



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Enseñar las formas de razonar propias de la Historia
Teaching the typical ways of reasoning in History

Autor/es

Clara Fernández Florencio

Director/es

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019-2020

Índice

Resumen	3
1. Introducción	4
2. El pensamiento histórico	4
<i>Problematización de hechos históricos</i>	5
3. Presentación de los modelos más relevantes de pensamiento histórico	6
<i>Un análisis pormenorizado de los principales modelos de pensamiento histórico</i>	8
4. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 1: <i>historical accounts</i>	10
5. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 2: uso de fuentes primarias	12
6. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 3: causalidad	15
<i>La comprensión de la noción de causalidad</i>	15
<i>Preconcepciones del alumnado al trabajar la explicación causal</i>	16
<i>Estrategias para el desarrollo del análisis causal</i>	16
7. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 4: empatía	18
<i>La complejidad y polémica del término empatía histórica</i>	18
<i>Los componentes de la empatía histórica</i>	19
<i>El balance entre lo cognitivo y lo afectivo en el estudio a través de la empatía</i>	20
8. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 5: cambio y continuidad	22
<i>La distinción del cambio en dos niveles: macro y micro</i>	22
<i>Las condiciones necesarias para trabajar en torno al cambio y la continuidad</i>	23
<i>Las particularidades de un currículo orientado al cambio y la continuidad</i>	25
9. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 6: comprender las dimensiones éticas de la historia	26
<i>La importancia de la dimensión ética del pensamiento histórico</i>	26
<i>Las narrativas históricas como forma de abordar la dimensión ética en el aula</i>	26
<i>Pautas en el desarrollo de la dimensión ética en el aula</i>	27
10. Conclusiones	29
11. Referencias bibliográficas	30

Resumen

Bajo el pretexto de responder a la cuestión de qué se entiende por pensamiento histórico y cómo llevarlo a las aulas, se realiza un análisis de cinco modelos de pensamiento histórico de diferentes autores: Peter J. Lee; Peter Seixas y Tom Morton; Stephane Levésque; Jesús Domínguez; y Jannet van Drie y Carla van Boxtel. A partir de las dimensiones que proponen estos autores, se realiza un estudio en profundidad de los metaconceptos más significativos con bibliografía adicional para cada uno de ellos, donde se examinan los obstáculos y requisitos necesarios para la adquisición de los procedimientos metodológicos que rigen el pensamiento histórico.

Palabras clave: pensamiento histórico, metaconceptos, modelos de pensamiento histórico, causalidad, cambio y continuidad, empatía histórica.

Abstract

Under the pretense of answering to the question: what do we understand for historical thought, and how can we bring it to the classrooms? We engage in the analysis of five patterns of historical thought, elaborated by different authors: Peter J. Lee; Peter Seixas and Tom Morton; Stephane Levésque; Jesús Domínguez; Jannet van Drie and Carla van Boxtel. On the basis of the dimensions these authors postulate, we deepen in the interpretation of the most significant meta-concepts such theories include. We do so with the help of additional literatura for it of the concepts, through which we examine the obstacles and requirements involved in the acquisition of methodological procedures that shape historical thought.

Key words: historical thought, meta-concepts, patterns of historical thought, causality, change and continuity, historical empathy.

1. Introducción

Desde hace varias décadas se viene proponiendo un nuevo enfoque en la enseñanza de la historia en vistas a la superación de lo que investigadores anglosajones han dado a conocer como “gran tradición”: la concepción de la historia como una acumulación de datos, fechas, personajes y acontecimientos que debemos conocer y recordar para aprender del pasado y mejorar el presente. La principal consecuencia de esta percepción es que no se tiene en cuenta que la utilidad de los conocimientos históricos sustanciales no viene dada por sí mismos, sino por el proceso que el historiador sigue para llegar hasta esa información, lo que recibe el nombre de pensamiento histórico. Pero ¿a qué métodos y conceptos hacen referencia los historiadores cuando hablan de pensamiento histórico?

En vistas a la superación de esta “gran tradición” y a la resolución de la cuestión planteada, se ha llevado a cabo una revisión de lo que significa pensamiento histórico a través del análisis de cinco modelos de pensamiento histórico de autores de notable importancia como son Peter J. Lee, Peter Seixas y Tom Morton, Levésque, Jesús Domínguez y Jannet van Drie y Carla van Boxtel.

De esta forma, a partir de las dimensiones que proponen cada uno de estos modelos se han ido desgranando de forma pormenorizada los principales metaconceptos que articulan el pensamiento histórico con bibliografía adicional, examinando los obstáculos y requisitos necesarios para la adquisición de los procedimientos metodológicos que rigen el pensamiento histórico: *historical accounts*; uso de fuentes; causalidad; empatía histórica; cambio y continuidad y comprensión de las dimensiones éticas de la historia.

2. El pensamiento histórico

Desde los años setenta se ha venido impulsando en Reino Unido un movimiento desde el punto de vista curricular que ha sido seguido por otros muchos países: una concepción de historia como disciplina escolar ligada no tanto a la memorización de hechos sino al desarrollo de la capacidad de pensamiento histórico. Se persigue un currículo alejado del enfoque tradicional enciclopédico en el que el objetivo central sea que los estudiantes se enfrenten a las cuestiones propias de la disciplina, a través de los métodos y conceptos propios de la misma. Pero ¿a qué métodos y conceptos hacen referencia los historiadores cuando hablan de pensamiento histórico?

El pensamiento histórico puede ser entendido como las formas de razonamiento y algunos de los procedimientos que siguen los historiadores a la hora de desempeñar su trabajo, lo que implica enfrentarse a las grandes cuestiones de la disciplina a través de los conceptos y métodos propios de la misma. Y es lo que se persigue desde los años setenta, un currículo histórico que enfrente al estudiante a cuestiones relacionadas con el cambio y continuidad, la causalidad, la perspectiva y significación histórica, etc.; es decir, que dé lugar al desarrollo de formas específicas de enfrentarse a los problemas históricos. En

este sentido, es necesario destacar que el desarrollo de un currículo como el planteado no supone que los estudiantes se conviertan en historiadores *ipso facto*, sabiendo dar respuestas a las grandes cuestiones que estructuran el currículo o plantear dichas preguntas en función a la orientación interpretativa que se persiga; pero sí les proporcionará instrumentos y mecanismos que les faciliten el hacer frente a la interpretación y evaluación de evidencias del pasado de distinta naturaleza.

Problematización de hechos históricos

Los estudiantes no llegan a reflexionar de manera independiente acerca las diferencias y delimitaciones del pasado y la historia hasta que se les presenta un problema en torno a los discursos históricos, lo que nos lleva a un aspecto fundamental para que se favorezca el desarrollo del pensamiento histórico: la importancia de problematizar los hechos.

La historia y el trabajo de historiadores se basa en problemas, incógnitas, que guían y dan forma a la investigación y orientan las preguntas que se formulan para llegar a una interpretación. Los conocimientos se adquieren cuando son comprensivos, y cualquier comprensión se adquiere razonando, en este sentido, la esencia de la comprensión es la existencia de preguntas, de problemas sin resolver; si no fueras esa reflexión nunca se generará comprensión. Esto es lo que Robert Bain (2005) defiende: el desarrollo de una historia escolar que, al igual que el trabajo del investigador, se estructure a partir de grandes preguntas y conceptos históricos, convirtiendo las abstracciones que se encuentran en los documentos curriculares y de estándares en problemas históricos significativos; una forma de acabar con un currículo reproductivo para proporcionar al alumnado una historia que les implique y genere interés, además de una forma de eludir una de las grandes limitaciones con las que el profesor de historia se va a encontrar a la hora de desarrollar un currículo orientado en torno a problemas históricos: los objetivos, que convierten la historia en un listado de cosas a aprender y fomentan la orientación reproductiva.

