizaje. Un elemento muy destacable radicó en la metodología de análisis, ya que se introdujeron una serie de técnicas que hasta ahora habían sido poco habituales en el estudio de la realidad escolar. De esta forma, iniciaba la exploración de las ideas previas proponiendo actividades abiertas a los alumnos como la «lluvia de ideas» o mapas conceptuales. A continuación se optaba por introducir técnicas que ayudasen al alumno a establecer relaciones entre conceptos, ya fuese mediante definiciones, comentario de fotografías o debates. Los resultados dibujaron una imagen del pasado muy ligada a visiones europeístas, al ambiente socio-cultural y familiar en el que se desarrollaba su vida y a tópicos socialmente aceptados. Estas ideas provenientes del ámbito no reglado ejercerían una gran influencia en el aprendizaje y la comprensión del pasado histórico, siendo más importantes para el alumno que las recibidas en las clases.

En esta línea, Seixas (1993) en «Historical significance among adolescents in a multicultural setting», se refiere a los tres elementos que pueden ayudar a definir el pensamiento histórico en los adolescentes. En primera instancia, alude a la significatividad del pasado. Es decir, conociendo los acontecimientos que los alumnos consideran relevantes del pasado, nos permitirá acercarnos a los conocimientos factuales que poseen y a la capacidad para analizar la información exterior. Por otra parte, otro elemento de vital importancia resulta ser el conocimiento de la habilidad que los alumnos tienen para adaptar la nueva información a la preexistente, permitiéndonos, según Seixas, averiguar cómo saben lo que saben. El tercer elemento es el que se adentra en el estudio de las relaciones que se establecen en el pensamiento de los alumnos entre los agentes históricos, la empatía y los juicios morales. Partiendo del análisis de las reflexiones sobre la significatividad, la empatía y los conocimientos históricos generales, el autor advierte que es muy relevante el impacto de las

experiencias familiares para percatarse de cómo los alumnos entienden la historia. Seixas considera que la escuela debería estudiar las ideas previas de los alumnos, procedentes del medio socio-familiar, y emplear la educación formal reglada para que el alumno sea capaz de criticar las que resulten erróneas. A partir de la confrontación-aclaración, el alumno aumentará su conocimiento del pasado histórico, entendiendo las relaciones entre los dos ámbitos de conocimiento citados.

Las implicaciones pedagógicas de estas investigaciones confirmaron que la mejora en la comprensión y en la visión que los alumnos tenían del pasado era producto de la educación recibida, en la medida que se utilizaran las técnicas adecuadas, y no tanto como consecuencia de la maduración hasta edades en que el estadio de pensamiento formal estuviese asentado.

### 3. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE UN PROBLEMA CON CONTENIDO HISTÓRICO.

#### ***OBJETIVOS***

El modo en que los alumnos generalmente novatos acerca de un dominio de contenido particular comprenden ese dominio ha sido objeto de numerosos trabajos. Sin embargo, la investigación acerca de las percepciones de los estudiantes tienen sobre la historia y los conceptos científicos ha sido relativamente escasa, aunque ha arrojado interesantes conclusiones y generado una serie de importantes preguntas. Precisamente tales cuestiones han sido el objeto de estudio en nuestro trabajo. En este sentido, los objetivos principales que perseguimos con este estudio empírico es:

- a) Indagar sobre la percepción que tienen los alumnos acerca de la diferencia entre conocimiento histórico y pasado, es decir, si los alumnos conciben que es el pasado el que condiciona el relato, o si por el contrario es el relato el conocimiento histórico el que condiciona el pasado.
- b) Estudiar las evidencias utilizadas por los dos grupos de sujetos participantes: cuántas y cuáles y de que manera son utilizadas en la solución del problema que se les plantea. De esta manera podríamos analizar el modo en que comprenden la labor del historiador.

Comprender el modo en que los estudiantes conciben la historia en tanto disciplina y la percepción que tienen sobre el trabajo del historiador, es esencial para introducir nuevas prácticas didácticas que abandonen la metodología tradicional y produzcan un aprendizaje significativo en el alumno. Difícilmente puede tener éxito la formulación en el aula de un trabajo de investigación histórica (análisis de fuentes, formulación de hipótesis) o el estudio de un caso, si los estudiantes se muestran insensibles a la naturaleza subjetiva de los hechos históricos. A los niños se les ha enseñado a aceptar sin cuestionamientos la información que les proporcionan sus profesores y los libros de textos, ya que rara vez presentan dudas o explicaciones divergentes, imponiéndose como una única versión de un acontecimiento. En este sentido si no podemos esperar que los estudiantes reconozcan la subjetividad de los hechos en el nivel más básico, entonces tampoco cabe esperar que comprendan que los hechos deben ser interpretados por los historiadores.

## **SUJETOS**

Participaron en el estudio dos grupos. Por un lado 36 alumnos de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria del colegio Hijas de San José ubicado en el barrio de Las Delicias (Zaragoza), los cuales forman el grupo 1 (G1) y por otro lado 34 alumnos de segundo curso de Bachillerato del Instituto de Educación Secundaria Avempace en el barrio del Picarral (Zaragoza), que forman el grupo 2 (G2). Ambos grupos pertenecen a una extracción social muy similar y su situación económica es parecida. Puesto que la escala social es la misma para los dos grupos hemos considerado como principal variable la diferencia de edad a la hora de abordar las conclusiones. Respecto a los conocimientos previos sobre el contenido histórico a tratar (II República y Guerra Civil española) es importante señalar que los alumnos de segundo de Bachillerato estaban cursando la asignatura de Historia de España, mientras que los alumnos de cuarto de la E.S.O cursaban la asignatura de Ciencias Sociales que hace referencia a Historia Universal.

## **PROCEDIMIENTO**

El estudio se dividió en dos fases.

### **FASE 1.**

#### *Metodología*

En primer lugar, se planteó a los alumnos una tarea cuyo objetivo era indagar sobre algunas nociones de comprensión lectora, análisis de fuentes historiográficas y adecuación explicativa. El contenido histórico correspondiente a esta parte se detalla a continuación en el Anexo 1. Para la realización de la tarea se entregó a los alumnos dos fuentes historiográficas que mostraban dos posibles situaciones que explicarían las causas que propiciaron el estallido de la Guerra Civil española el verano de 1936. Una explicación, basada en las ideas que defiende Stanley Payne Doctor en Historia por la Universidad de Columbia y profesor emérito de Historia en la Universidad de Wisconsin-Madison, les ofrecía dos condiciones coyunturales (por un lado, el contexto mundial protagonizado por un enfrentamiento entre fascismo y comunismo en medio de una importante crisis económica, y por otro lado, el contexto interno, caracterizado por el escaso desarrollo de las estructuras económicas y socio-políticas de España) y una causa inmediata para el estallido de la contienda (la dinámica política y su liderazgo). La otra explicación, se basaba en los estudios llevados a cabo por Julián Casanova, Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Zaragoza, que aunque admitía los condicionantes coyunturales citados en la primera situación, al compararlos con el resto de países europeos dudaba de que tuvieran que desembocar necesariamente en una guerra

civil. Antes bien, mostraba un acontecimiento que era un paso clave y una causa inmediata para el estallido de la guerra (una sublevación militar contra la República, apoyada por algunas potencias extranjeras, que destruyó la capacidad del Estado y del Gobierno republicano para mantener el orden).

