



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Metaconceptos del pensamiento histórico: situación
actual y caminos para su desarrollo

*Metaconcepts of historical thinking: current
situation and path for its development*

Autor/es

Andrés Martín Avilés

Director/es

Marcos Guillen Franco

Universidad de Zaragoza
2019

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Fundamentación teórica del pensamiento histórico	4
3. Metaconceptos del pensamiento histórico: la Relevancia histórica	9
3.1. ¿Comprende el alumnado la Relevancia histórica?	12
4. Debate sobre el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas	15
4.1. ¿Qué hacer para que el alumnado piense históricamente?	17
5. Conclusión	18
6. Bibliografía	21

Resumen

Enseñar a pensar históricamente es uno de los principales objetivos que se ha de marcar la docencia en el futuro. Conocer en qué estado se encuentra el pensamiento histórico, cuáles son sus autores más relevantes, de qué manera se aplica en España y en el resto de países o el debate surgido a raíz de los diferentes posicionamientos para con el concepto, es la principal cuestión que nos ocupa en el presente trabajo. Para ello, se ha manejado una extensa bibliografía en inglés y castellano, se ha insertado una experiencia de Relevancia histórica realizada en un aula de 2º de la ESO y, finalmente, se ha debatido sobre la aplicación del pensamiento histórico en las aulas. El conocimiento de historia no significa memorizar hechos y fechas. La historia ha de entenderse como una construcción y así se tiene que enseñar en las clases. A pesar de un consenso mayoritario sobre lo que es y lo que no es enseñar historia, queda mucho por hacer, sobre todo en el día a día en las aulas.

Palabras clave: pensamiento histórico, metaconceptos, relevancia histórica, Educación Secundaria Obligatoria, Historia.

Abstract

Teaching to historical thinking is one of the main objectives to be taught in the future. To know in what state the historical thought is, these are the most important authors, those that are applied in Spain and in the rest of the countries or the debate arose as a result of the different positions for the concept, it is the main issue that we occupy in the present work. To do this, an extensive bibliography has been handled in English and Spanish, an experience of historical relevance has been inserted in a classroom of 2nd year of ESO and, finally, the application of historical thinking in the classrooms has been discussed. Knowledge of history does not mean memorizing facts and dates. History has to be understood as a construction and this has been taught in the classes. Despite a majority agreement on what is and what is not a way to teach, much remains to be done, especially in the day to day in the classroom.

Key words: historical thinking, metaconcepts, Historical relevance, Secondary School, History.

1. Introducción

En el presente trabajo se plasma la investigación realizada acerca de los metaconceptos del pensamiento histórico; qué es lo que se ha dicho, los principales autores que han investigado el tema, las publicaciones de referencia que investigan el asunto, los conceptos imprescindibles que han de conocerse sobre la materia, las teorías e hipótesis que tienen más aceptación y el debate suscitado en torno a los diversos caminos para tratar y aplicar el pensamiento histórico.

Este estado de la cuestión se estructura en una fundamentación teórica del pensamiento histórico que nos sirva para enmarcar científicamente la investigación; seguidamente nos centraremos en uno de los metaconceptos del pensamiento histórico, la Relevancia histórica, poniendo como ejemplo un caso práctico realizado y, finalmente, un debate sobre el pensamiento histórico en las aulas: en qué países se ha puesto en práctica con éxito, de qué formas se aplica en España y las diferentes herramientas utilizadas para conseguir que el alumnado piense históricamente.

Uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza de las ciencias sociales siempre ha sido dotar al alumnado de las herramientas necesarias para que éste adquiera pensamiento crítico. Por tanto, uno de los objetivos de la Historia ha de ser propiciar la adquisición de pensamiento crítico y pensamiento histórico para poder realizar argumentaciones con ideas propias, así como la capacidad de contrastar y revisar su propia argumentación. He aquí donde radica la relevancia de todas las investigaciones efectuadas por los expertos en Didáctica de la Historia; proporcionar a los futuros docentes de Historia las mejores herramientas para mejorar el futuro de la Educación y, por ende, el de las sociedades contemporáneas.

A lo largo del presente estado de la cuestión se podrá observar la ingente carrera emprendida por la Didáctica de la Historia en su lucha por mejorar la enseñanza y conseguir renovar la forma de transmitir el conocimiento histórico al alumnado. En ese camino, ha habido pioneros en sus tesis, autores de referencia que han trazado las bases sobre las que investigar y, otros tantos, que han modificado las bases pretéritas para dar con nuevos senderos en la investigación. Todo ello ha proporcionado un enriquecedor y nutritivo debate del cual, los mayores beneficiados, van a ser los docentes y los alumnos del futuro.

Las bases para renovar la forma de enseñar Historia están marcadas. Se sigue investigando, ya que aún queda camino por recorrer, pero se avanza sobre unas bases sólidas que permiten dar pasos con el margen de error acotado. Todo ello se verá a continuación en el presente trabajo.

2. Fundamentación teórica del pensamiento histórico

El desarrollo del pensamiento histórico es, actualmente, una de las bases esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia como disciplina. Recoge Gómez (2014) que el concepto de pensamiento histórico no es nuevo ya que existen alusiones al mismo a finales del siglo XIX en Estados Unidos en la American Historical

Association. Sin embargo, no ha sido hasta las últimas décadas cuando el concepto de pensamiento histórico ha ido cogiendo fuerza a modo de contraposición al discurso histórico descriptivo y acrítico.

Son diversas las definiciones que existen para el pensamiento histórico en su aplicación al mundo de la educación. Es posible hallar tres grandes aproximaciones siguiendo a Éthier, Demers y Lefrançois (2010): los que van a emparejar el pensamiento histórico con una metodología propia del terreno de la historia; aquellos que afirman la existencia de una cultura histórica que combina actitudes con dimensiones morales e identitarias y, finalmente, los autores que basan el pensamiento histórico en la capacidad de argumentar históricamente sin la cual, dicho pensamiento histórico, no se llevaría a cabo.

Como se puede ver, el pensamiento histórico es un término ampliamente debatido y considerado. Desde la Didáctica de la Historia han intentado establecer una delimitación del término, por lo tanto, una variada cantidad de autores han arrojado definiciones encaminadas a poner tales límites al término ‘pensamiento histórico’. Barton y Levstik (2004) afirman que el pensamiento histórico es un conjunto de procedimientos metodológicos que intervienen en el proceso productivo del conocimiento historiográfico. “Queremos saber qué piensan los estudiantes del pasado y cómo sus ideas están relacionadas con los contextos sociales de los que forman parte” (Barton y Levstik, 2004, p. 17). Es de especial interés lo expuesto por Barton y Levstik ya que abordan los procedimientos metodológicos para conocer la Historia sin descuidar el presente y el contexto social del alumnado. Considero de vital importancia ese binomio entre conocer el pasado y tener consciencia del presente debido a que sembrar esa semilla en el alumnado puede dar, a la larga, grandes frutos. Es más sencillo para un estudiante tener elementos de referencia cercanos en el tiempo para poder trasladar su pensamiento al pasado.