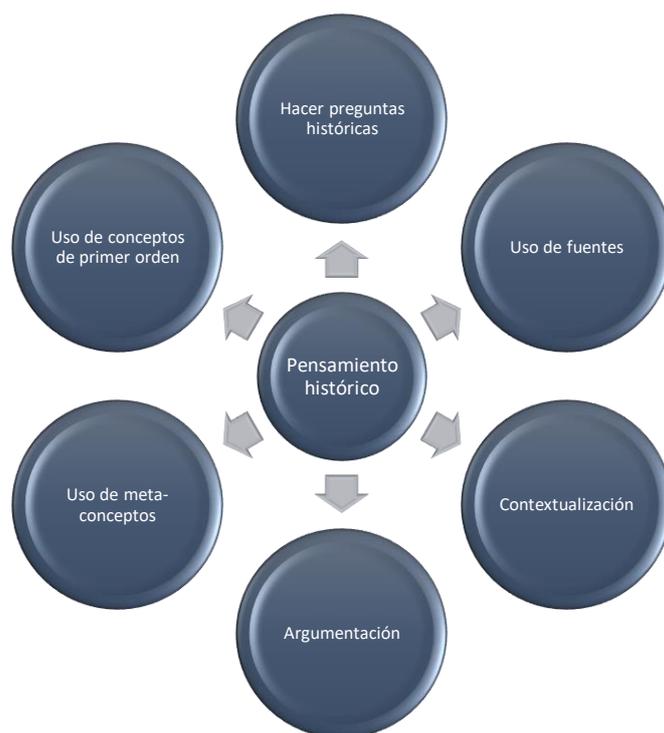
Pero, tal y como se ha mencionado, el desarrollo de un currículo como el planteado no supone que los estudiantes se conviertan en historiadores, sabiendo dar respuestas a las preguntas que estructuran el currículo, o, incluso formular dichas preguntas por sí solos. Pero sí les proporcionará herramientas para evaluar y acceder a narraciones del pasado, juzgarlas, a la vez que conocen lo que constituye el razonamiento histórico sano. Desarrollar un curso escolar estructurado a partir de problemas y preguntas en el que además se juzgan los distintos discursos históricos que sirven para “dar respuesta” y construir las interpretaciones en torno a esos problemas facilitará la comprensión de las evidencias, de las *historical accounts* y sus diferencias, de la diferencia entre pasado y relatos históricos; a fin de cuentas, facilitará la comprensión del primer obstáculo anteriormente planteado.

3. Presentación de los modelos más relevantes de pensamiento histórico

Los modelos de pensamiento histórico se han planteado habitualmente como una relación de metaconceptos, que sirven para estructurar el pensamiento histórico y que suponen una síntesis de los aspectos metodológicos de la disciplina. Por su parte, los conceptos de primer orden o conceptos sustantivos hacen referencia a contenidos específicos, a lo que los historiadores escogen explicar sobre el pasado.

No obstante, a pesar del evidente peso que suponen los metaconceptos en el pensamiento histórico, no existe un acuerdo sobre la designación de estos, tratándose conceptos de segundo orden o metaconceptos de los términos más empleados actualmente, mientras que otros autores como Domínguez (2015) hacen alusión a ellos como conceptos metodológicos. Tampoco existe consenso total respecto a cuáles son los metaconceptos que estructuran el pensamiento histórico, aunque, como se muestra a continuación, tres de ellos aparecen en la mayoría de los modelos de pensamiento histórico: causalidad, empatía y cambio y continuidad.

		PETER J. LEE	LÉVESQUE	SEIXAS & MORTON	DOMÍNGUEZ
TIEMPO		✓			
CAMBIO	Y	✓	✓	✓	✓
CONTINUIDAD					
CAUSALIDAD		✓		✓	✓
EVIDENCIA/USO DE FUENTES PRIMARIAS	DE	✓	✓	✓	✓
EMPATÍA/PERSPECTIVA HISTÓRICA		✓	✓	✓	✓
PROGRESO Y DECLIVE			✓		
DISCURSO HISTÓRICO		✓			
SIGNIFICACIÓN HISTÓRICA			✓	✓	
COMPRENSIÓN DE LA DIMENSIÓN ÉTICA				✓	



*Modelo
de pensamiento histórico de van Drie y van Boxtel.*

La semejanza entre los modelos presentados es evidente, no obstante, es especialmente notoria en el caso de los cuatro primeros (Lee, Lévesque, Seixas & Morton y Domínguez), ya que, a pesar de que no todos trabajan a través de los mismos metaconceptos, la mayoría de ellos sí coinciden.

El modelo de Lee es el más inicial, publicado en 2005 como parte del libro *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (Cómo aprenden los estudiantes: Historia, Matemáticas y Ciencias en el aula de la clase), un valioso trabajo del Comité *Cómo aprende la gente* (Committee on How People Learn), cuyas investigaciones revisten gran importancia para los educadores.

Siguiendo al modelo de Lee, encontramos que podría considerarse como el más particular: el presentado por Jannet van Drie y Carla van Boxtel, publicado en *Educational Psychology Review* en 2008. Ambas autoras incluyen el uso de metaconceptos como parte del pensamiento histórico entre otros muchos procedimientos y métodos históricos (uso de conceptos de primer orden, formulación de preguntas históricas, argumentación, etc.), aunque sin llegar a hacer una revisión tan pormenorizada de los distintos metaconceptos como en el resto de los modelos. No obstante, cabe destacar que los procedimientos que señala de forma explícita el citado modelo se desarrollan tácitamente en el resto de los modelos a través de los distintos conceptos de segundo orden.

Cronológicamente hablando, el modelo de van Drie y van Boxtel es seguido por el de Lévesque, publicado en 2011, como parte integrante del libro *New possibilities for the past. Shaping History Education in Canada*, suponiendo este una importante contribución en la educación de la historia, puesto que sus capítulos constituyen herramientas

perspicaces para desarrollar un punto de vista reflexivo sobre el papel de los contenidos históricos en nuestras sociedades.

Por su parte, Peter Seixas y Tom Morton buscan, a partir de la publicación *The Big Six: Historical Thinking Concepts* en 2013, iluminar el pensamiento histórico a través de seis conceptos clave. Se trata, pues, del modelo más célebre, que ha logrado capturar las características centrales del pensamiento histórico como habilidades prácticas que cualquiera puede adquirir, aplicar y perfeccionar.

Finalmente, Jesús Domínguez realiza a través de *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, publicado en 2015, una excelente revisión que aúna los principales modelos que le preceden, teniendo como resultado una valiosa y práctica propuesta que pretende impulsar la transformación curricular de la historia en las aulas acorde a la corriente internacional de evaluación de competencias clave a través de instrumentos estándar de aplicación internacional, las pruebas PISA.

Un análisis pormenorizado de los principales modelos de pensamiento histórico

Uno de los modelos preliminares de pensamiento histórico es el de Peter J. Lee (2005), desarrollado en torno a tres convicciones. En primer lugar, que la experiencia de los estudiantes va a repercutir de forma significativa en la generación de conocimientos, que cambiarán a medida que deban enfrentarse a más problemas, debido al enriquecimiento de su experiencia. En segundo lugar, la importancia de propiciar en los estudiantes estrategias metacognitivas que le permitan enfrentarse y solucionar dichos problemas. Y, por último, que los estudiantes necesitan una base sólida de conocimiento que debe estar agrupada y ordenada en torno a una serie de conceptos clave (tanto de primer como de segundo orden) que otorguen sentido a la disciplina, y guíen el aprendizaje de los estudiantes.

Poniendo el foco en las segunda y tercera convicción sobre las que Lee genera su modelo, los conceptos clave en los que se apoya son: tiempo, cambio, empatía histórica, causalidad, evidencias y discurso histórico. Y, teniendo en cuenta que al hablar de estrategias metacognitivas hace referencia a saber qué preguntas hacer a las fuentes o porqué se requiere precaución en la comprensión de las acciones del pasado, es evidente la importancia de los metaconceptos desarrollados por Lee como guía de la actividad docente.