De manera resumida, las situaciones que se podían extraer de las fuentes entregadas a los alumnos eran las siguientes:

- 1) La Guerra Civil española estalló realmente porque los líderes republicanos renunciaron a un espíritu conciliador e impusieron una nueva Constitución cuyas reformas, especialmente la religiosa y la militar, atacaban los derechos de los ciudadanos, en un momento en que las limitaciones de las estructuras sociales y económicas españolas, y el contexto mundial caracterizado por una importante crisis económica y por el enfrentamiento entre fascismo y comunismo, demandaba todo lo contrario.
- 2) La Guerra Civil española estalló realmente porque una sublevación militar contra la República, apoyada por algunas potencias extranjeras como Italia y Alemania, destruyó la capacidad del Estado y del Gobierno republicano para mantener el orden originando la división del Ejército y de las fuerzas de seguridad lo que dio lugar a una importante y amplia resistencia civil y militar. Ni los signos de crisis de la política y de la sociedad española conducían necesariamente a una Guerra Civil.

La pregunta que formulamos a los alumnos una vez les entregamos los dos textos fue la siguiente: *“A PARTIR DE ESTOS TEXTOS, ARGUMENTA QUE CAUSAS O QUE FACTORES FUERON MÁS IMPORTANTES PARA ORIGINAR EL ESTALLIDO DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA”*. En este punto, cabría realizar dos matizaciones. En ningún momento se advirtió a los alumnos de que se trataban de dos explicaciones de dos autores diferentes, y que algunas ideas resultaban contradictorias y antagónicas para explicar un mismo acontecimiento histórico. No obstante, sugerimos que reparasen en la coherencia de su propia argumentación y reparasen en la comprensión de las evidencias históricas. Los alumnos tan sólo dispusieron de cincuenta minutos para la realización de un ensayo de un máximo de 30 líneas.

## **Resultados**

El objetivo de esta primera fase consistía en indagar sobre la percepción que tienen los alumnos acerca de la historia, bien como un pasado objetivo que condiciona el relato histórico o por el contrario, como una construcción llevada a cabo por el historiador en función del contexto o de su interpretación. Se registraron diferencias claras en las respuestas. A partir de los parámetros

establecidos por Shemilt (1987) y por Peter Lee y Rosalyn Ashby (1987), citados anteriormente en nuestro trabajo (tablas 1, 2, y 3) establecimos una categorización preliminar para evaluar los estadios previos de nuestro análisis:

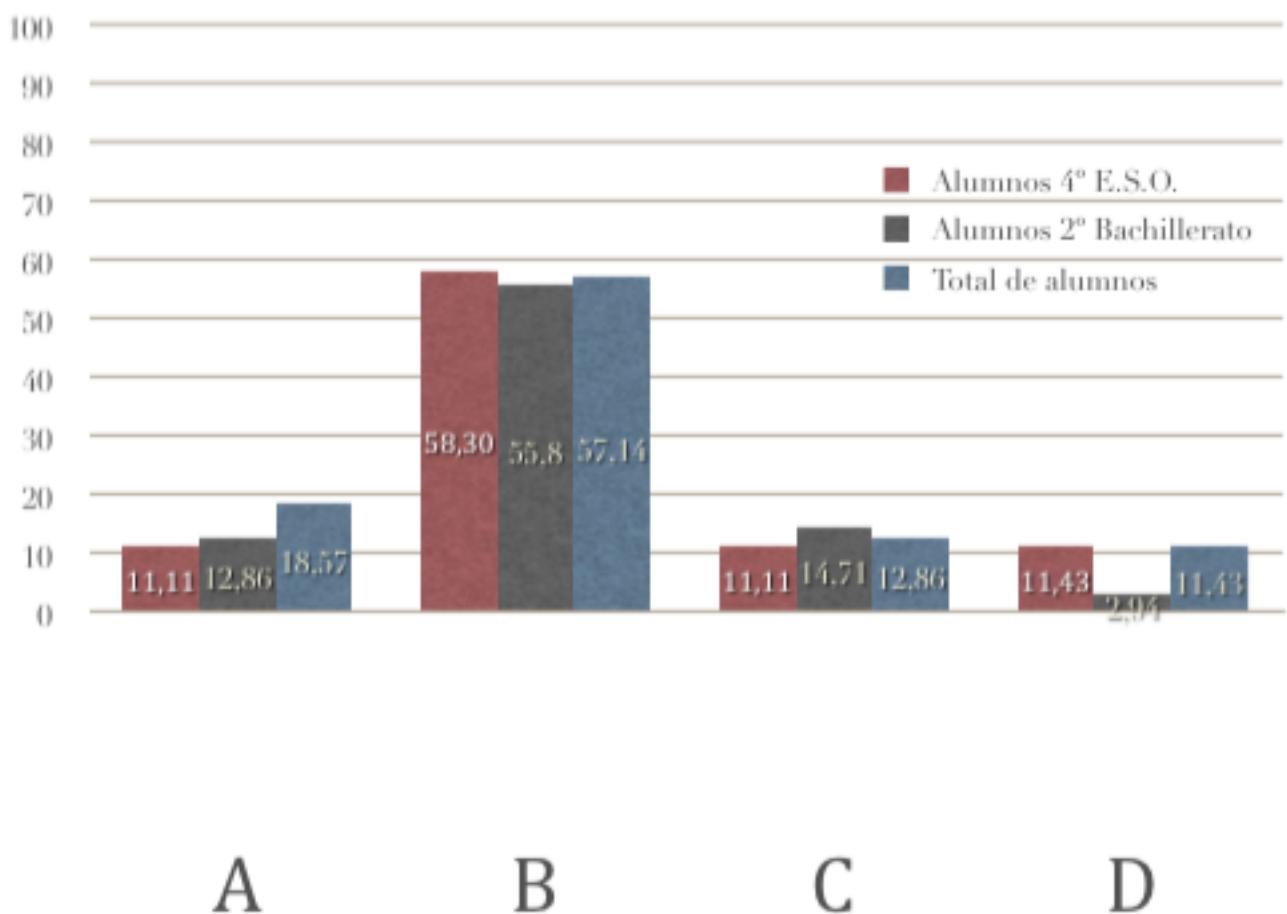
- A. Respuestas en las que no se constatan controversias.** El pasado es tratado a partir de los parámetros del presente. El alumno no es capaz de distinguir lo que es evidencia de lo que es información. No se cuestionan si hay evidencias “mejores o peores” y las controversias entre las dos interpretaciones no son ni siquiera percibidas.
- B. Respuestas en las que una de las explicaciones es la correcta.** El conocimiento del pasado se da por supuesto ya que es algo fijo y conocido por los expertos. Se constatan controversias entre las dos interpretaciones pero se decide qué testimonio es mejor, es decir, cuál de las dos explicaciones es la correcta.
- C. Respuestas en las se puede construir “la versión real” del pasado.** El pasado sigue siendo algo fijo y objetivo, y determina el relato. Reconocen dos interpretaciones pero consideran que ninguno de los testimonios es correcto debido a lagunas en la información o errores. Por tanto, ambas explicaciones se pueden sumar para dar una explicación única siguiendo una línea de razonamiento más sofisticada y llegando a establecer conexiones casuales entre ambas.
- D. Respuestas en las que el conocimiento histórico es concebido como la reconstrucción del pasado en función de los diferentes puntos de vista del historiador.** Aceptan la existencia de varias interpretaciones acerca del pasado que pueden ser inferidas a partir de las evidencias. El peso que se otorgue a cada una depende de lo que el historiador se esté cuestionando. Por tanto, intuyen que el significado de los acontecimientos es diferente en función del contexto (la naturaleza propia del hecho histórico) o de la interpretación de cada historiador (su punto de vista o su criterio ideológico).