Por otra parte, el pensamiento histórico también se suele presentar como un conjunto de competencias intelectuales con las cuales el alumnado podrá edificar su saber histórico de forma autónoma sin reproducir meramente los relatos históricos que ya existen. Como apunta Pagès (2009) “pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es, también, conciencia histórica. Todos estos conceptos forman parte ya del paisaje de nuestros textos didácticos y, tal vez, de nuestras prácticas de formación del profesorado”. En la línea de lo expuesto por Pagès, se abre la puerta a la reflexión debido a que, si bien es cierto que la investigación educativa y la Didáctica de la Historia se esfuerzan por estudiar y delimitar el pensamiento histórico, en las aulas de la escuela obligatoria, todo ese estudio no se materializa.

En nuestro camino por la definición del pensamiento histórico nos encontramos con Plá (2005) el cual entiende por pensar históricamente “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular”. Es uno de los autores que más importancia le otorga al trabajo del historiador en las aulas para alcanzar el pensamiento histórico.

Otros autores como Martineau (1999) afirma que, para dominar el pensamiento histórico, el alumnado, principalmente de Secundaria, debería apropiarse de sus tres dimensiones; la actitud, el método y el lenguaje. Es muy interesante lo aportado por el canadiense Martineau que identifica actitud, método y lenguaje como los tres componentes del pensar históricamente.

Sintetizando el posicionamiento que tiene Martineau sobre el pensamiento histórico, se puede decir que el canadiense comprende el “pensar históricamente” como una competencia que el alumnado ha de desarrollar en su etapa escolar. “El pensamiento histórico es una actitud que, de un objeto (el pasado) y partiendo de datos específicos (las evidencias pasadas) pone en marcha el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación del pasado, utilizando un lenguaje apropiado” (Martineau, 1999, p. 154).

Como afirma Santisteban (2010), uno de los objetivos más destacados de la enseñanza de la Historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de proporcionar a los alumnos una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que posibiliten atacar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, a la vez que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. Continúa el autor afirmando que “la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir” (Santisteban, 2010, p. 35). Al igual que Barton y Levstik (2004), Santisteban asienta la posición del alumnado en el presente, en su contexto social, para que pueda conocer el pasado. Es con estos autores, que entre ellos tienen puntos importantes de sintonía, con los que más coincido. Es vital para el alumnado tomar conciencia del mundo que los rodea, las formas de poder, las estrategias del sistema, las variantes socioeconómicas actuales, etc.

Prats y Valls (2011) señalan el gran impacto social y la influencia que tiene la Historia en el conjunto de la sociedad y, más concretamente, en la Educación. Se quiere presentar la asignatura de Historia como una constante formulación de hipótesis y realización de juicios. Coincidiendo con Barton y Levstik (2004) y Santisteban (2010) en concebir la Historia como una poderosa herramienta de análisis y de posicionamiento consciente en el mundo actual.

Seixas y Morton (2012) realizarían un resumen en varios conceptos sobre los cuales sustentar la Didáctica de la Historia para que se desarrolle el pensamiento histórico; 1) Relevancia histórica; 2) Contrastación de fuentes; 3) Cambio y Continuidad; 4) Causa y Efecto; 5) Perspectiva histórica y 6) Dimensión Ética. Seixas y Morton definen el pensamiento histórico como “un proceso creativo a través del cual los historiadores pasan por interpretar las evidencias del pasado y generar narraciones históricas” (2012, p. 2).

Siguiendo a Pagès (2000), se va a exponer un esquema ideado por el mismo autor para asentar la construcción de un pensamiento histórico en el alumnado:



En el esquema se puede atisbar cómo el pensamiento histórico va a ser un saber relativo siendo esto algo que el alumnado ha de conocer. Pagès (2000) expone que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales concede una enorme relevancia a dos aspectos estrechamente relacionados con la contextualización, y la comprensión, de los hechos y los problemas: la conceptualización y la generalización. Continúa Pagès “generalizar es realizar una afirmación que establece una relación entre dos o más conceptos que da validez a una situación. Las generalizaciones permiten a científico-sociales y escolares ordenar la realidad desde determinados supuestos teóricos para intentar hacerla comprensible” (Pagès, 2010, p. 156).

El pensamiento crítico, siguiendo a Pagès, (2010) es considerado como una forma de pensamiento de orden superior. La definición habitual lo va a concebir como el proceso para establecer la naturalidad, la fidelidad y el valor ya sea de una información o de un conocimiento concreto, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Radica, en efecto, en habilitar al conjunto de alumnos para juzgar toda manifestación humana usando los argumentos aportados por las ciencias sociales, en este caso la Historia, matizando lo expuesto por Pagès.

A pesar de las distintas aproximaciones al pensamiento histórico, hay cierto consenso entre los autores y didactas de la historia sobre lo que es o no es aprender y enseñar historia. Siguiendo a Sáiz y Colomer (2014), “aprender historia debe suponer también, y, sobre todo, aprender a representar y significar ese pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social”.

Por lo tanto, una vez analizadas las teorías expuestas por los diferentes autores, cabe reflexionar acerca de los puntos que causan un mayor consenso y aquellos en los que aún sigue existiendo debate. Es de especial interés lo expuesto por Barton y Levstik ya que abordan los procedimientos metodológicos para conocer la Historia sin descuidar el presente y el contexto social del alumnado. Creo que es de una importancia capital ese binomio entre conocer el pasado y tener consciencia del presente ya que sembrar esa

semilla en el alumnado puede dar, a la larga, grandes frutos. Es más sencillo para un estudiante tener elementos de referencia cercanos en el tiempo para poder trasladar su pensamiento al pasado. Al igual que Barton y Levstik (2004), Santisteban asienta la posición del alumnado en el presente, en su contexto social, para que pueda conocer el pasado. Es con estos autores, que entre ellos tienen puntos importantes de sintonía, con los que más coincido. Es muy para el alumnado tomar conciencia del mundo que los rodea, las formas de poder, las estrategias del sistema, las variantes socioeconómicas actuales, etc. Del mismo modo, Prats y Valls (2011), coinciden con Barton y Levstik (2004) y Santisteban (2010) en concebir la Historia como una poderosa herramienta de análisis y de posicionamiento consciente en el mundo actual.