Todos los metaconceptos se encuentran estrechamente vinculados, pues no basta con entender que los sucesos históricos no pueden ser tratados como si han sucedido en un determinado momento con unas líneas temporales muy bien definidas (tiempo), sino que éstos se pueden prolongar, continuar (continuidad). Además, el fin de un determinado proceso no sucede de la noche a la mañana, es decir, no se puede atribuir a un determinado suceso histórico la absoluta responsabilidad de la producción de un cambio (cambio).

Por otra parte, para comprender por qué se mantiene una determinada tendencia o se produce un determinado cambio los historiadores deben buscar sus causas. Y para ello es fundamental el conocimiento y comprensión de las ideas dominantes en el contexto a tratar, es decir, la empatía histórica: la capacidad de entender ideas muy diferentes a las

nuestras y de cómo esas ideas dieron lugar (o no) a sucesos históricos de importancia. La búsqueda de las causas y de la comprensión de las ideas dominantes en la época se hace a través de fuentes y evidencias; material básico de trabajo del historiador, y cuya información no viene dada por la fuente en cuestión, sino por las preguntas que el historiador formula en base dicha fuente, y que le lleva a la búsqueda de más información utilizando todos los metaconceptos mencionados.

La mayoría de los modelos siguen en la línea del de Lee en el sentido de los metaconceptos que presentan (a excepción de discurso histórico). No obstante, muchos van a aportar importantes novedades, siendo especialmente destacable el metaconcepto de significación histórica, presentado tanto en el modelo de Stéphane Lévesque (2011), como en el de Peter Seixas y Tom Morton (2013). La significación histórica puede definirse como la capacidad de entender la relevancia de un determinado proceso, lo cual es de suma importancia debido a la imposibilidad del estudio exhaustivo por parte del historiador de todos y cada uno de los sucesos que ocurrieron en el pasado.

El modelo de Lévesque presenta, además, otro metaconcepto que no aparece de forma explícita en ningún otro modelo: el de progreso y declive. Lévesque expresa que el proceso que el historiador sigue para la construcción de interpretaciones narrativas a través de eventos significativos no es suficiente para conocer y evaluar la dirección del cambio, para lo que Lévesque ve como necesarios una serie de elementos: un juicio evaluativo; encontrar el trasfondo común entre la continuidad y el cambio; y la aceptación de un cierto juicio de valor respecto a la dirección del cambio. A todo este proceso se le suma la naturaleza controvertida del mismo, puesto que los historiadores no juzgan la dirección del cambio del mismo modo.

De esta forma, el modelo de Lévesque presenta, además de los dos metaconceptos ya mencionados – significación histórica y progreso y declive – tres conceptos de segundo orden más que coinciden con el de Lee: cambio y continuidad, evidencia y empatía.

Por su parte, el modelo de Peter Seixas y Tom Morton (2013) también presenta, además del concepto de significación histórica, otro metaconcepto que no aparece en ningún otro modelo: el de las dimensiones éticas, lo que definen como la reflexión en torno a qué responsabilidades nos imponen los crímenes y sacrificios históricos hoy, y a los juicios éticos que hacemos sobre las acciones históricas.

Se trata del modelo más célebre que trabaja con seis conceptos de pensamiento históricos distintos, pero estrechamente relacionados. Establece que, para pensar históricamente, los estudiantes deben: establecer significación histórica, usar evidencias a partir de fuentes primarias, identificar la continuidad y el cambio, analizar las causas y consecuencias, tomar perspectivas históricas y comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas.

Uno de los modelos que más se asemeja al de Lee es el presentado por Jesús Domínguez (2015), desarrollado a partir de las propuestas de autores previos, y en el que presenta todos los metaconceptos que se desarrollan en el modelo de Lee (a excepción del de discurso histórico) a los que Domínguez denomina *conceptos metodológicos*. El autor

recopila las dimensiones del pensamiento histórico en cuatro metaconceptos: la utilización de pruebas y fuentes históricas; la explicación causal; la explicación contextualizada o por empatía; y el tiempo, cambio y continuidad.

Pero el modelo más innovador y que más se aleja de los mencionados es el desarrollado por Jannet van Drie y Carla van Boxtel (2008), que presentan el pensamiento histórico en torno a tres grandes procedimientos: descripción del cambio, comparación y explicación, cuya ejecución sería llevada a cabo a través de seis componentes: hacer preguntas históricas, uso de fuentes, contextualización, argumentación, uso de conceptos de primer orden o sustantivos, y el uso de metaconceptos. Se trata de un modelo en el que el uso de metaconceptos es un procedimiento más del pensamiento histórico y no el eje principal del mismo.

De forma habitual, la formulación de las preguntas históricas son el inicio, pero también pueden ser el resultado del razonamiento histórico, es decir, pueden abrir paso a nuevos temas que debemos considerar o que requieren mayores evidencias. Asimismo, para describir, explicar o comparar se necesita situar el objeto en su tiempo, espacio y contexto social, para lo cual, los conceptos de primer y segundo orden son de vital importancia.

Por último, cabría destacar la importancia del procedimiento de argumentación, puesto que, debido a que la evidencia en historia es habitualmente incompleta o proviene de información problemática, la argumentación se convierte en una parte crucial del pensamiento histórico debido a la posibilidad de múltiples interpretaciones de un determinado suceso histórico.

4. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 1: *historical accounts*

El punto de partida para trabajar con cualquier disciplina es entender su propia naturaleza y fin. Pues bien, es aquí donde encontramos el primer impedimento para el desarrollo del pensamiento histórico: la tendencia a no diferenciar entre pasado e historia. Para gran parte del alumnado el trabajo de los historiadores consiste en la reconstrucción del pasado en el sentido de que establecen qué es lo que sucedió en lugar de interpretarlo. Para ellos, lo que conocemos como *historical accounts* sería equiparable a una evidencia, en lugar de considerarlas como teorías del pasado. Pero incluso cuando los estudiantes comprenden que los relatos históricos se desarrollan a partir de fuentes materiales pueden no ser críticos con estas fuentes, considerando sus aportaciones como verdades absolutas del pasado. Como consecuencia, no entienden la necesidad de interpretarlas, y, por lo tanto, tampoco cómo el uso de las fuentes difiere de un relato a otro (Barton, 2010).

Los estudiantes pueden aprender a tratar de forma crítica las fuentes; de hecho, la simple acción de preguntar de forma explícita por qué dos discursos sobre una misma fuente difieren o cómo las perspectivas de los autores pueden haber influido en lo que escribieron los lleva a dar respuestas críticas y a comparar fuentes (Barton, 2010, p. 100).

La progresión de las consideraciones de los estudiantes en el tratamiento crítico de fuentes ha sido estudiada en el proyecto C.H.A.T.A. a partir de los trabajos desarrollados por Lee (1998) y Lee y Shemilt (2004), donde exponen un modelo que refleja las distintas posturas de la percepción que estudiantes tenían acerca de los discursos históricos basado en las distintas investigaciones que llevaron a cabo. Centrándonos en el modelo de progresión más reciente mencionado (Lee & Shemilt, 2004, p. 30):

- Los estudiantes consideran los discursos históricos como historias de un mismo hecho expresado de forma diferente.
- Lo que Lee y Shemilt dan denominan “derrotismo histórico”: los estudiantes consideran que los discursos históricos no pueden ser copias del pasado porque no es posible estar en el lugar de los hechos para ver cómo sucedieron.
- En relación con la postura anterior, lo que denominan “optimismo histórico”: cuando existen testigos que dejan testimonios la historia vuelve a ser posible. Siguiendo esta convicción, las *historical accounts* son copias de estos testimonios, por lo que solo puede haber un discurso histórico posible y real.
- Los discursos históricos pueden estar distorsionadas por diversos motivos. Los estudiantes que mantienen esta postura ven el problema como una cuestión de conocimiento: nos basamos en fuentes corruptas y polarizadas. Los alumnos mantienen que lo ideal es que las cuentas históricas deben ser desarrolladas desde una posición neutral con el fin de evitar el sesgo, exageración o dogmatismo.
- La elaboración de discursos históricos desde un punto de vista personal. La investigación sugiere que algunos estudiantes ya entienden que para seleccionar cuentas hace falta una posición desde la que se establezca dicha selección. Se considera aquí la opinión como algo que controla la selección que hacen los historiadores, lo que no quiere decir que sea partidario.
- Los discursos históricos responden a unas preguntas y criterios. Las diferencias en las cuentas no son solo una cuestión de la elección que los autores establecen, los discursos históricos son necesariamente selectivos, y se construyen de forma específica para responder a temas y escalas de tiempo particulares. Los discursos históricos son evaluados a partir de criterios que reflejan la validez para dar respuesta acerca un tema o cuestión específico.