Los resultados mostraron algunas diferencias significativas entre los propios alumnos en general, y entre ambos grupos (el grupo de segundo curso de Bachillerato y el grupo de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria), en particular. Los resultados globales revelaron que la mayoría de los alumnos fue capaz de discernir las dos situaciones o interpretaciones propuestas en las dos fuentes historiográficas entregadas, a pesar de que el tratamiento o análisis que hicieron de las mismas fue bastante diferente según los casos.

**TABLA 4.** *Resultados de la Fase 1 de acuerdo a los parámetros establecidos en la metodología.*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
Alumnos de 4º de E.S.O	4 (11,11%)	21 (58,3%)	4 (11,11%)	8 (11,43%)
Alumnos de 2º de Bachillerato	9 (12,86%)	19 (55,8%)	5 (14,71%)	1 (2,94%)
Total de alumnos	13 (18,57%)	40 (57,14%)	9 (12,86%)	8 (11,43%)

**GRÁFICA 1.** *Resultados de la Fase 1 de acuerdo a los parámetros establecidos en la metodología.*



## Discusión de resultados

Un porcentaje relativamente significativo de alumnos (13 sujetos, 18,57%) no fueron capaces de percibir la controversia entre las dos interpretaciones ni llegaron a dilucidar si existía diferencia de enfoque entre los relatos propuestos. Las diferencias tanto cuantitativas como cualitativas entre ambos grupos fueron en este caso significativas. En el grupo de cuarto curso de Educación Secundaria, subscrivieron esta comprensión del pasado 4 sujetos (11,11%), mientras que en el grupo de segundo curso de Bachillerato fueron 9 sujetos (12, 86%). En el caso de los alumnos de Bachillerato, los sujetos que se adherían a las respuestas correspondientes a esta categoría A, insistían en la falta de coherencia en su argumentación llegando a combinar ambos textos sin ningún tipo de conexión causal y exhibiendo una estructura enumerativa de “posibles causas” que les permitía sumar una interpretación a la otra sin cuestionar si un tipo de evidencia era mejor o peor que otro. Para estos alumnos lo que el historiador dice es una verdad innegable y por tanto, ambas interpretaciones eran igual de correctas ya que son incapaces de discernir lo que es evidencia de lo que es información, además de que suelen confundir los contenidos históricos con los contenidos curriculares para superar exámenes o pruebas escritas. La respuesta de Noelia, una alumna repetidora de 17 años del grupo de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, a la pregunta de por qué había optado por esta opción no puede ser menos reveladora: *“He señalado todas las causas porque así el ejercicio seguro que está bien. Si no seguro que me equivoco y suspendo”*. Aunque es evidente que no se debe de generalizar a partir de un único caso, el modo en el que estos ensayos estaban escritos, revelan que para un grupo importante de alumnos, la asignatura de historia es simplemente una enumeración de causas, hechos históricos, fechas y personajes, que deben de memorizar y resumir sin llegar a comprender su complejidad contextual.

Por otra parte, la mayoría de los alumnos si fueron capaces de atisbar controversia entre las dos explicaciones. Un grupo bastante significativo (40 sujetos, 57,14%) se adscribió a una u otra explicación en función de sus creencias personales o en función de sus conocimientos previos al tema, desde lo adquirido en el ámbito familiar o a partir de los medios de comunicación. En el grupo de segundo curso de Bachillerato, el porcentaje de alumnos que se decantan por una de las dos explicaciones es de 55, 88% (19 sujetos), por un 58, 33% (21 sujetos) de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria que se adherían a las respuestas correspondientes a esta categoría B. Dichos sujetos consideran que es el pasado el que determina el relato, por tanto, como sólo existe un pasado fijo y conocido, sólo puede existir un relato histórico único e inamovible. El hecho de que exista controversia entre ambos textos sólo se explica porque uno de los dos es erróneo o está equivocado. Aunque es difícil constatar los motivos de la elección de una otra interpretación dado que hubiera sido preciso realizar entrevistas personalizadas a cada uno de los alumnos, una vez analizados los resultados, podemos establecer varias conclusiones. Por ejemplo, en el curso de cuarto de Educación

Secundaria, Andrea de 15 años señala que “nos han presentado dos textos, cada uno tiene ideas diferentes y expone causas distintas de la Guerra Civil española”, sin embargo se decanta por el segundo texto porque cree que es “más coherente” que el primero. Otro alumno, Sergio de 15 años eligió el primer texto porque había “escuchado batallitas y pensamientos” de sus abuelos. La historia oral transmitida por las generaciones de familiares que habían vivido la guerra fue también el motivo que llevaron a Elisa de 16 años a decantarse por el segundo texto. Respecto a los alumnos de segundo de Bachillerato, creemos que puede haber una diferencia sustancial respecto a los criterios para elegir uno de los dos textos. El término despectivo “esos personajes” de una alumna de 18 años para referirse a los fundadores de la República, revela motivaciones ideológicas para la elección de un texto u otro. De hecho, es posible que algunos alumnos clasificados en este parámetro, realmente se encuentren en estadios superiores de comprensión del conocimiento histórico ya que habiendo interpretado los dos puntos de vista expuestos, han optado por uno u otro en función de sus propias convicciones. En cualquier caso, el conocimiento previo del tema se muestra determinante en la concepción epistemológica de la historia por parte de los adolescentes.

Un grupo más reducido de alumnos (9 alumnos, 12,86%) combinaron ambas interpretaciones en una explicación diferente a partir de una línea de razonamiento que las tratase de conectar, ya no sólo causalmente, sino coherentemente, en busca de una “versión verdadera”. Los alumnos que intentaron buscar nexos causales en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria son un 11,11% (4 sujetos) mientras que los alumnos de Bachillerato que se decantan por esta categorización C son un 14,71% (5 alumnos), por lo que apenas existen diferencias significativas entre ambos grupos. Dichos sujetos aunque demuestran un mayor razonamiento interpretativo y causal que el de sus compañeros, no obstante, también conciben el pasado fijo y objetivo como un único relato. Estos alumnos consideran que la controversia entre ambas interpretaciones tiene lugar porque ninguno de los textos es el correcto sino que ambos contienen lagunas, es decir, les falta información. Por tanto, el pasado sólo se puede comprender a través de un relato más sofisticado que aúne la “verdad” manifestada en ambas interpretaciones, aunque tienden a resolver la controversia omitiendo datos que contradicen su teoría. Una entrevista a posteriori nos hubiera permitido reconocer si esta omisión fue intencionada o por el contrario un error de interpretación.