A continuación, cabe preguntarse si todo lo expuesto anteriormente se aplica realmente en las aulas. En la actualidad, el método que prima por encima del resto es el denominado método expositivo. Tal método consiste en una actividad exclusiva del profesor frente a una actitud pasiva y receptiva del docente. Un método que se reduce a que el alumnado sea un simple imitador de todo lo que el docente expone en clase. Es un método que va en contra de lo expuesto por los autores consultados para que sea posible alcanzar un modo de pensar históricamente. Es poco recomendable usar un discurso monótono y lineal durante todo el tiempo en clase puesto que el alumnado cae pronto en el desinterés y en la desmotivación. El modelo de enseñanza tradicional basado en la memorización y en el estudiar ‘lo que cae’ en el examen es incompatible ya no sólo con perseguir la formación en pensamiento histórico, sino que también lo es para empezar a pensar de modo competente. Captar la atención del alumnado es esencial para empezar a asentar las bases de una futura adquisición de pensamiento histórico.

Considero que el profesorado de Historia tiene un reto grande ante sí para conseguir cambiar la dinámica de la materia de Historia. La mayor parte de los alumnos ve la asignatura como una materia ‘a superar’ y para ‘tener cultura’. El profesorado no consigue transmitir en el aula lo que la mayoría de teóricos y didactas de la Historia defienden; la importancia de trabajar con cada una de las dimensiones del pensamiento histórico desde una perspectiva realista del presente. ¿Por qué no es algo extendido en todo el profesorado actual? Durante mi primera toma de contacto con la enseñanza en Secundaria, en mis prácticas de Máster, observé que el profesor de Historia tenía un método de enseñanza tradicional. Se observaba cómo al alumnado le costaba un enorme trabajo mantener la concentración y la atención, siendo, a todas luces, un tiempo improductivo. ¿Deberían las políticas educativas interceder en este tipo de prácticas dentro del aula? Es un tema a debate, el examen al profesorado. Realmente los docentes tienen una responsabilidad enorme puesto que en sus manos está la formación del presente y futuro de la sociedad. Puede llegar a pensarse que un elevado número de profesores no cambia su método tradicional por otros que la investigación didáctica han constatado más eficaces por simple comodidad y confort. No hay duda de que es algo contra lo que luchar. Son necesarios docentes que apliquen todas las investigaciones fructíferas de la didáctica educativa y se armen de valor para introducir actividades novedosas que rompan con los métodos de la enseñanza tradicional. Este tipo de profesorado inquieto y con ganas de revolucionar la forma de enseñar no cuenta con el

respaldo de las políticas educativas. Los currículos oficiales marcan unos ritmos y unos contenidos que atan de pies y manos al profesorado que desea introducir una nueva manera de enseñar Historia. Por lo tanto, el reto de mejorar la enseñanza de la Historia en las aulas va más allá del profesorado y de la investigación en didáctica, alcanzando a las políticas educativas.

Para finalizar este apartado, concluir que es importante que en las aulas se conozca el juego político, los intereses entre países y las fuerzas hegemónicas que propician mundos unipolares, bipolares o multipolares; el alumnado estará capacitado para pensar históricamente y analizar de manera crítica el mundo, tanto actual como pasado. Forma parte del cometido del profesorado que, apoyándose en los teóricos y didactas de la Historia recogidos buena parte de ellos en este Estado de la cuestión, alcancen un compromiso con la sociedad, con el alumnado y con su propia condición de docentes para mejorar la enseñanza de la Historia en las aulas alcanzando así el alumnado una educación más nutritiva.

3. Metaconceptos del pensamiento histórico: la Relevancia histórica

La mayoría de los textos científicos escritos recientemente (Bradshaw, 2004; Lévesque, 2009; Pagès, 2009; Peck y Seixas, 2004; Phillips, 2002) acerca del modo de enseñar la Historia abogan por la necesidad de establecer un aprendizaje que se base en habilidades las cuales posibiliten al alumnado interpretar el pasado superando el conocimiento memorístico e impuesto por la tradición. Tales escritos de investigación van a diferenciar dos formas de contenidos históricos. En primer lugar, se encuentran los contenidos de primer orden que hacen alusión a conceptos del mismo modo que a fechas o acontecimientos históricos concretos. La segunda forma son los contenidos estratégicos, también llamados de segundo orden o metaconceptos históricos. Son los relacionados con las habilidades y capacidades del historiador, la búsqueda, elección y tratamiento de fuentes históricas, empatía o perspectiva histórica.

Los metaconceptos históricos se emparejan, directamente, con la definición de pensamiento histórico que se ha construido en el transcurso de los últimos años. Atendiendo a Seixas y Morton (2012), el pensamiento histórico es un fenómeno creativo que efectúan los historiadores para interpretar las fuentes históricas y producir, de este modo, narrativas históricas. Para su desarrollo, se consideran seis conceptos clave: relevancia histórica; pruebas históricas; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica y dimensión ética de la historia.

La Relevancia histórica, dentro del ámbito educativo, es un concepto de segundo orden que permitirá instituir los niveles de progresión en la adquisición de pensamiento histórico. Por lo tanto, la Relevancia histórica se posiciona como un concepto esencial no solo para conocer lo que el alumnado considera indispensable en la Historia sino también para la comprensión de la estima por la Historia que posee el alumnado.

Atendiendo a lo expuesto por Seixas y Peck (2004), la Relevancia histórica es la

relación que se establece entre los eventos y personas del pasado con las personas y eventos del presente. Continúan afirmando que definir qué es lo relevante históricamente implica organizar los eventos en una narrativa que nos mostrará algo importante sobre nuestra posición en el mundo. “Los hechos históricos serían inútiles sin saber cómo encajan y por qué podrían ser importantes” (Seixas y Peck, 2004, p. 111). La relevancia histórica va a ser uno de los conceptos cognitivos del pensamiento histórico, del pensar históricamente y, del mismo modo, una forma para evaluarlo. (Seixas, 1996).