Es importante destacar el hecho de que muchos estudiantes conciben que sólo estando en el lugar de los sucesos que se estudian se puede comprender lo que sucedió, una premisa que nos revela dos actitudes erróneas. En primer lugar, que la mayoría de los estudiantes pasan por alto la necesidad de comprender el contexto en el que se produjo un suceso histórico concreto para comprender dicho suceso, un hecho que no ha pasado desapercibido por muchos investigadores, lo que se aprecia en la importancia que le aportan todos los autores mencionados en sus modelos a la empatía histórica. Y, en segundo lugar, la falsa creencia, muy presente en los estudiantes, de que la historia representa el pasado tal y como fue, una idea que ha sido rechazada desde el punto de vista historiográfico. Cada historia selecciona unos hechos en función de la perspectiva que busca “cubrir”; no se trata de una cuestión de accesibilidad.

No obstante, Barton (2010, p. 110) estableció una serie de obstáculos en el proceso del tratamiento crítico de fuentes históricas y de diferenciación entre historia y pasado. Los estudiantes con frecuencia se sienten superados por la cantidad de papel impreso a la que se han de enfrentar, lo que se acrecienta al no tener una idea clara de cómo leer y evaluar la información de las fuentes discrepantes. Además, también pueden tener dificultades para sintetizar diversas fuentes en conclusiones coherentes, tratando el proceso entero como una simple búsqueda de respuestas acertadas, o inventando conclusiones escasamente basadas en las fuentes materiales.

5. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 2: uso de fuentes primarias

La importancia del trabajo con fuentes en la historia escolar es evidente, y es la presión que conlleva esta importancia lo que produce, en muchas ocasiones, la caída en una serie de errores comunes al trabajar con fuentes que pueden venir dados por diversos motivos: en algunos casos, los eruditos tienen poca experiencia con los métodos históricos; en otros, el uso de fuentes primarias parece estar impulsado por exigencia de normas y no por la aportación intelectual e histórica que supone su trabajo (Barton, 2005, p. 746).

En este sentido, Barton (2005) recoge una serie de mitos o errores comunes que pueden surgir al trabajar con fuentes; entre ellos, la creencia de que las fuentes primarias son más fiables que las secundarias por el simple hecho de que son coetáneas al suceso que narran, y que, por ello, pueden ser tratadas como narraciones del pasado. Se trata de una visión muy común entre los estudiantes que el estudio de Lee y Shemilt (2004) ha demostrado, visión que se puede y debe modificar a partir de la problematización de relatos históricos.

Otra visión común que extrae Barton es la diferenciación entre fuente primaria y secundaria por los estudiantes. Para la mayoría, una fuente primaria es aquella que es coetánea al suceso que narra, mientras que la secundaria es aquella cuyo autor no está presente en los hechos que narra. Barton, no obstante, establece que no hay forma de saber si una prueba es primaria o secundaria sin saber cómo se utiliza dicha prueba. Es decir, la naturaleza de una fuente no deriva de la clase de objeto que es, sino del propósito al que sirve en una investigación histórica.

De este modo, y llegados a este punto, queda claro que el pensamiento histórico se basa en un proceso que va de las fuentes a los hechos, y de los hechos a las interpretaciones, y que es necesario trabajar estos tres obstáculos para seguir este proceso, puesto que, al trabajar con fuentes es importante entender que la realidad tiene múltiples perspectivas, y que son estas perspectivas las que darán lugar a distintos discursos históricos acerca de un mismo hecho. Asimismo, también es de vital importancia entender que las interpretaciones de un hecho van a depender de la orientación que se le otorgue a la investigación de ese hecho (cambio y continuidad, relevancia, causalidad, etc.), y que, a su vez, dicha orientación y las preguntas que la respalden, van a condicionar el discurso histórico resultante.

En este sentido, Sam Wineburg (2010) ha desarrollado una serie de estrategias a las que sería necesario que los docentes atendiesen para un tratamiento adecuado de fuentes históricas en el aula. Se propiciaría, de esta forma, la erradicación de los mitos mencionados y, con ello, la mejora de la comprensión del pensamiento histórico a partir del desarrollo de estrategias propias del mismo, lo que facilitará, a su vez, el desarrollo del pensamiento crítico en el tratamiento de fuentes cotidianas.

El primer paso en el tratamiento de una fuente pasaría por lo que Wineburg denomina abastecimiento, es decir, la reflexión en torno al autor de la fuente y el fin de su creación. Para ello propone la formulación de preguntas como: “¿Quién creó este documento? ¿Cuándo? ¿Con qué propósito? ¿Cuán de fiable puede ser esta fuente? ¿Por qué?” (p. 3). El análisis del autor sería seguido por la contextualización del documento, en la que los estudiantes llevarían a cabo una lluvia de ideas sobre el contexto histórico en el que se creó el documento.

Se trata de una forma de facilitar la comprensión del texto y de extraer ideas clave al desarrollar el siguiente paso, una lectura detallada del mismo. En este sentido, Wineburg alienta a que los estudiantes “piensen en voz alta”, sin importar cuán de trivial sea el pensamiento. Respecto a la lectura detallada del texto, Elisabeth Pickles (2011) va más allá al entrar en el debate en torno al significado del lenguaje. Bien es sabido que el significado del lenguaje varía en función del contexto en el que se desarrolle; pues bien, Pickles habla de inferencias explícitas e implícitas en función de si se cuestiona el significado del lenguaje que aparece en la fuente o no. Las inferencias implícitas serían aquellas en las que no se cuestiona el significado del lenguaje, utilizando una visión actual para su comprensión: “son conjeturas plausibles en lugar de deducciones válidas” (p. 54); mientras que las inferencias explícitas serían las que sí se cuestiona el significado del lenguaje para su comprensión, “como los textos históricos se produjeron en un contexto diferente del familiar para los estudiantes, con frecuencia requieren un pensamiento más consciente” (p. 54).

Así, la combinación de la ubicación del texto en su contexto y una lectura detallada permite el uso de conocimientos históricos que ya se poseen, poniéndolos en relación con la fuente; además de la identificación de aquello que no aparece en el texto y de cuya existencia se conoce. A este respecto, aunque las estrategias que Wineburg propone se encuentran en íntima relación, es preciso destacar de forma explícita la relación entre lo anteriormente mencionado, la lectura de los silencios, esto es, aquello que no se menciona en la fuente, y el abastecimiento, es decir, la información acerca del autor de la fuente y la intención de esta. La importancia de esta relación es evidente: si poseemos información sobre el autor de la fuente desde un punto de vista ideológico, laboral, funcional, etc., la visión de lo que no se refleja en el texto se examinará de una forma mucho más clara que si no tenemos ningún tipo de conocimiento del autor.

Finalmente, la última estrategia propuesta por Wineburg en el tratamiento de fuentes es la corroboración de la información de la fuente estudiada con otras con el fin de determinar los puntos de acuerdo y desacuerdo.

No obstante, la aplicación de las estrategias de Wineburg en el uso de fuentes dista mucho de ser real o totalmente efectiva debido a las formas en las que estas se utilizan en el aula, tal como demuestra la investigación desarrollada por Karel Van Nieuwenhuyse (2016). Van Nieuwenhuyse examinó la práctica de cómo se tratan las fuentes primarias desde el punto de vista de la presentación y uso educativo en base a un determinado número de libros de texto de secundaria de Historia utilizados en Inglaterra y Francia.