Finalmente, tan sólo un grupo muy reducido (8 sujetos, 11,43%), fueron capaces de interpretar ambas situaciones como diferentes e intercambiables, y sin decantarse por ninguna, dejaron abierta la posibilidad de que ambas fueran correctas dependiendo de la interpretación de cada historiador, su punto de vista o su criterio ideológico. Los datos específicos a cada grupo resultan más reveladores y ciertamente contradicen las teorías evolutivas de Piaget. Los alumnos que se adhieren a esta categorización D en el grupo de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria son 8 sujetos (11,43%) mientras que en el grupo de segundo de Bachillerato, tan sólo 1 sujeto (2,94%) considera

ambos relatos históricos como válidos. El hecho de que existan más alumnos de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria en los estadios superiores de comprensión cognitiva de la historia, no necesariamente marca que hayan percibido una diferencia entre una historia objetiva y una construcción subjetiva del pasado, dado que algunos alumnos utilizan la palabra “opinión” para referirse a lo que va desde un mero capricho hasta una hipótesis fundada. Por ejemplo Alba de 17 años señala que *“las causas pueden verse muy distintas de un bando a otro ya que las ideologías son totalmente contrarias entre sí.”* Cabría preguntarse hasta qué punto estos alumnos han comprendido con nitidez que el conocimiento del pasado depende de la construcción del historiador si el tema a tratar no hubiese sido tan conocido por los alumnos.

## **FASE 2.**

### *Metodología*

En esta segunda fase se planteó a los alumnos una nueva tarea con el fin de analizar algunas nociones sobre la capacidad de trabajo de los alumnos con evidencias históricas, así como, para indagar sobre su percepción acerca del trabajo que desempeña el historiador a partir del análisis de las fuentes primarias, la elaboración de hipótesis y su refutación. Para la realización de la tarea se proporcionó a los estudiantes diez bloques de documentos que contenían testimonios y fuentes primarias basándose en las ideas aportadas por los historiadores Stanley Payne y Julián Casanova, cuyas teorías fueron utilizadas en la Fase 1 de nuestra investigación. Al igual que en la fase anterior, el contenido histórico y materiales utilizados correspondientes a cada uno de los factores que fueron facilitados a los sujetos se recogen en el anexo 2.

Los 10 bloques de documentos se organizaron en 4 tarjetas que hacen referencia a cuatro factores que tuvieron lugar durante la II República Española y los primeros años de la Guerra Civil y que, a la luz de lo expuesto por dichos autores, consideramos claves en el planteamiento del problema:

---

**TARJETA A: Documentos que hacen referencia a la Guerra Civil como un conflicto con participación internacional.**

- D1- Contiene las posturas de las diferentes potencias europeas y mundiales acerca del conflicto.
- D2- Refleja las diferentes ayudas que recibieron ambos bandos por parte de las potencias internacionales.

**TARJETA B: Documentos que hacen referencia a la problemática entre el ejército y el estado.**

- D3- Un resumen de la conocida como Ley Azaña que supuso una reforma del ejército.
- D4- Las razones que alegaron los militares golpistas una vez estalló el conflicto y su posición frente al gobierno en los meses previos al comienzo de la contienda.

**TARJETA C: Documentos relacionados con los problemas políticos y la violencia que generaron.**

- D5- Casos de represión llevada a cabo por el estado republicano.
- D6- Representación del espectro político de la época.

**TARJETA D: Documentos relacionados con temas de índole religiosa.**

- D7- Diferentes documentos que transmiten la visión del pueblo acerca de la Iglesia.
- D8- Diferentes reformas de la Segunda República y reacciones.
- D9- Diferentes casos de violencia anticlerical.
- D10- El trato a las víctimas de la guerra.
- 

De nuevo, la pregunta que formulamos a los alumnos fue similar a la que propusimos para la Fase 1: “*A PARTIR DE ESTOS DOCUMENTOS Y TESTIMONIOS, ARGUMENTA QUE CAUSAS O FACTORES FUERON MÁS INFLUYENTES PARA EL ESTALLIDO DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA*”. Esta vez los alumnos dispusieron de un periodo de tres semanas para analizar críticamente las fuentes y realizar sus ensayos de tres folios como máximo.

### *Resultados*

El objetivo de esta fase consistía en estudiar las evidencias utilizadas por los dos grupos de sujetos participantes: cuántas y cuáles y de que manera son utilizadas en la solución del problema que se les plantea. De esta manera podríamos analizar el modo en que comprenden la labor del historiador. Para ello se analizaron dos aspectos:

1) Referencia a las fuentes históricas utilizadas en las respuestas:

-¿qué documentos utilizaron cada uno los alumnos para formular su argumentación? ¿a qué documento se le dio más relevancia?

-¿emplearon las mismas fuentes los alumnos de cuarto de Educación Secundaria que los alumnos de Segundo de Bachillerato?

2) Interpretación de la evidencia y comprensión del trabajo del historiador a partir de las fuentes históricas:

-¿Cómo se interpretaron los documentos?

-¿Hubo diferencias significativas entre los dos grupos?

*1) Referencia a las fuentes históricas utilizadas en las respuestas*

A partir de las tablas, se pueden ver las fuentes históricas que los alumnos han nombrado a la hora de apoyar los ensayos referidos a las causas de la Guerra Civil española. Las respuestas se agruparon en función de cada sujeto y de los documentos utilizados. La tabla 5 resume la manera en que el grupo de cuarto curso de Educación Secundaria analizan cada documento. La tabla 6 resume el modo en que el grupo de segundo curso de Bachillerato seleccionó cada documento. Finalmente la tabla 7 hace referencia al número total de veces que se ha utilizado un documento.

**TABLA 5.** *Análisis de las fuentes de la Fase 2 por parte de los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria.*

	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>	<b>D5</b>	<b>D6</b>	<b>D7</b>	<b>D8</b>	<b>D9</b>	<b>D10</b>
1	X	X	X			X				
2	X	X	X					X	X	
3	X		X	X	X					
4	X		X	X	X		X	X		
5					X			X		
6										
7		X						X	X	
8										
9			X		X		X			
10					X					
11										
12										
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15		X	X			X	X			
16			X					X		
17						X			X	
18	X		X				X			
19	X		X					X	X	X
20	X		X			X		X		
21							X			
22			X				X	X		
23					X			X		
24	X		X		X			X	X	
25	X									
26			X					X		
27	X		X		X				X	
28	X						X	X		
29										
30	X						X			
31			X			X	X			
32	X							X	X	
33							X		X	
34	X	X	X			X				
35	X							X		
36				X			X		X	
<b>TOTAL</b>	17	7	18	5	10	8	13	16	11	3