A pesar de que el término de Relevancia histórica es un concepto de segundo orden en el ámbito educativo y que aparece frecuentemente en currículos oficiales, su definición y conceptualización es reciente. La base teórica a la que aluden la mayoría de autores es Geoffrey Partington, considerado el primero teorizador sobre la Relevancia histórica. Partington ya estableció una serie de factores que ayudasen a identificar la relevancia histórica. Tales factores serían; la importancia, la profundidad, la cantidad, la duración y la relevancia (Partington, 1980). La importancia hace referencia a lo considerado como una influencia primaria, los que vivieron el momento y cómo de importante fue. La profundidad hace alusión a cómo se vieron afectadas las personas en su día, cómo de profundo fueron tales afecciones, cómo vivían las personas afectadas. La cantidad se refiere al número de personas afectadas por el evento, si afectó a muchos o sólo a unos pocos. La durabilidad trata sobre cuánto tiempo se vieron afectadas las personas por el evento, si fue algo efímero o duradero. Por último, la relevancia hace referencia a la medida en la que el evento ha contribuido a una comprensión de la historia, si en la actualidad es un evento relevante para la comprensión del pasado.

Rob Phillips (2002) añade que lo que convierte a un evento en algo relevante históricamente es que ocasione un cambio recordado por la colectividad en un espacio temporal prolongado y que, a su vez, posea un elevado alcance social con cierta repercusión en el futuro. Rob Phillips se rinde a Geoffrey Partington como el mejor teórico de la Relevancia histórica, incluso recomienda encarecidamente en sus clases el libro de *The Idea of an Historical Education* (Phillips, 2002).

Por su parte, Lévesque (2009) realiza una interesante aportación al afirmar que la Relevancia está determinada por los criterios de valoración a través de los cuales los políticos, diplomáticos, académicos e incluso los defensores de los convenios de derechos humanos evalúan qué evento, conflicto o guerra vale la pena considerar y, en última instancia, vale la pena intervenir para restaurar los derechos humanos. Es muy interesante lo que apunta Lévesque e invita a la reflexión acerca de las denominadas ‘intervenciones humanitarias’ que esconden otro tipo de intereses. Como forma de pensar históricamente, habría que invitar a los alumnos a conocer la hegemonía política y cultural que ejercen los países dominantes, los intereses a los que responden y sus consecuencias para aquellas naciones subalternas. Al hilo de lo afirmado por Lévesque (2009), el uso de mecanismos, por parte de los grupos dominantes, para mantener el control sobre aquellos grupos sociales subalternos sería ciertamente un elemento de relevancia histórica.

El debate sobre la Relevancia histórica sigue latente y seguramente así sea por bastante tiempo. Como apunta Christine Counsell (2004), la relevancia histórica no es

una propiedad del evento en sí, sino más bien algo que otros atribuyen a ese evento. En Counsell (2004) podemos observar cómo se hace eco de la conceptualización realizada por Lomas (1990) el cual otorga a la Relevancia histórica un aspecto contingente y relativo, dinámico y poco estático, que se encuentra en función del punto de vista y del periodo histórico. A continuación, se van a ver los procesos de pensamiento y entendimientos que ve como centrales:

- Comprender que la historia opera sobre la base de que algunos eventos y cambios son más importantes que otros;
- Establecer criterios para evaluar la importancia de eventos, personas y problemas en el pasado;
- Comprender que algunos eventos, que pueden haber parecido significativos en el momento, no lo fueron, mientras que la Relevancia de otros eventos tienen un reconocimiento tardío;
- Entender que diferentes personas tendrán distintas ideas sobre qué personas, eventos, cambios y problemas son Relevantes;
- Poder entender por qué las personas pueden tener ideas diferentes sobre lo que ha sido Relevante;
- Comprender que el significado de un evento está determinado por la naturaleza de la investigación histórica;
- Comprender que eventos relativamente menores pueden ser altamente Relevantes (por ejemplo, tienen un significado simbólico);
- Poder distinguir entre las consecuencias de un evento y su Relevancia;
- Comprender que un evento o cambio se convierte generalmente en Importante por su conexión con otros eventos.

Van a ser puntos que ofrecen una visión de importancia histórica relativa y contingente. Se entiende que este paquete de ideas también implica una conexión entre los alumnos (Counsell, 2004). Del mismo modo, lo planteado por Lomas posee una gran consistencia. Son puntos muy interesantes y que plantean, de una manera muy correcta, lo que han de ser los puntos centrales de la Relevancia histórica.

También queremos destacar a Lis Cercadillo, la cual se ha adentrado en la Relevancia histórica desde una perspectiva más cognitiva, estableciendo diversas categorías para conocer el progreso que realiza el alumnado en la comprensión de la Relevancia histórica. Cercadillo (2001) pone el foco en la narrativa de los hechos históricos. Cada narrativa se ocupa de atribuir importancia a sus eventos, de acuerdo con criterios específicos de relevancia que siguen la propia lógica de la narrativa. No es solo el significado de los acontecimientos particulares, que interesan al historiador, sino también la importancia de esos eventos dentro de una determinada narrativa. Para Cercadillo, lo esencial aquí es que el significado de un evento casi nunca es absoluto, sino relativo: depende de su relación con otros. Por ejemplo, un evento concreto como el lanzamiento de la bomba atómica en Hiroshima podría aparecer en las narrativas tradicionales como el final de la Segunda Guerra Mundial, mientras que las cuentas

revisionistas posteriores lo han descrito como el comienzo de la Guerra Fría (Cercadillo, 2001, p. 39).

Coincidiendo con lo que apunta Cercadillo, la relevancia histórica es la herramienta ideal para explorar las ideas que se tienen sobre el conocimiento histórico y, por otro lado, las interpretaciones que forman parte de la construcción de ese mismo conocimiento histórico. La relevancia histórica va a cambiar dependiendo de la perspectiva de cada historiador puesto que es parte activa de las interpretaciones de las evidencias, la selección de criterios o en la búsqueda de interconexiones para la construcción del relato. Aprender historia no va a significar conocer si algo es adecuado o incorrecto.

3.1. ¿Comprende el alumnado la Relevancia histórica?

Durante mi periodo de prácticas en un instituto concertado de Zaragoza realicé un ejercicio de Relevancia histórica con el alumnado de 2º de la ESO. Se optó por llevar a cabo una investigación cualitativa la cual se desarrolla, esencialmente, en un contexto de interacción personal. El número de alumnos en clase oscilaba entre los 20-25, siendo, en general, silenciosos, trabajadores y respetuosos. Se les presentó un cuestionario de síntesis reflexivo respecto a la Unidad Didáctica que habían estudiado. La pregunta que guía el cuestionario fue: “¿Qué tres hechos te parecen más importantes dentro de la Unidad Didáctica?”. El cuestionario seguía los factores de Partington, tales factores serían; la importancia, la profundidad, la cantidad, la duración y la relevancia (Partington, 1980).