Entre las principales conclusiones del estudio se destacan, de manera general, las siguientes. En primer lugar, la mayoría de las fuentes solo se utilizan y cuestionan en relación a sus contenidos con el fin de fomentar el conocimiento sustantivo (y rara vez estratégico), sin llegar a llevar a cabo un análisis exhaustivo de la fuente, su autoría, intención y veracidad, especialmente en Francia, lo que puede fomentar la creencia de que el pasado puede derivarse de forma directa y sin problemas a partir de las fuentes. En segundo lugar, aunque el abastecimiento de las fuentes primarias se da en cierto modo (un 83% de las fuentes incluye información sobre cuándo se hizo; un 76% sobre dónde y un 43% sobre quién (p. 34), esto se produce de forma bastante irregular; siendo las fotografías un ejemplo de ello, donde rara vez se proporciona información del fotógrafo más allá del nombre; lo que podría generar la creencia de que las fotografías carecen de sesgo y muestran la realidad tal y como fue. Asimismo, tampoco se proporciona información específica y ampliada del contexto en el que se da la fuente. Por último, la corroboración de las fuentes no se produce con frecuencia, de hecho, solo el 12% de las fuentes aparecen corroboradas (p. 38).

Todas estas prácticas (falta de ampliación de la información de la fuente y el contexto, la ausencia de la corroboración de las fuentes y la falta de conexión de la fuente en su contexto específico) pueden conllevar una serie de riesgos (p. 41). Por una parte, tal y como ya se ha mencionado, los estudiantes podrían considerar las fuentes como espejos de la realidad pasada. Y, por otra, la realización de preguntas en torno a fuentes insuficientemente contextualizadas tiende a reforzar las creencias de los estudiantes en lugar de a problematizarlas; por ejemplo, la pregunta “¿por qué aspectos de los Estados Unidos están más fascinados los intelectuales europeos?” (p. 42) puede generar la creencia de que la generalización de opiniones de una persona a todo un grupo no supone un problema.

Elisabeth Pickles (2011) ha argumentado que la pervivencia de este tipo de prácticas erróneas o insuficientemente desarrolladas en torno al uso de fuentes viene determinado por la influencia del sistema de calificación en el sentido de su orientación: “la mayoría de las preguntas en todos los documentos tratan de un objetivo específico, como sacar una inferencia de una fuente, hacer una comparación entre fuentes o evaluar la utilidad de la fuente, en lugar de alentar a los estudiantes a usar procesos en conjunto para producir conocimiento” (p. 53). Pickles pone el foco de la instrucción en la evaluación que los estudiantes desarrollen sobre una fuente:

“La evaluación, por lo tanto, no es simplemente una “habilidad” que los estudiantes demuestran o no. La validez de una evaluación se ve afectada por los métodos utilizados para establecer el significado, el rango de información contextual tenido en

cuenta, especialmente en relación al autor, la naturaleza del argumento, y si la fuente se ha utilizado para hacer una inferencia específica. Todos estos temas se relacionan con la comprensión conceptual de la evidencia presentada. Por lo tanto, la evaluación sería más válida si la naturaleza de esta comprensión fuera su foco” (p. 57-58).

6. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 3: causalidad

La comprensión de la noción de causalidad

Para que la explicación de cualquier acontecimiento histórico se torne en mínimamente notable es necesario una previa posesión y manejo de un bagaje de conocimientos, procedimientos y conceptos que permitan el aprendizaje de esa historia a los alumnos; un bagaje tanto *de* la historia, es decir, el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado; como *sobre* la historia, esto es los conceptos, los métodos y reglas utilizados en su desarrollo (Domínguez, 2015).

Es lo que se requiere, por consiguiente, en la explicación causal, que puede entenderse como la alusión o referencia a todas aquellas circunstancias que dieron lugar o posibilitaron el suceso histórico tratado. Es decir, para que la explicación causal sea relevante es necesaria la comprensión de la complejidad de la propia noción de causalidad por el alumnado, que tiende a concebir las causas como hechos y no como relaciones entre hechos, una coyuntura que muestra de la necesidad e importancia de tener en cuenta las ideas previas de los estudiantes en torno a la causalidad antes de trabajarla.

Siguiendo con este planteamiento, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio y Mario Carretero (1986, p. 26-27) establecen tres componentes psicológicos que se han de distinguir en la explicación causal:

- Los principios o leyes generales de la causalidad (los mismos en todas las relaciones causales). Estos determinan la forma que adopta toda explicación causal. Siguiendo el planteamiento de Bunge (1959, p. 26), establecen cuatro principios en la relación causal: constante, asimétrica, condicional y productiva.
- Las ideas o teorías sobre lo que está relacionado causalmente. Estas ideas pueden variar considerablemente de una persona a otra, especialmente en el caso de ciencias sociales, en las que toda explicación es relativa al marco teórico y los datos en que se apoya.
- Las reglas de inferencia, que permiten decidir qué explicaciones son más adecuadas en cada momento a partir de los datos disponibles. Pero para ello es necesaria la posesión de un conjunto de reglas instrumentales o metódicas (del historiador) por parte del alumnado que le permitan elaborar por sí mismo explicaciones históricas.

Asimismo, es preciso tener en cuenta que la complejidad de la explicación causal de un suceso histórico aumenta no solo debido a que muchos estudiantes no poseen las capacidades cognitivas necesarias para su desarrollo, sino también a causa de la prolongada extensión temporal de los acontecimientos históricos que hacen que los

alumnos se deban enfrentar a un número considerable de circunstancias situadas cronológicamente en un dilatado periodo temporal.

Por otra parte, siguiendo con la clasificación de las explicaciones históricas entre causal e intencional o teleológica establecida por Pozo, Asensio y Carretero, (1986) o de la desarrollada por Chapman entre intencionales-rationales y contextual-causal (2014), podemos hablar de otra dificultad añadida en las explicaciones causales: la tendencia del alumnado a entender la causalidad únicamente como intencional-teleológica o intencional-racional. La frecuencia de esta tendencia en historia se explica debido a que los hechos sociales suelen ser acciones humanas motivadas, lo que lleva a la explicación de los hechos históricos no en base a la atribución de las causas, sino de los motivos, de las intenciones con respecto al futuro de quienes los realizaron.

Preconcepciones del alumnado al trabajar la explicación causal

Siguiendo con la explicación causal, la condición multifacética de la realidad tanto pasada como presente convierte, por consiguiente, a la explicación histórica en multifacética y multicausal, por lo que la calidad y eficacia de las explicaciones causales dependerá de las teorías y circunstancias en que se apoyan. Y en este sentido, las ideas causales en historia de los adolescentes son relativamente pobres y están poco relacionadas entre sí (Pozo, Asensio & Carretero, 1986). Esto conlleva una forma de trabajo determinada por la limitada experiencia del funcionamiento del mundo de los alumnos (Chapman, 2014), una experiencia que solo se verá enriquecida si se fuerza a ello, es decir, que solo a través del desafío – de la problematización – a los alumnos es posible estos empiecen a considerar las diversas relaciones existentes entre las causas, las consecuencias a las que cada una de dichas causas puede dar lugar, la importancia de unas causas sobre otras en el surgimiento de un evento, etc. La principal consecuencia tanto de la no comprensión de la noción de causalidad, como de (y especialmente) la no interrelación de las causas es la generación modo de trabajo causal unilineal, mecánico y acumulativo; además de a la consideración de lo sucedido como inevitable (Chapman, 2014).