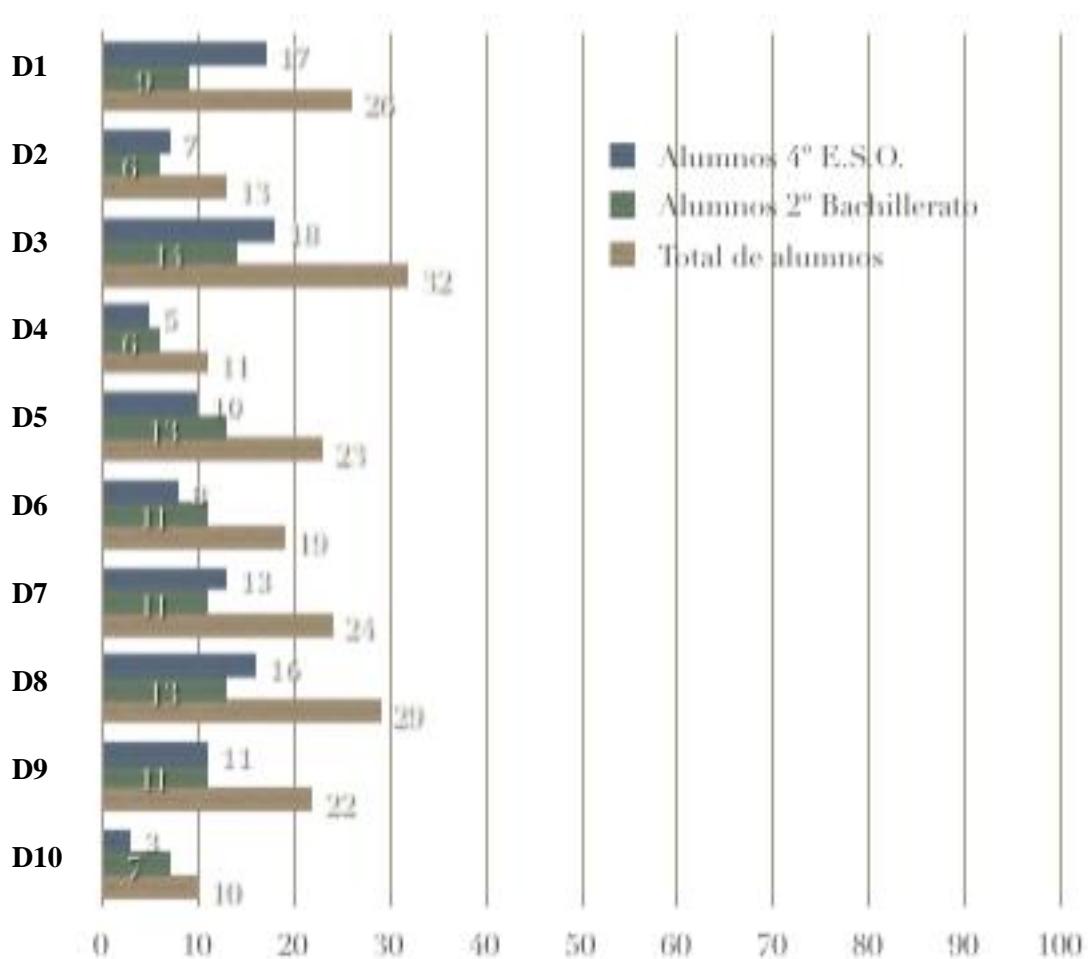
**TABLA 6.** Análisis de las fuentes de la Fase 2 por parte de los alumnos de segundo curso de Bachillerato.

	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>	<b>D5</b>	<b>D6</b>	<b>D7</b>	<b>D8</b>	<b>D9</b>	<b>D10</b>
37						X	X			
38			X	X	X	X				
39				X			X		X	
40		X					X			
41					X	X			X	
42						X				
43										X
44			X		X			X		
45	X		X		X					
46							X	X		
47			X			X				
48	X	X		X	X		X		X	X
49					X	X				
50							X		X	
51	X		X					X		
52						X	X		X	X
53					X			X		
54		X						X		
55	X		X			X	X		X	X
56	X				X			X		
57	X	X	X	X						
58									X	
59			X		X			X		
60		X				X	X		X	X
61			X					X		
62					X			X		
63			X					X		
64	X		X	X		X	X		X	X
65			X					X		
66					X				X	
67	X	X								
68			X		X			X		
69	X		X	X	X	X	X		X	X
70								X		
<b>TOTAL</b>	9	6	14	6	13	11	11	13	11	7

**TABLA 7.** Número de veces que fueron citados los documentos de la Fase 2.

	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>	<b>D5</b>	<b>D6</b>	<b>D7</b>	<b>D8</b>	<b>D9</b>	<b>D10</b>
4º E.S.O.	17	7	18	5	10	8	13	16	11	3
2º BCHTO.	9	6	14	6	13	11	11	13	11	7
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>32</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>22</b>	<b>10</b>

**GRÁFICA 2.** Número de veces que fueron citados los documentos de la Fase 2.



A efectos de analizarlo de forma cuantitativa podemos ver como la fuente a la que más han recurrido es el documento número 3 (45,9%), el cual contiene un resumen de la conocida como “Ley Azaña” que supuso una profunda remodelación de la organización del ejército. No es extraño que haya sido una de las más citadas ya que con ella pretendían explicar el papel del ejército y también hacer referencia a la crisis política. Política y Ejército han sido las dos causas principales elegidas por los alumnos, sin embargo la otra fuente referente al papel del ejército que es el D4, el cual contiene testimonios de los militares golpistas acerca del por qué de la guerra, solo ha sido escogido por un 16,2% de los sujetos para apoyar su discurso, solo hay otro documento al que han hecho menos referencia y es el D10 el cual contiene diversos testimonios acerca de la posición de la Iglesia Católica durante el conflicto. Esto nos puede llevar a pensar que los alumnos tienden a ignorar los testimonios que se fechan una vez a comenzado el conflicto (como es el caso del D10 y el D4) porque no los consideran válidos para explicar el estallido puesto que tienen lugar una vez ha tenido lugar. Sin embargo uno de los documentos más citados por los alumnos, el D1 (37,8%), consistente en una tabla con toda la ayuda internacional que recibieron ambos bandos, hace referencia a acontecimientos posteriores al 18 de Julio de 1936. No obstante, existe una diferencia sustancial 4º de la E.S.O. donde es citado por 17 alumnos, frente a 2º de Bachillerato donde es citado tan sólo por 9 alumnos.

Los tres documentos referentes a las causas políticas han sido citados por un buen número de los alumnos, lo que no es de extrañar puesto que la Política ha sido señalada como la causa principal en la gran mayoría de los ensayos, sobre todo entre los alumnos de 4º de la E.S.O. Los documentos D5 y D7 han sido citados en ambos casos por un 32,4 % de los estudiantes, mientras que al D6 han hecho referencia un 27,0% de los alumnos que han participado en el estudio.

Finalmente, los 3 documentos referentes a las causas religiosas han sido utilizados de forma bastante heterogénea. Mientras que el D8, el cual contiene diferentes testimonios acerca de la visión de la Iglesia en aquella época y algunas de las reformas que la Segunda República implantó sobre ella, es citado por un 37,8 % de estudiantes (el 2º más utilizado después del D3), el D10 es con diferencia el menos utilizado de los 10 documentos con tan solo un 10,8 %. El D9 suele ser utilizado como una fuente complementaria, bien a la hora de hablar de las causas políticas, bien para hablar de las causas religiosas, puesto que contiene diferentes testimonios de violencia anticlerical y es nombrado en un 27,0% de los casos.

2) *Interpretación de la evidencia y comprensión del trabajo del historiador a partir de las fuentes históricas.*

En cuanto a los ensayos realizados se registraron diferencias significativas en las respuestas. A partir de la clasificación propuesta por Shemilt (1987) citada en el marco teórico (Tabla 1), establecimos una categorización para evaluar las etapas previas de nuestro análisis sobre la progresión de las ideas de los alumnos acerca de la labor del historiador y la comprensión de las evidencias<sup>2</sup>:

**A) Respuestas en las que la referencia a las fuentes utilizadas se lleva a cabo de manera ilustrativa.** El alumno otorga la máxima validez a los textos de los historiadores porque son los que lo saben todo sobre el pasado ya que han leído las fuentes. La referencia, o no, a las fuentes en la argumentación llevada a cabo por estos alumnos, sólo sirve para mejorar las ideas expuestas por los expertos en la materia.