Siguiendo con las recomendaciones de Gibbs (2012), recopilamos todos los cuestionarios y se volvieron a leer varias veces para familiarizarnos con lo expresado por el alumnado de 2º de la ESO. Formulamos nuevas preguntas siempre con nuestra pregunta inicial como referencia; ¿Habría comprendido el alumnado la relevancia del aspecto socioeconómico de la Unidad Didáctica?

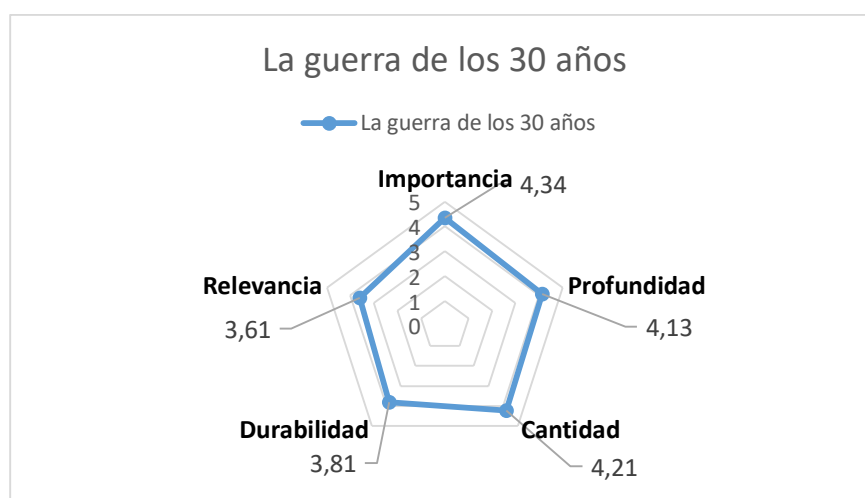
A continuación, vamos a exponer un gráfico con los hechos históricos más citados por el alumnado de 2º de la ESO:



Destaca, por encima de todos, el hecho histórico de La guerra de los 30 años. De un total de 25 cuestionarios pasados a la clase de 2º de la ESO, 19 de ellos

mencionan como uno de sus eventos históricos más importantes dentro de la Unidad Didáctica estudiada La guerra de los 30 años. Seguidamente, empatados, observamos La expulsión de los moriscos y la crisis demográfica y económica. Finalmente, el gobierno de los validos de los reyes queda en último lugar con un total de siete menciones.

A continuación, se expondrá la relevancia histórica de los más destacados por el alumnado siguiendo las dimensiones de Partington (1980):



En base a los resultados, se observa cómo el alumnado siente que el hecho histórico de La Guerra de los 30 años fue un hecho importante y que afectó a mucha gente en un prolongado periodo de tiempo. Sin embargo, no la sitúan como un hecho que, en la actualidad, les afecte a ellos.

A través de los cuestionarios realizados por el alumnado se ha podido detectar la manera en la que escogen los hechos históricos más relevantes dentro de la Unidad Didáctica. Siguiendo a Egea y Arias (2017), es posible afirmar que estos alumnos se guían porque el hecho histórico afectó a muchas personas, como es el caso de la Guerra.

Egea y Arias (2017) se hacen eco de una reflexión de Seixas (1994) en la cual se afirma que las narrativas históricas se entremezclan sin ningún tipo de distinción entre lo históricamente determinante, lo curioso, lo raro o anecdótico. Dificultando esto la reflexión acerca del grado de comprensión de la relevancia histórica de los individuos investigados. Tal puede ser el caso del alumnado de 2º de la ESO el cual antepone un hecho como La Guerra de los 30 años a otros más socioeconómicos o de política interior. ¿Se sienten atraídos por la Guerra, la violencia, lo dramático o lo fatal? Bien es cierto que los hechos históricos elegidos de vertiente social y económica han copado los primeros puestos en la lista de hechos escogidos, pero, aun así, el evento histórico por excelencia en 2º de la ESO ha sido La Guerra de los 30 Años.

Ante la pregunta planteada ¿Habría comprendido el alumnado la relevancia del aspecto socioeconómico de la Unidad Didáctica? Recuperamos aquí a Lomas (1990) el cual otorga a la Relevancia histórica un aspecto contingente y relativo, dinámico y poco estático, que se encuentra en función del punto de vista y del periodo histórico. El alumnado de 2º de la ESO ha comprendido parcialmente la relevancia del aspecto

socioeconómico de la Unidad Didáctica puesto que, si bien es cierto que ha escogido como hechos destacados una variedad de eventos de carácter socioeconómico, prevalece, por encima de todos, La Guerra de los 30 años. Indica, pues, que se han podido guiar, como argumentaba Seixas (1994), por lo anecdótico, lo raro y lo curioso.

Por lo tanto, hay que reflexionar sobre las cuestiones que subyacen de este tipo de actividades sobre la relevancia histórica en las aulas. En primer lugar, encontramos el problema del tiempo en el aula a la hora de poner en práctica este tipo de actividades y su choque frontal con el currículo oficial. Para desarrollar correctamente este tipo de actividades sobre Relevancia histórica, se requiere un trabajo previo que conllevaría el uso de varias sesiones. ¿Qué se trabajaría en esas sesiones previas necesarias? Se profundizaría en la comprensión del tiempo histórico, se realizarían algunos ejercicios de empatía histórica y, por último, a través de debates y preguntas para reflexionar, se trabajarían las categorías de importancia y de relevancia haciendo un trabajo en grupo con el cual adquirir un aprendizaje colaborativo que les ayude a comprender las categorías de la relevancia histórica. Todo ello se antoja complicado de insertar dentro de los actuales currículos oficiales. Por ello, lo apuntado por Seixas y Morton (2012) se erige como una referencia a la hora de superar los problemas del tiempo en el aula. Afirman que desarrollar el pensamiento histórico no va unido a una reducción de los contenidos sino, más bien, a una modificación en la enseñanza y en el aprendizaje, con el fin último del desarrollo en competencias de los alumnos. Incidir en un cambio de la forma de enseñar y de aprender va a ser lo que posibilite solucionar el problema del tiempo en el aula de Historia. Seixas y Morton (2012) proponen actividades que revolucionan el modo de enseñar historia, lo cual se verá ampliado en el apartado 4 del presente Estado de la cuestión.