Estrategias para el desarrollo del análisis causal

Es evidente, pues, que lo primero que se ha de trabajar en la explicación causal es la propia comprensión de la noción de causalidad partiendo de la detección de las ideas previas del alumnado, además de la asimilación de vocabulario causal específico por parte de los alumnos: hacer distinciones analíticas y tener el vocabulario con el cual hacer tales distinciones van de la mano. No obstante, a este desafío se le ha de sumar el desafío discursivo propio de la explicación histórica, puesto que el lenguaje histórico implica el uso de sustantivos abstractos y generales que pueden involucrar roles (monarca, emperador, etc.), estructuras (gobierno, monarquía, etc.), procesos (invasión, conquista, etc.) etc. (Chapman, 2016). Sin embargo, la adquisición de estas nociones implica un progresivo aumento y dominio de los modos de escritura, facilitando así un aumento de sus niveles de abstracción y esto, a su vez, facilitará el aumento de la capacidad de procesar adecuadamente tanto el concepto de segundo orden de causa y consecuencia como su vocabulario específico.

Los alumnos necesitan desarrollar un matiz de lenguaje causal que les permita describir las relaciones causales. Discutir sobre las relaciones de causa y consecuencia implica

construir una representación mental de lo que se analiza (Chapman, 2014). En este sentido, existen una serie de estrategias para trabajar y potenciar el vocabulario causal y la propia noción de causalidad en las que no necesariamente se deben tratar contenidos históricos, y que permiten el desarrollo del vocabulario a partir de temas más simples para ir avanzando en la complejidad temática progresivamente (Bennett, 2019), entre ellas las analogías.

Las analogías funcionan al proporcionar un modelo simplificado para una situación compleja, permitiendo que los alumnos usen lo que saben acerca de situaciones fácilmente manejables para explorar situaciones históricas desconocidas y complejas. Un ejemplo de esto es el conocido cuento del camello Alphonse, de Arthur Chapman (2003), que presenta la historia de un camello que, después de una vida de maltrato y trabajo excesivo, muere tras la incorporación de una pajita por parte de su dueño a su carga, convirtiendo esta en excesiva, como habitualmente. Chapman consiguió que los alumnos considerasen los diferentes tipos de causas que actúan en un evento, aplicando una terminología de causalidad histórica sin necesidad de ver con detalles un evento histórico.

Las simulaciones, por su parte, apuntan a profundizar la comprensión de acciones o contextos de ficción y pueden habilitar a los alumnos a decir cosas como “hicimos X porque... y sino Y no hubiera sucedido” (Chapman, 2014, p. 9). No obstante, puede suponer un problema si los resultados simulados están en marcada variación con los reales.

Asimismo, los diagramas constituyen una estrategia básica en el desarrollo de un análisis causal más profundo que permita a los alumnos considerar la importancia de las causas relativas, básica porque en palabras de Alcoe (2015, p. 18), las representaciones esquemáticas aumentan la velocidad en la que los alumnos procesan las ideas. De nuevo una actividad ideada por Chapman (2003) sirve de ejemplo: *diamond nine*, un trabajo de clasificación en el que nueve diamantes pequeños se reorganizan en un diamante más grande en el que se utiliza la posición relativa para indicar la importancia. La forma del diamante fomenta la reflexión sobre las relaciones horizontales y verticales – o sobre las relaciones entre los factores y las jerarquías de los factores –. Pero la función de *diamond nine* es limitada hasta que no se combina con preguntas contrafactuales que facilitan la jerarquización de las causas y la interrelación entre ellas.

El pensamiento contrafactual es una declaración que expresa aquello que no sucedió; no obstante, la clave de las cuestiones contrafactuales es, paradójicamente, que centra la atención en lo que realmente sucedió y en las formas en las que los elementos de un determinado evento se interrelacionan. La formulación de preguntas contrafactuales como “qué pasaría si...” pueden ayudar al estudiante a determinar la importancia de un factor causal determinado constituyendo una herramienta para ayudar a los alumnos a pensar sobre lo que saben o están aprendiendo y para conseguir que piensen en las interconexiones y relaciones entre las causas de un suceso histórico. Asimismo, también son una forma de debatir qué aspectos de situaciones pasadas podrían haber sido diferentes.

Sin embargo, el uso de contrafactuales en historia no está exento de polémica. El debate se desencadenó a raíz del surgimiento de la historia económica como disciplina independiente en la década de 1960, momento en el que se empiezan a usar preguntas contrafactuales para crear escenarios alternativos. No obstante, muchos historiadores tacharon este enfoque de imaginario al basarse en la suposición, dando lugar a un periodo de conflicto historiográfico que sirvió para desacreditar el uso de contrafactuales como modo de reforzar un argumento histórico. Actualmente los contrafactuales han vuelto al escenario renovados bajo la idea del contrafactual implícito (Bennet, 2019).

Pero el uso de contrafactuales en enseñanza debe considerar el riesgo que supone la formulación de preguntas incorrectas. Es decir, el uso de esta estrategia implica que las causas que tratan de analizarse deben haber sido previamente desgranadas en su totalidad, facilitando la comprensión global de las mismas.

7. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 4: empatía

La complejidad y polémica del término empatía histórica

La naturaleza del concepto empatía ha dado lugar a una importante discusión entre los investigadores. Tal y como recoge Jesús Domínguez (2015) el término empatía histórica empezó a utilizarse a raíz de la renovación de la historia en Gran Bretaña en los setenta, pero su papel y significado no están exentos de controversia.

Por una parte, el término empatía tiene más de un significado en función de dónde se utilice; y por otra, su uso cotidiano da lugar a una serie de connotaciones que lo equiparan con la voluntad y capacidad de sentir con los demás, lo que genera una confusión entre empatía histórica y simpatía (Burns, 2004). No obstante, el primer término supone comprender los pensamientos de otras personas y el segundo estar a favor de ellos, y por lo tanto comprenderlos. Por este motivo, muchos autores han tratado de acuñar otras etiquetas tales como “comprensión histórica” o “toma de perspectiva”, no obstante, el primero es demasiado amplio, y el segundo tiende a confundirse con multiperspectiva. Y es por ello que el término más usado sigue siendo el de empatía.

Lee define la empatía (2005) como la capacidad de entender ideas muy diferentes a las nuestras y cómo esas ideas dieron lugar (o no) a sucesos históricos de importancia. Por otra parte, tanto Lévesque (2011) como Peter Seixas y Tom Morton (2013) utilizan la metáfora de Lowenthal del pasado como país extranjero para hablar de empatía histórica, es decir, un lugar que presenta una forma de vida diferente basada en unas creencias y costumbres diferentes a las nuestras, que son necesarias comprender para interpretar su forma de vida.

Lévesque (2011) va más allá y establece que para el desarrollo de la empatía histórica son necesarias al menos tres herramientas conceptuales: la imaginación, la contextualización y el juicio moral. Se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica dirigida, contextualizada formalmente en todas sus dimensiones, que suponga una reconstrucción

imaginada de contextos históricos. No obstante, se trata de una reconstrucción imaginada en contextos históricos basadas en ideas presentistas, y es, con el fin de impedir esto, por lo que establece y defiende Lévesque el juicio moral.

Pero la definición más completa es dada por Kaya Yilmaz (2007), que define empatía o imaginación histórica como:

La capacidad de ver y juzgar el pasado en sus propios términos tratando de entender la mentalidad, los marcos de referencia, las creencias, los valores, intenciones y acciones de agentes históricos que usan una variedad de evidencia. La empatía es la habilidad para recrear el pensamiento de un agente histórico en la mente de uno o la capacidad de ver el mundo tal como fue visto por la gente en el pasado sin imponer los valores de hoy a este pasado (p. 331).

Es decir, no se trata de que el alumno piense en qué haría él si fuese un determinado personaje histórico; sino en qué haría ese personaje histórico en una determinada situación. Independientemente del resultado de la actividad, se trata de una práctica visiblemente enriquecedora, que permite y obliga a la indagación en un determinado contexto, y conlleva un aprendizaje natural e inconsciente.