**B) Respuestas en las que las fuentes únicamente sirven para dar validez a un solo caso, generalmente confirmador.** El alumno apoya su argumentación en una concurrencia observada entre causa y efecto. La controversia entre las evidencias presentadas se resuelve eligiendo las fuentes que apoyan su argumentación y excluyendo aquellos otros datos que la contradicen. La elección de las fuentes que realiza el sujeto suele basarse en sus ideas personales ya que no distinguen los diversos tipos de fuentes primarias: autobiografía, diarios; cartas, archivos, documentos, anuncios, canciones de la época, etc.

**C) Respuestas en las que la crítica parcial de las fuentes analizadas permiten formular hipótesis.** El alumno es capaz construir hipótesis y construir inferencias a partir del cuestionamiento de las fuentes y no sólo a través de su lectura. Generalmente las evidencias extraídas de las fuentes se utilizan más para rechazar hipótesis que para afirmarlas. Los sujetos todavía no son capaces de valorar el significado de las fuentes históricas dentro de su contexto por lo que se siguen produciendo falsas conclusiones, ya que si bien los sujetos analizan todos los datos necesarios, no lo hacen del modo adecuado.

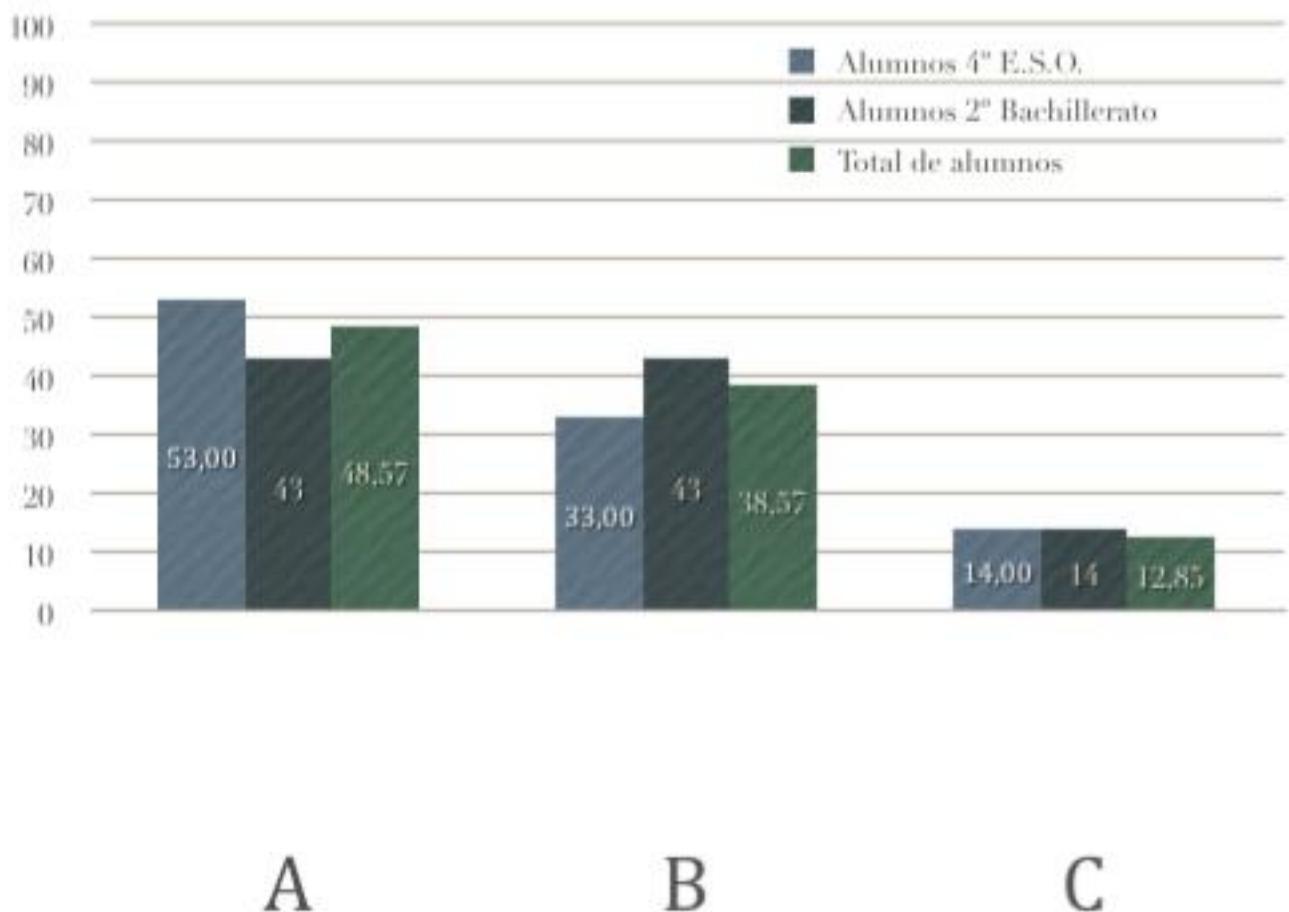
---

<sup>2</sup> *A la vista de las respuestas obtenidas y aunque Shemilt (1987) utiliza cuatro etapas para categorizar los estadios en los que los alumnos comprenden la evidencia y la labor del historiador, tan sólo hemos considerado adecuado basar nuestros parámetros en las tres primeras. La última etapa referente a la toma de conciencia de la historicidad de la evidencia, es decir, la comprensión de que el significado de los acontecimientos es diferente en función del contexto creemos que correspondería al estadio en el que podrían ubicarse los alumnos universitarios de Historia o los expertos en la materia.*

**TABLA 7.** *Resultados de la Fase 2 de acuerdo a los parámetros establecidos en la metodología sobre la comprensión de la evidencia y el trabajo del historiador.*

	A	B	C
Alumnos de 4º de E.S.O	19 (53%)	12 (33%)	5 (14%)
Alumnos de 2º de Bachillerato	15 (43%)	15 (43%)	4 (14%)
Total de alumnos	34 (48,57 %)	27 (38,57%)	9 (12,85 %)

**GRÁFICA 3.** *Resultados de la Fase 2 de acuerdo a los parámetros establecidos en la metodología sobre la comprensión de la evidencia y el trabajo del historiador.*



## Discusión de resultados

Los resultados revelan que apenas hay diferencias en los resultados entre los alumnos de 4º de E.S.O y los de 2º de Bachillerato. En ambos casos, solo un 14% responde a los parámetros que se han establecido en la categoría C, y en las otras dos categorías A y B apenas hay diferencias de un 10%. Pero es en estas dos categorías donde hay que detenerse para hacer un análisis más exhaustivo de los resultados obtenidos.