Seguidamente, es posible hallar en este tipo de ejercicios en el aula un logro potencial relevante: la manera en la que se activa el cerebro del alumnado al verse ante un ejercicio novedoso. No es algo baladí y arroja mucha información acerca del modo en el que están aprendiendo. En este caso eran alumnos acostumbrados a un método expositivo tradicional y, al encontrarse con un método novedoso, activaron todas sus alertas y mostraron interés. Esto les llevó a estar comprometidos, motivados y concentrados. Se les veía interesados en el ejercicio, reflexionaban, se cuestionaban entre ellos y ponían todo de su parte para realizarlo con éxito. ¿Por qué no está generalizado este modo de enseñar en las aulas? Surgen muchas respuestas e hipótesis, aunque bien es cierto que no existen leyes educativas que propicien esta renovación educativa tan necesaria. Los estudiantes de Historia que se quieren dedicar a la enseñanza, dentro de los cuales me incluyo, han podido constatar el peso que tiene el método expositivo tradicional en la enseñanza de la materia. Se llega a una situación en la cual se reflexiona llegando a la conclusión de “yo no quiero ser un profesor así, quiero dar la Historia de otra manera a como me la dieron”. Es ahí donde nace la semilla de la inquietud, del inconformismo y de la valoración de la Historia como materia. Los futuros profesores de Historia tendríamos que hacer un esfuerzo para desterrar todos aquellos métodos que nos parecían obsoletos, improductivos e ineficaces y no seguir repitiendo el mismo error como si de una rueda de hámster se tratase. Hay que hallar la correcta, apoyándose en los teóricos y expertos que abonan el camino con

sus escritos e investigaciones para que sea posible una renovación en la forma de enseñar y aprender Historia, alcanzando en las aulas una manera de pensar histórica.

La investigación en didáctica educativa está haciendo grandes progresos para desarrollar una nueva manera de enseñar y aprender. En la Universidad de Zaragoza, durante el transcurso del Máster de Profesorado, hemos sido testigos de novedosos métodos de aprendizaje conociendo, de primera mano, sus logros y ventajas educativas. Es el camino que se ha de seguir para conseguir una educación de calidad en las aulas y para reivindicar el papel de las ciencias sociales, la Historia en este caso, dentro de la sociedad.

La relevancia histórica es la herramienta ideal para explorar las ideas que se tienen sobre el conocimiento histórico y, por otro lado, las interpretaciones que forman parte de la construcción de ese mismo conocimiento histórico. Es un método muy acertado para poner en práctica en las aulas. La relevancia histórica va a cambiar dependiendo de la perspectiva de cada historiador puesto que es parte activa de las interpretaciones de las evidencias, la selección de criterios o en la búsqueda de interconexiones para la construcción del relato. Hay que trabajar con el alumnado que aprender historia no va a significar conocer si algo es adecuado o incorrecto.

4. Debate sobre el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas

De manera tradicional, la enseñanza de la Historia se ha asentado dentro de un currículo tradicional basado en la reproducción de contenidos y en la memorística. La forma de clase hegemónica era la clase magistral con exámenes de reproducción basados en la memorización de contenidos. Como apuntan Miralles, Gómez y Rodríguez (2017) “los exámenes españoles presentan un nivel cognitivo muy parecido al de las actividades de los libros de texto. Casi el 70% de las preguntas han sido clasificadas con el nivel 1 (memorización, reproducción de datos)”, Desde luego que, como historiador, se puede afirmar sin temor a la duda que aprender historia no es, en ningún caso, memorizar hechos, fechas o personajes del pasado. Es comprensible que, ante esa visión imperante de la historia, aún hoy en las aulas, el alumnado no tenga la sensación de estar frente a una materia útil, ideal para comprender el presente y para posicionarse en el mundo actual. Siguiendo a Prats (2010), “la historia entendida como materia escolar no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción, como lo es cualquier conocimiento científico”. Para ello, continúa Prats argumentando que tal acercamiento ha de llevarse a cabo mediante caminos que incorporen “la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso” (Prats, 2010, p. 14).

A los historiadores que, en un futuro, seremos docentes, nos asaltan diversas dudas en relación a la manera en la cual enseñar al alumnado a pensar históricamente y qué recursos didácticos emplear para dicho objetivo. Desde que tuve mi propia experiencia con la práctica de metaconceptos en clase, recogida anteriormente en el

presente Trabajo Fin de Máster, en un colegio concertado de Zaragoza, no he parado de investigar sobre la manera de enseñar a pensar históricamente. Con la investigación que realicé, llegué a la conclusión de que el alumnado de 2º de la ESO había comprendido parcialmente la relevancia histórica del aspecto socioeconómico de la Unidad Didáctica. Una vez concluí de ese modo, reflexioné acerca de por qué había sido así y todo se encaminó a la falta de tiempo para trabajar mejor los metaconceptos y el pensar históricamente.

Como apuntan Carretero y Montanero (2008), pensar históricamente conlleva múltiples habilidades. No es una tarea sencilla. Estos autores identifican un concepto denominado ‘presentismo’ que definen como “un sesgo egocéntrico, relacionado con una carencia de empatía histórica, que se traduce en una dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico” (Carretero y Montanero, 2008, p. 136). No es la única dificultad que presentan los alumnos a la hora de embarcarse en los ejercicios de pensamiento histórico. Dada mi propia experiencia, realizan unas enormes simplificaciones y no son capaces de establecer ‘tiempos históricos’, creyendo que los hechos históricos de hace 500 años pasaron mucho antes y que no hay una línea temporal tan elevada entre hechos pretéritos y presentes. Por lo tanto, constatadas tales dificultades en el alumnado, se han de poner todos los esfuerzos en superarlas.

Seixas y Morton (2012) afirman que desarrollar el pensamiento histórico no va unido a una reducción de los contenidos sino, más bien, a una modificación en la enseñanza y en el aprendizaje, con el fin último del desarrollo en competencias de los alumnos. Esto podría ser una solución al problema del tiempo en el aula de Historia y a todo el volumen de contenidos ‘que se tienen que dar’. Incidir en un cambio de la forma de enseñar y de aprender. Seixas y Morton escriben una obra fundamental *The Big Six Historical Thinking Concepts* en la cual incorporan actividades específicas para que puedan ser llevadas a las aulas. Los autores remarcan el objetivo, explican cómo desarrollarlo y, además, elaboran materiales para que puedan emplearse en clase. Los docentes hallamos en esta obra una referencia para poner en práctica. Seixas y Morton (2012) proponen actividades que revolucionan el modo de enseñar historia. Existen debates, mapas conceptuales basados en la relevancia, actividades de desarrollo para cada uno de los metaconceptos, juegos, etc. Por lo tanto, Seixas y Morton son una referencia para llevar el pensamiento histórico a las aulas.

Autores como VanSledright (2014) se reafirman en el requisito indispensable de que los docentes cuestionen el modelo de aprendizaje cognitivo de la historia. Coincidiendo con la mayoría de autores consultados, el hecho de saber historia no significa memorizar hechos y fechas. La Historia puede entenderse como una construcción y, de tal manera, se necesita enseñar en las clases. Como apunta VanSledright (2011), los profesores de Historia han de tener una consistente teoría sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en los alumnos y el aprendizaje de la disciplina.