Los componentes de la empatía histórica

En vista a la superación de las diversas dificultades que puede suponer la toma de perspectiva histórica (presentismo, trabajo a partir de fuentes, cambios en el lenguaje, etc.), Burns (2004) estableció una serie de puntos que los docentes han de tener en cuenta y desarrollar:

- El sentido de la “otredad”. La comprensión empática requiere reconocer la alteridad de otras personas más allá de uno mismo. Las acciones de otras personas carecerán de sentido si no se tiene en cuenta su forma de pensar y sentimientos. Esta capacidad se vuelve cada vez más compleja a medida que aumentan las distancias sociales, culturales y temporales; por lo que las oportunidades para malinterpretar las acciones de otros se multiplican. Reconocer que los valores, actitudes, creencias e intenciones de otras personas pueden ser diferentes a los propios constituye el punto de partida de la comprensión mutua. Pero Burns señala dos obstáculos determinados por el presentismo para este reconocimiento: por una parte, la creencia de que las personas del pasado eran conscientes de que eran y actuaban de forma obsoleta; y por otra, la tendencia a creer que las perspectivas de otras personas son el resultado de su falta de inteligencia.
- Contextualización histórica. El punto de partida de un proceso de perspectiva histórica es la contextualización, que implica comprender una acción como parte de un complejo entramado de hechos, circunstancias y características dentro del cual la acción tiene sentido, pues se acoge a las circunstancias de su ubicación. La contextualización histórica constituye el punto de partida en un doble sentido. Por una parte, el primer paso en cualquier estudio histórico es la ubicación del

hecho tratado en su contexto. Por otra parte, contextualizar puede ser una buena herramienta para facilitar la comprensión del sentido de la “otredad”.

- Multiplicidad de perspectivas históricas. Los estudiantes deben comprender que las diferentes perspectivas constituyen una parte esencial y normal de la interacción social. No se produce una buena interpretación histórica cuando se cae en generalizaciones de lo que une o separa un grupo; el uso más completo de la empatía histórica requiere que los estudiantes sean capaces de identificar diferencias tanto dentro como entre grupos y de comprender todas las posturas.
- Contextualización del presente. Se trata una circunstancia determinante en la toma de perspectiva: es el reconocimiento de que nuestras propias perspectivas dependen del contexto histórico en el que se dan, y responden tanto a cuestiones racionales como emocionales.

En este sentido, muchas personas no presentan dificultades en ver que una persona de una cultura distinta actúa de una determinada forma en función de esa cultura y su contexto; el problema aquí es que consideran esta forma de actuar como insólita en comparación con su forma de actuar, calificada de “normal”, sin tener en cuenta que esta “normalidad” viene determinada, asimismo, por el contexto.

El balance entre lo cognitivo y lo afectivo en el estudio a través de la empatía

La empatía histórica implica la reconstrucción de los puntos de vista de las personas del pasado a partir de la comprensión de los contextos históricos en los que estas figuras han tomado parte, analizando los motivos, ideas, creencias y emociones que guiaron sus acciones (Endacott & Brooks, 2013). No obstante, el trabajo a través de empatía supone dos problemas principales: por una parte, el de la tendencia a la confusión entre empatía y simpatía ya mencionado; y por otra, el del presentismo. En los primeros trabajos de empatía llevados a cabo en Inglaterra se empezó a dilucidar esta tendencia presentista; los estudiantes desarrollaban relatos en los que no utilizaban referencias históricas, o en los que sí se usaban, pero lo hacían desde una perspectiva actual.

Distintos autores (Endacott & Brooks, 2013 y Angelou, 2004) han argumentado que la solución a estos problemas se puede lograr a través de un enfoque cognitivo-afectivo. El papel de lo cognitivo en el estudio histórico a través de la empatía es evidente, puesto que para llevar a cabo una interpretación histórica se requieren mecanismos de reconstrucción racionales en los que se trabaje a partir de evidencias y fuentes, y que tengan como base los conocimientos y conceptos disponibles sobre la época.

Pero el papel de lo afectivo en la reconstrucción histórica por empatía ha presentado mayores reticencias. No obstante, Endacott y Brooks hablan del peligro de examinar las situaciones únicamente desde un punto de vista cognitivo: el presentismo. “Si solo se le pide que apliquen la lógica o la razón en la indagación de un suceso histórico, ¿por qué no iban a considerarse superiores a las personas del pasado, teniendo en cuenta que las personas racionales son mejores que las irracionales? No podrán comprender, a partir de esta forma de trabajo, a personas que fueron influenciadas por preocupaciones como el orgullo, el miedo o el amor.” (2013, p. 42-43).

El proceso de formar conexiones afectivas con el pasado permite a los estudiantes ver figuras históricas como seres humanos que se enfrentaron a experiencias muy humanas, lo cual conduce a una comprensión más rica de la toma de perspectiva. (...) La conexión afectiva con la situación de otro ser humano no hace que la creencia de un puritano en las brujas sea razonable, pero puede hacer que tales ideas sean más comprensibles. Si no se investiga a propósito el posible impacto de las fuerzas afectivas en las experiencias y acciones vividas de figuras históricas, los estudiantes corren un mayor riesgo de llegar a conclusiones presentistas (2013, p. 43).

En torno a esta premisa elaboraron Endacott y Brooks su modelo de empatía histórica en torno a tres procesos: la contextualización histórica; la toma de perspectiva; y la conexión afectiva. El primer proceso, el de contextualización, también se incluye en dos modelos citados anteriormente: el de Lévesque (2011) y el de Burns (2008), y comparte fin con ellos: ubicar históricamente una acción en su mundo. En este sentido, cabe destacar que, dentro de la polémica en torno a la empatía histórica, la contextualización es el único componente reconocido unánimemente por todos los autores. El siguiente proceso, la toma de perspectiva, supone “la comprensión de la experiencia, los principios, las posiciones, actitudes y creencias vividas de otra persona para comprender la forma de actuar y pensar de esa persona en la situación en cuestión” (2013, p. 43). El último proceso, la conexión afectiva, supone “la consideración de cómo las personas, situaciones o acciones vividas de las figuras históricas pueden haber sido influenciadas por su respuesta afectiva, basada en una conexión establecida en virtud de nuestras propias experiencias vitales, similares pero diferentes” (2013, p. 43).

Por su parte, Maya Angelou (2004) defiende que todas nuestras preocupaciones se originan en el presente, que es todo lo que tenemos; por consiguiente, todo lo que sabemos o creemos sobre la historia deriva de las preguntas que hacemos hoy. Sostiene, asimismo, que la obtención de mayores beneficios en el estudio histórico viene determinada, en gran medida, por el interés en torno a lo que se estudia. Cuando los estudiantes se preocupan por el tema estudiado están más motivados para atender a la instrucción, buscar información por su cuenta y reflexionar sobre lo que están aprendiendo. En este sentido, el papel del docente se dilata, teniendo la responsabilidad, además, de ampliar el alcance y la variedad de las preocupaciones de los estudiantes para que tengan una base más completa.

Angelou aboga, de esta forma, por una historia que no se limite al reconocimiento de la perspectiva; una historia que vaya más allá y delibere sobre el bien común, que no se limite a explicar sino también a juzgar. En palabras de Maya Angelou: “el peligro de ver la empatía únicamente en términos de reconocimiento de perspectiva es lo que enfoca la atención de los estudiantes en las causas y las desvía de las consecuencias.” (2004, p. 234).

8. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 5: cambio y continuidad

La distinción del cambio en dos niveles: macro y micro

Peter Lee (2005) define el cambio en la historia como cambio del estado de las cosas, no como la ocurrencia de eventos, aunque es así como muchos estudiantes conciben los hechos. Puede no haber ningún evento que pueda ser identificado como el que marca el cambio, solo un proceso largo y gradual. Por otra parte, los estudiantes tienden a identificar la continuidad en los primeros momentos de trabajo en torno al concepto de cambio y continuidad como “no ocurrió nada” o “nada cambió” (Blow, 2011); pero, en palabras de Rachel Foster: “La clave (...) consiste en comprender que no hay periodos de cambio intercalados por periodos de continuidad, sino que en cualquier momento existe un estado de cambio y continuidad.” (2013, p. 9). La clave es, entonces, hacer comprender a los estudiantes el cambio y la continuidad como un constante proceso en el que ambos conceptos se interrelacionan, de ahí su tratamiento conjunto.