En el caso del grupo de 2º de Bachillerato se ha clasificado el mismo porcentaje de alumnos dentro de la categoría A que de la categoría B, un 43% (15 alumnos) en ambos casos. Sin embargo en el grupo de 4º de la E.S.O la diferencia entre el porcentaje de alumnos que han sido adscritos a una categoría y a otra hay una diferencia de 20 puntos, el 53% de los alumnos han sido clasificados dentro de la categoría A y el 33% dentro de la categoría B. Si hablamos en términos totales, un 48, 57%, es decir casi la mitad, de los sujetos tendría la percepción de que el conocimiento histórico viene dado y por tanto es incapaz de distinguir la diferencia entre información y evidencia histórica. Dentro de esta categoría debemos incluir a todos aquellos estudiantes que ni siquiera han utilizado las evidencias históricas que se les han proporcionado, ni siquiera como elementos ilustrativos, y o bien han mantenido la postura de uno de los dos textos iniciales o han plasmado sus conocimientos previos sobre el tema en cuestión. Así pues nos encontramos con una serie de estudiantes que consideran que el historiador es alguien que sabe todo sobre el pasado porque ha leído sus fuentes y su labor es transmitir ese conocimiento que se percibe como cerrado. En algunos casos el conocimiento del tema es tan vago que el discurso está lleno de contradicciones tanto históricas como conceptuales, las cuales hubiesen sido resueltas con un análisis simple de las fuentes proporcionadas. Por poner un ejemplo citaremos el comienzo del ensayo de David de 15 años: *La Guerra Civil española viene dada por una serie de causas entre las que se encuentran las políticas, las cuales se resumen en dos palabras antónimas: desunión y unión. Lo que quiero decir es que España quedó dividida en dos bandos claros: por un lado los que estaban a favor de la República y por otro los que no. Pero, a su vez, hubo una unión de todos movimientos o partidos que estaban en contra de la república, creando así el Frente Popular.*

En cuanto a los sujetos categorizados dentro del parámetro B representan el 38, 57% del total, pero como hemos comentado anteriormente existe una diferencia entre los dos cursos analizados. Hay un aumento del 10% entre los alumnos del bachillerato que son clasificados dentro de esta categoría. Existe dentro de esta categoría un salto cualitativo, a la hora de analizar las fuentes, con respecto a la categoría A. En este caso la evidencia es identificada con los testimonios de los testigos de los acontecimientos. Sin embargo continúan sin diferenciar claramente la evidencia de la información. El historiador no sólo evalúa la evidencia, sino que realiza inferencias y va más allá, y este segundo paso

no es reconocido aún.

Los alumnos que se encuentran dentro de la categoría C, como se puede apreciar en la tabla, son los menos numerosos, apenas representan un 12,85% del total. Partiendo de esa base es importante resaltar que en ambos grupos, el porcentaje de alumnos que se incluyen dentro de la categoría C es el mismo, 14%, representado por 5 alumnos en el caso de 4º de la E.S.O y por tan solo 4 en el caso de 2º de Bachillerato. En esta categoría el trato que se le da a las fuentes es diferente, ya que las evidencias se utilizan para establecer hipótesis que deben ser comprobadas, aunque en algunos casos se utilicen mas para rechazar estas hipótesis que para formularlas. A pesar de todo esto, todavía no son capaces de valorar el significado de las fuentes históricas dentro de su contexto. Sin embargo la imagen del historiador cambia completamente, pues ya no es un profesional cuya labor es identificar la verdad y crear imágenes precisas del pasado, para estos alumnos, el historiador posee un método, y por tanto construye hipótesis que ha de comprobar. Y sobre todo una diferencia sustancial con las otras dos categorías es que el historiador ya no se limita a leer las fuentes, sino que tiene que realizar inferencias sobre ellas.

## 4. CONCLUSIÓN

La investigación empírica realizada se vertebró en torno al estudio de la capacidad interpretativa que poseen los alumnos para comprender la evidencia histórica y el trabajo del historiador a partir de las fuentes primarias y secundarias. Se tuvieron en cuenta factores como el desarrollo psicológico de los alumnos y la metodología empleada en las actividades de enseñanza-aprendizaje así como el conocimiento previo, social y familiar. En este sentido, los resultados obtenidos aportan más datos para refutar o desmentir algunas de las hipótesis señaladas al inicio. Para ello se han propuesto una serie de conclusiones tentativas.

Los resultados parecen respaldar la idea de que la mayoría de los estudiantes son incapaces de reconocer la subjetividad de los hechos históricos en el nivel más básico. De hecho esta objetivización se manifiesta en diversos niveles en el aprendizaje de la historia.

Para estos estudiantes la existencia del conocimiento histórico como único y objetivo se muestra innegable, quizás porque que desde niños se les ha enseñado a aceptar sin cuestionamientos la información que les proporcionan sus profesores y su libro de texto. Además los textos rara vez presentan dudas o explicaciones divergentes y suelen proponer una única versión de un acontecimiento.

Por otro lado, según lo expuesto con anterioridad no parece que los estudiantes consideren que la explicación forma parte del trabajo del historiador. Apoyándonos en los estudios de Dickinson y Lee (1978) y Shemilt (1980) los alumnos que tienen la convicción de que la evidencia histórica es, en realidad, información se ven incapaces de dar una explicación racional cuando se encuentran dos evidencias contradictorias. Estos alumnos tienden a suponer que el conocimiento que el historiador tiene acerca del tema que se está tratando es malo, o bien directamente pasan a pensar que es un mal profesional o un investigador incompetente. Esto deriva en que muchos jóvenes acaban teniendo la sensación de que, puesto que nadie es capaz de volver al pasado y comprobar lo que ocurrió, ninguna opinión acerca de un tema histórico es válida, o, por el contrario, todas pueden serlo. Sin embargo aquellos estudiantes que dejan de lado la idea de que la historia es una mera recopilación de información que se puede analizar de forma neutra, y por el contrario valoran la idea de que el estudio de la historia depende del testimonio (evidencia histórica), manejan estrategias que incluyen la noción de posibles testimonios y sus eventuales sesgos y motivaciones propias. No obstante hay que tener en cuenta que tener claro el concepto de evidencia histórica no supone la capacidad de dar una buena explicación de ella. Los conceptos de este tipo son tácitos, no solo porque sean implícitos, sino porque son cuestiones a las que los estudiantes nunca se han enfrentado.

En cuanto a las variables que pueden influir en la comprensión de la historia por parte de los adolescentes, nuestros resultados aportan más datos en favor de cierta “prominencia cognitiva”: los alumnos de 15 a 16 años manifiestan por lo general los mismos estadios, o incluso más elevados, en la comprensión de textos históricos que los alumnos de 17 a 18 años. En virtud de lo anterior, y teniendo en cuenta que los alumnos de segundo de Bachillerato a pesar de poseer un mayor conocimiento previo del tema tratado no fueron capaces, excepto un alumno, de entender que el conocimiento histórico es el que reconstruye el pasado, consideramos como relevante en este caso, la influencia de la metodología empleada en las actividades de enseñanza-aprendizaje como fundamental en la comprensión y la percepción del pasado. De hecho, a tenor de los resultados, podemos considerar que la metodología tradicional y la evaluación sumativa prolongada a lo largo del tiempo, puede llegar a ser determinante al coartar el pensamiento crítico de los alumnos, cuya función pudieron desarrollar de manera relativamente temprana y significativa.