A la hora de idear una manera de trabajar el pensamiento histórico en las aulas, irremediablemente hay que poner el foco en los libros de texto. Siguiendo a Lee (2005) hay que adaptar los manuales escolares a un tipo de enseñanza que sea favorable para el

pensamiento histórico. Tales libros han de tener conocimientos actualizados y usar metaconceptos históricos que desarrollen habilidades de pensamiento complejas. Los manuales escolares siguen siendo, en España, el material didáctico hegemónico entre los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos históricos, como arroja la investigación realizada por Martínez (2011). Como apunta Gómez (2014) en su estudio del uso en exclusiva del manual en el aula de secundaria “no asegura una correcta alfabetización histórica del alumnado”. Debido a que no se combinan conceptos de primer orden actualizados, significativos en el contexto escolar, con otros contenidos estratégicos o metaconceptos del pensamiento histórico que impliquen habilidades cognitivas sobre historia y competencias educativas.

Por lo tanto, se puede concluir en base a las diferentes investigaciones, que en las aulas españolas no se están poniendo en práctica los mecanismos adecuados para conseguir que el alumnado piense históricamente. Hay una enorme diferencia con otras escuelas como la canadiense, la americana o la británica.

4.1. ¿Qué hacer para que el alumnado piense históricamente?

Como van a apuntar Santisteban, González y Pagès (2010), una estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico ha de contemplar cuatro tipologías de conceptos relacionados con las competencias de pensamiento histórico:

- La construcción de la conciencia histórico-temporal;
- Las formas de representación de la historia;
- La imaginación/creatividad histórica;
- El aprendizaje de la interpretación histórica.

Cabe preguntarse si esta estructura conceptual se encuentra al alcance de comprensión por parte del alumnado. Siguiendo a Éthier, Demers y Lefrançois (2010), parece difícil afirmar que el desarrollo del pensamiento histórico sea progresivo sin la demostración de una estructura en la manera en que las ideas de los niños cambian cuando se ven confrontados a la historia. Se sugiere incluso que en el aprendizaje de la historia existe un intervalo de siete años; es decir, que la comprensión que puede tener un alumno de 7 años respecto al cambio histórico puede ser la misma que la de un alumno de 14 años, y viceversa (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010, p. 70). Por lo tanto, las investigaciones que recogen estos autores arrojan a la luz una idea clara; algunos componentes del pensamiento histórico se desarrollan de manera progresiva. Así que continuando con lo expuesto por Éthier, Demers y Lefrançois (2010), existe la “necesidad de llevar a cabo futuras investigaciones que permitan describir el umbral de desarrollo de cada una de las etapas del desarrollo del pensamiento sociohistórico, de circunscribir sus particularidades y las manifestaciones observables relacionadas con ellas”.

Una vez queda patente la progresión del alumnado en la adquisición de conocimientos históricos, nos adentramos en el análisis de los métodos a usar para con el alumnado en su camino de adquisición de pensamiento histórico. Siguiendo a Prieto,

Gómez y Miralles (2013) coincidimos en que los alumnos han de aprender los métodos y las técnicas que usan los historiadores para conocer el pasado de forma rigurosa. Esto va a significar que los jóvenes necesitan formular hipótesis sobre los hechos que deben analizar, investigar explicaciones mediante diversas fuentes de información y erigir generalizaciones y modelos que expliquen el problema planteado y otros de parecida estructura. Además, como afirma Prats y Santacana (2011), la asimilación de los métodos que usa el historiador podrá ayudar al alumnado a la comprensión del presente y las distintas noticias que llegan desde los medios de comunicación. Posibilita a los alumnos tejer una mirada racional y argumentada de su entorno, tanto local, como nacional e internacional. El alumno ha de estar en alerta permanente en relación a la información que le llega. La enseñanza de la Historia otorgará al estudiante la experiencia necesaria para adoptar una postura crítica del mundo que le rodea. El control de los medios de comunicación por parte de las élites de los países dominantes tiene como objetivo el control de los grupos subalternos. La desinformación es una herramienta muy poderosa a la hora de conseguir objetivos interesados que, en apariencia, eran complicados de conseguir. La Historia tiene una capacidad insuperable para prevenir a los estudiantes de todos aquellos mecanismos de control ejercidos por el poder.

Prieto, Gómez y Miralles (2013) exponen propuestas para hacer frente a la enseñanza de la historia en el aula de forma memorística; formulación de preguntas sobre su presente y su pasado; deducir hechos, causas o consecuencias; extrapolar situaciones históricas; clasificar y contrastar fuentes; proponer hipótesis y utilizar fuentes primarias. “La introducción del método y las técnicas del historiador en la enseñanza de las ciencias sociales son elementos clave para desarrollar el pensamiento histórico. Pero para ello es necesario un cambio metodológico del docente en el aula” (Prieto, Gómez y Mirallas, 2013, p. 5). Junto con las actividades para trabajar los metaconceptos en el aula de Seixas y Morton, (2012), lo expuesto por Prieto, Gómez y Mirallas (2012) es lo que nos parece, a nuestro juicio, lo más adecuado de poner en práctica en las aulas y los caminos a seguir en el futuro como docentes de Historia para conseguir que nuestro alumnado piense históricamente posicionados en el mundo que los rodea.

Coincido plenamente con ello puesto que uno de los objetivos marcados en rojo para el docente de Geografía e Historia es trabajar por el alumnado para que éste sea capaz de adquirir pensamiento crítico y pensamiento histórico para poder realizar argumentaciones con ideas propias, así como la capacidad de contrastar y revisar su propia argumentación.

5. Conclusión

Prats y Valls (2011), Barton y Levstik (2004) y Santisteban (2010) coinciden en concebir la Historia como una poderosa herramienta de análisis y de posicionamiento consciente en el mundo actual. El debate suscitado sobre su aplicación en las aulas arrojó ideas de gran interés como las aportadas por Seixas y Morton (2012), que afirman

que desarrollar el pensamiento histórico no va unido a una reducción de los contenidos sino, más bien, a una modificación en la enseñanza y en el aprendizaje, con el fin último del desarrollo en competencias de los alumnos.