Dada la escasez de trabajos sobre el tema los resultados extraídos de este estudio no pueden ser generalizados. A estas alturas de nuestro análisis, es imprudente aspirar a otra cosa que enumerar ciertos patrones o tratar de resumirlos de manera sistemática, siempre con la salvedad de que la realidad es mucho menos prolífica que la categorización más o menos especulativa que ofrecemos aquí. En cualquier caso, creemos necesario un estudio posterior en el que se incida sobre otras habilidades cognitivas extraídas de los ensayos con el fin de indagar sobre la manera en que los niños comprendían conceptos estructurales de segundo orden entre otras como *evidencia, causa y empatía*

### ***Agradecimientos***

Los autores de esta investigación agradecen la amable colaboración de los estudiantes y profesores del segundo curso de Bachillerato del I.E.S. Avempace y de los grupos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de la Cooperativa de Enseñanza Hijas de San José, sin cuya participación esta investigación no hubiera sido posible.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Aldrich, R.E. (1987). Interesting and useful, en *Teaching History*, 47, pp. 11-14. Londres.
- Amsel, E., College, V. y Brock, S. (1996) «The development of evidence evaluation skills» *Cognitive Development*, 11, pp. 523-50
- Ashby, R. y Lee, P. J. (1987) «Children's concepts of empathy and understanding in history » En C. Portal (editor) *The History curriculum for teachers*. Lewews, Inglaterra: Falmer, pp. 62-88.
- Ahsby, R.; Dickinson, A. y Lee, P. (2004) «Las ideas de los niños sobre la historia» En M. Carretero y J.F. Voss (compiladores) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Baron, J. (1990) «Harmful heuristics and the improvement of thinking», En D. Kuhn (editora) *Development perspectives on a teaching and learning thinking skills: Contributions to human development*. Basel: Karger, vol 21 pp. 28-47.
- Booth. M.B.(1987). «Ages and concepts: a critique of the piagetian approach to history teaching» , en C. Portal (ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres: Falmer Press.
- Brophy, J., Vansledright. B. y Brendin, S. (1992). Fifh grader's ideas about history expressed before and after the instruction to the subject. *Theory and research in social education*, XX(4), pp. 440-489.
- Carr, E, H. (1961): *What is History*. Nueva York: Random House. Versión española, *Que es Historia*, Barcelona, Seix Barral.
- Carretero, M., Asensio, M. y Pozo, J.I. (1991) «Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence». En M. Carretero, M. Pope, R.J Simons y J.I. Pozo (editores), *Learning and instruction. European Research in an International Context*. Volumen III. Oxford, Pergamon Press
- Carretero, M.; Jacott, L. y López-Manjón, A. (1996) «La explicación causal de distintos hechos históricos» En M. Carretero , *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid. Visor.
- Carretero, M. y Jacott, L. (1996) «Historia y relato» En M. Carretero, *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid. Visor.

- Carretero, M. y Limón, M. (1996) «Razonamiento y solución de problemas con contenido Histórico.» En M. Carretero, *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid. Visor.
- Carretero, M. y Limón, M. (2004) «Evaluación de evidencias y razonamiento histórico» En M. Carretero y J.F. Voss (compiladores) *Aprender y pensar la historia*. Buenos aires, Amorrortu,
- Carretero, M. y Gonzalez, M.F. (2006) « Representaciones y valoración del “Descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España» En M. Carretero, A. Rosa y M.F. Gonzalez, *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós,
- Cooper, H. (1991) «Young children's understanding in history» Disertación doctoral inédita. University of London.
- Cuban, L. (1991). «History of teaching in Social Studies», en *Handbook of research on Social Studies*. Nueva York: MacMillan Publishing Company, pp. 400-410.
- Dickinson, A. y Lee, P.J (1978) «Understanding and research» En A. Dickinson y P.J. Lee (editores), *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann Educational Books, pp. 94-120.
- Dickinson, A. y Lee, P.J (1984) «Make sense of history» En A. Dickinson, P.J. Lee y P.J. Rogers (editores), *Learning History*. Heinemann Educational Books, pp.. 117-53.
- Downey, M.T y Levstik, L. (1991) «Teaching and learning History: the research bas» *Social education*, 52, 336-342.
- Downey, M.T y Levstik, L. (1991) «Enseñanza y aprendizaje de la Historia» En J.P Shaver (edictor), *Handbook of research on social studies. Teaching and learning*. Nueva York: MacMillan Publishing Company,
- Eptein, T. (1998). «Deconstructing differences in African American and European-American adolescents' perspectives on US history» *Curriculum Inquiry*, 28(4), pp. 397-423
- González Gallego, I. (2005), Una propuesta curricular para geografía e historia, con origen en 1970: la estructura cíclica. Memoria desconocida de un currículum inaplicado. *IBER. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, pp. 36-64.
- Griffin, D. y Tversky, A. (1992) «The Weighting of evidence and the determinants of confidence» *Cognitive Psychology*, 24, pp. 411-35

- Guimerá, C. (1992): «Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria». Tesis doctoral no publicada. Facultad de Historia, Universidad de Barcelona (Estudio General de Lleida).
- Hallam, R.H. (1971). «Piaget and thinking in History» en Ballard, M. *New movements in the study and teaching of history*. Londres: Temple Smith, pp. 162-177.
- Klhar, D., Fay, A. y Dunbar, K. (1993) «Heuristics for scientific experimentation: a developmental study » *Cognitive Psychology*, 25, pp. 111-46.
- Koslowski, B. y Maqueda, M. (1993) « What is confirmation bias and when do people actually have it?», *Merryl Palmer Quarterly*, 39, pp. 104-29.
- Kuhn, D., Amsel, E. y O'loughlin, M. (1988) «The development of scientific thinking skills», San Diego, CA: Academic Press.
- Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*. Routledge: London, pp. 41-44
- Lee, P., Dickinson, D. y Ashby, R. (1996). « Project CHATA». « Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children's understanding of «because» and the status of explanation in history.» *Teaching History*, 82. Londres, pp. 6-11.
- Levstik, L. (1986). «The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom» . *Theory and Research in Social Education*, XIV(1), pp. 1-19.
- Levstik, L y Barton, J. (1998). «It wasn't a good part of History: National identity and students. Explanations of historical significance» It wasn't a good part of History: National identity and students. Explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 98(3), pp. 478-513.
- Loewen, J. W. (1996) «Something Has Gone Very Wrong.» En J. W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone. pp. 1-5
- McDonald, C.S. (1992). «Exploring children's historical understanding: the relationships between age, beliefs and performance». Tesis doctoral. Universidad de California.
- McKeown, M.G. y Beck, I. (1990). The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in history. *American Educational Research Journal*, 27(4), pp. 688-726.
- Peel, F. A. (1971): «The nature of adolescent judgement». Londres, Staples Press.
- Pendry, J., Atha, S. y Carden et al. (1997). « Pupil's preconception in history» *Teaching history*, 86. Londres, pp. 18-20.

- Portal, C. (1987). «*The history curriculum for teachers*» *The history curriculum for teachers*. Londres: Falmer Press.
- Pozo, J.I. Carretero, M. (1983) «El adolescente como historiador». *Infancia y aprendizaje*, 23, 75-90
- Seixas, P. (1993). «Historical significance among adolescents in a multicultural setting». *Curriculum Inquiry*, 23(3), pp. 5-13.
- Sewell, G. T. *World History Textbooks. A Review*. New York: American Textbook Council. (2004) pp. 14-15.
- Shemilt, D. (1987) «Las ideas de los adolescentes sobre las evidencias y la metodología en Historia» En Ch. Portal (editor) *The History curriculum for teachers*. Londres. The Falmer Press.
- Shemilt, D. (1980). «History 13-16, Evaluation Study». Edinburg, Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1984). «Beauty and the philosopher: empathy in History and clasroom» En A.K. Dickinson, P.J Lee y P.J. Rogers (editores) *Learning History*. Londres, Heinemann.
- Shemilt, D. (1987). «Adolescent ideas about evidence and methodology in History » Adolescent ideas about evidence and methodology in History, en Portal, C. (ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press.
- Shick, J.B.M. (1991). «What do students really think of History?» *History Teacher*, 3, pp. 331-342.