Centrándonos en los puntos en común de los autores de referencia consultados, queda claro que la Historia es una poderosa herramienta de análisis del mundo actual la cual requiere de una modificación en los métodos de enseñanza y aprendizaje. El pensar históricamente no se ha de centrar, exclusivamente, en otorgar sentido al pasado, sino que, también, tender puentes entre la actualidad y ese mismo pasado, consiguiendo alcanzar, de esa forma, perspectiva histórica. Se pretende que el alumnado pueda aplicar a problemas más cercanos a ellos, por contexto histórico, conocimientos adquiridos en otras etapas de la Historia. Es esto donde hay mayor consenso entre los autores consultados y en lo que, personalmente, coincido con ellos.

Es importante que en las aulas se conozca el juego político, los intereses entre países y las fuerzas hegemónicas que propician mundos unipolares, bipolares o multipolares; estarán capacitados para pensar históricamente y analizar de manera crítica. Va a ser necesario orientar a los alumnos más al posicionamiento prudente y contrastado alejándose del relativismo.

El estudiante de Historia, quizá, se pueda ver influenciado por sus propias lealtades a la hora de elegir un acontecimiento histórico a investigar, pero tales lealtades no deberían interponerse en el tratamiento que se haga de él. Si en el transcurso de su estudio halla que el colectivo con el que se identifica siempre tiene razón y que los grupos con los que está en conflicto siempre están equivocados, el estudiante debería ser aconsejado para que se cuestione sus conclusiones y examine de nuevo sus hipótesis sobre las que seleccionó e interpretó sus evidencias. Hay que conducir al estudiante a la formulación de hipótesis y al cuestionamiento permanente; revisando las pruebas a favor y en contra de sus conclusiones, examinando las distintas interpretaciones posibles y estableciendo cuál es su decisión y cómo y por qué ha llegado a ella.

La mayor parte de los conocimientos que se producen actualmente en el denominado ‘Occidente’ están sometidos a una limitación determinante: la concepción de que la totalidad del conocimiento está constituido por ideas no políticas; esto es, ideas eruditas, académicas, imparciales y alejadas del partidismo. Es posible aceptar tal pretensión desde un punto de vista teórico, pero, en la práctica, la realidad es bien diferente y más problemática. No existe ningún tipo de método que sea válido para aislar al historiador de las circunstancias de su vida, de sus compromisos (sean conscientes o inconscientes) con una clase, con un conjunto de creencias o con una posición social determinada.

El estudiante de Historia ha de escapar rápidamente del prejuicio. El prejuicio se fundamenta en la exterioridad. El producto principal de esta exterioridad es la representación, la cual siempre se encuentra gobernada por una única versión. La enseñanza de la Historia necesita combatir férreamente la entera complejidad del conocimiento histórico. Todo esto va a influir en la manera de hacer Historia; el conocimiento es algo menos parcial que el sujeto que lo produce, por lo tanto, tal conocimiento no puede ser no político.

La Historia se considera una ciencia social, una construcción social que se pondrá al servicio del pueblo. Conocer la Historia ha de ser algo público y evaluable. Así mismo, igual de relevante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva, ya sea cultural o ideológica, que se pueda adoptar para que sea posible la interpretación.

Así, por tanto, el estudiante de Historia merece que el currículo oficial no ponga trabas a las nuevas formas de enseñar y de aprender Historia. El presente y el futuro de la enseñanza de la Historia y de la Educación en general pasa por docentes inquietos, arriesgados y con deseo de ganarle la batalla a los currículos oficiales encorsetados y a la metodología de enseñanza tradicional.

6. Bibliografía

Barton, K. (2008). Research about students ideas about History, en Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (eds.), *Handbook of research in social studies education*, pp. 239-258. New York: Routledge.

Barton, K., y L. Levstik. (2004) *Teaching history for the Common Good*. Recuperado en: <https://epdf.pub/teaching-history-for-the-common-good.html>

Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación: Culture and Education*. Vol. 20, nº2 133-142. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2651414>

Cercadillo, L. (2006). «Maybe they haven't decided yet what is right» English and Spanish perspective son teaching historical significance. *Teaching History*, (125), 6-9. Recuperado en: <https://www.history.org.uk/secondary/resource/562/maybe-they-havent-decided-yet-what-is-right-engl>

Cercadillo, L. (2001). Significance in history: students' ideas in England and Spain. In A. Dickinson, P. Gordon and P. Lee (eds.). En A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education* Londres: Woburn Press. Recuperado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/83894.pdf>

Counsell, C. (2004). History in Practice: History and Literacy in Y7: Building the lesson around the text. Londres: Hodder Education. Recuperado en: https://www.hoddereducation.co.uk/media/Documents/History%20Community/History%20and%20Literacy%20in%20Y7/history_literacy_y7.pdf

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.

Egea, A.; Arias, L. (2017) ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios, Educ. Pesqui.

Éthier, M. A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 61- 74. <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127609007.pdf>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gómez Carrasco, C (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO, *ENSAYOS*, revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 29-1. Recuperado en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom*, pp. 31-77. National Academies Press, Washington.

Lévesque, S. (2009). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

Martínez, N. (2011). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (70), 44-58.

Martineu, R. (1999): *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan: París.

Miralles, P., Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). Desarrollo y evaluación de competencias históricas para la construcción de una ciudadanía democrática. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp.112). Murcia, España: Editum Recuperado en: <http://libros.um.es/editum/catalog/view/1781/2461/2251-1>

Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social En Pilar Benejam y Joan Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, pp. 152- 164. Barcelona: ICE/Horsori, Recuperado en: http://historiaunam.rubenama.com/pages_ formacion_pensamiento_social.pdf

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº 7, octubre 2009, 69-91. Recuperado en: http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/2009_Pages_Rese%C3%B1as_7.pdf

Partington, G. (1980). *The idea of an historical education*. Windsor: NFER

Phillips, R. (2002). Historical significance - the forgotten 'Key Element'? *Teaching History* 106. Historical Association. Recuperado en <https://www.history.org.uk/secondary/resource/35/historical-significance-the-forgottenkey-eleme>

Pla, S. (2005): *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F: Innovación Educativa.

Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, (9), 8-18. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719321>

Prats, J.; Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25. pp. 17-35

Prieto, J., Gómez, J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio*, 39. Recuperado en: <http://clio.rediris.es>

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias del pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, p. 34-56. Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J. (2010): Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico, en Ávila, R.M., P. Rivero, P.L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS Recuperado en: <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (Blackwell Publishing, pp. 765-783). Malden. Recuperado en: http://www.culturahistorica.es/seixas/conceptualizing_growth.pdf

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* pp. 109–117. Vancouver: Pacific Educational Press. Recuperado en: http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf

Seixas, P., Morton, T. (2012). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

VanSledright, A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.

VanSledright, A. (2014). *Assessing Historical Thinking Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.