Reflexionar en torno al metaconcepto trabajado manifiesta la doble dimensión del mismo, lo que Foster (2013) ha denominado el panorama micro y macro del cambio y la continuidad. La dimensión macro alude a las grandes narrativas del cambio y la continuidad, y supone un análisis en profundidad de los grandes procesos de transformación a través del tiempo; se trata estructurar grandes conjuntos de cambios formando narrativas históricamente significativas en las que estos cambios adquieren sentido (Paricio, 2018, p. 236). Pero para la estructuración de estos grandes conjuntos de cambios es necesario el estudio en profundidad de aquellos procesos de transformación que se consideran más relevantes en la articulación del cambio o la continuidad: la dimensión micro. Esto supondría un análisis del significado de esos cambios, el modo en que transformaron la experiencia vital de los seres humanos y sus formas de organización en sociedades y la manera en que, a su vez, impulsaron transformaciones en otras dimensiones de la realidad y abrieron nuevos procesos de transformación histórica (Paricio, 2018, p. 236); en otras palabras, supondría un estudio en profundidad de la naturaleza misma del cambio.

La distinción de este doble panorama es desarrollada de forma explícita por Counsell (2011) a través de distintos tipos de preguntas para trabajar el cambio y continuidad en la Córdoba andalusí. Preguntas como “¿cuándo fue Córdoba más pacífica?” o “¿cuándo fue más seguro ser un libro en Córdoba?” (p. 115) constituyen una lente del cambio más analítica; “requieren que identifiquen y busquen generalizaciones justificadas sobre los cambios en las formas de trabajar, vivir, ver y ser” (p. 115). En un análisis aún más micro trazó preguntas orientadas hacia la creación de significado en base a la ubicación temporal en la que vivían las personas, tales como ¿cómo experimentaron realmente los ciudadanos de Córdoba en el siglo XI el cambio, y qué significó para ellos? (p. 117). Además de la siguiente reflexión en torno a ellas:

“Unos pocos párrafos de una obra académica del siglo XI o de un libro de texto podrían dar la impresión (por ejemplo) de una creciente desesperación y terror ante las invasiones de los cristianos del norte, del aterrador saqueo de la ciudad por parte de los

berberes en 1013 (...) Escuchamos de los estudiosos que la población de Córdoba se derrumbó ese año, al igual que el tamaño y la riqueza de la ciudad. Pero estas son generalizaciones necesarias del historiador. Entonces ¿cómo puede un niño de 11 a 12 años en el siglo XXI dar sentido a estas generalizaciones sobre el cambio y la continuidad en el nivel de la experiencia humana del momento? Si todos los estudiantes de la escuela van a estar obligados a investigar sobre desarrollos históricos tan amplios, necesitarán un compromiso más profundo y una curiosidad sobre la forma en que las personas experimentaron estos sucesos en ese momento. Mi opinión es que los juicios sobre el grado o la naturaleza del “cambio” o la “continuidad” deben construirse, al menos en parte, a partir de la orientación temporal en que vivían las personas” (p. 116-117).

Counsell defiende la necesidad de un estudio pormenorizado del cambio a nivel micro para comprender el cambio a nivel macro, puesto que son los cambios a nivel analítico los que constituyen las generalizaciones de los cambios a nivel macro. “Los intentos de caracterizar el cambio y la continuidad a través de un análisis desapasionado dejan a los estudiantes alejados de un verdadero compromiso con la experiencia del cambio histórico y/o continuidad” (p. 116).

Counsell planteó otro tipo de preguntas para trabajar el concepto a nivel macro, es decir, el concepto en torno a la noción de pasado-presente. Siguiendo con el ejemplo de la Córdoba andalusí, para completar su estudio sería necesario reflexionar en torno a qué hizo que la Córdoba andalusí se posicionase temporal e históricamente, es decir, la proyección temporal contemporánea, la relación pasado-presente, el legado cordobés. Es lo que Javier Paricio desarrolla en profundidad (2018) bajo la denominación de conciencia histórica, término acuñado por Gadamer en 1963. El autor realiza una síntesis de las ventajas que supone el nivel macro del cambio y la continuidad:

“... tiene la potencialidad de cambiar la concepción del estudiante sobre el mundo (...). Se trata de concebir su presente (...) como algo complejo y dinámico, cambiando de múltiples formas y en múltiples direcciones, configurando a cada momento nuevos escenarios y tomando un nuevo rumbo cuyo sentido es difícil de apreciar sin perspectiva histórica. Y al mismo tiempo, ser capaz de ver en esos presentes la continuidad vida de numerosas formas de ser del pasado” (p. 238).

Numerosos autores abogan por esta doble concepción y estudio del cambio/continuidad al defender que un estudio general pierde contacto con los pequeños detalles y la experiencia humana, lo que puede conllevar, además, la imposición de generalizaciones simplistas sobre un periodo (Counsell, 2011).

Las condiciones necesarias para trabajar en torno al cambio y la continuidad

La inexistencia de un consenso general sobre lo que significa pensar históricamente acerca del cambio y la continuidad tiene como consecuencia directa que los ensayos y estudios de las estrategias para trabajarlo sean mucho menos considerables desde el punto de vista cuantitativo que los desarrollados sobre el estudio causal. Esto, a su vez, conlleva una serie de problemas que son necesarios tener en cuenta a la hora de trabajar con este metaconcepto.

Counsell (2011) habla de que la ambivalencia de lo que se entiende por el término de cambio puede dar lugar a que “el cambio a lo largo del tiempo se convierta en un imperativo de contenido en lugar de una demanda conceptual. (...) Si estudiar “el cambio en el tiempo” simplemente significa recitar u organizar muchos eventos cronológicamente, entonces hay poco que los estudiantes puedan hacer” (p. 110). Siguiendo con la ambivalencia del término, Frances Blow (2011) afirmó que “como la palabra “cambio” es familiar rara vez se cuestiona su significado” (p. 50), lo que hizo que los estudiantes utilizasen el sentido cotidiano de cambio en un estudio histórico, no pudiendo usar conceptos relacionados con el cambio histórico.

Otro de los grandes problemas que genera la escasez de estudios que trabajen el concepto de segundo orden tratado es la insuficiencia de herramientas y preguntas precedentes que sirvan de ejemplo para trabajarlo. En este sentido, Counsell (2011) afirma que una inadecuada pregunta de cambio y continuidad da lugar al colapso de la actividad reflexiva puesto que los estudiantes pasan simplemente a reflexionar en torno al por qué de un determinado cambio, convirtiéndolo, así, en un problema de causalidad, difuminándose el trabajo en torno al cambio/continuidad (p. 113). Este desvío hacia el análisis causal es justificado por Foster (2013) como una consecuencia directa del rechazo de la descripción como un medio explicativo histórico válido en pro de la explicación: al pedirles a los estudiantes que expliquen el cambio, muchos desviaron su análisis hacia uno causal debido a que un ensayo, dado a su naturaleza, es concebido como un medio principalmente explicativo. Sobre esta base, Foster defiende la descripción como un objetivo válido en la explicación histórica: “pasar por alto la descripción como un medio válido de estructurar y dar forma a la escritura y, por lo tanto, tratar de alejar a los estudiantes de ella, ¿no estamos, realmente, evitando que construyan un análisis de cambio y continuidad?” (p. 9).

Para la superación de estos problemas, Counsell establece una serie de requisitos que los estudiantes necesitan para mejorar en la reflexión y análisis del cambio/continuidad (p. 120-121):

- Oportunidades para llevar a cabo un análisis explícito y directo del cambio y la continuidad en todas sus dimensiones (extensión, naturaleza, ritmo, etc.). Es decir, herramientas que proporcionen a los estudiantes el vocabulario y las técnicas específicas del cambio y la continuidad en las que no necesariamente se deben tratar contenidos históricos, permitiendo así el desarrollo del vocabulario a partir de temas más simples para ir avanzando en la complejidad temática progresivamente.

El uso de metáforas constituye una buena oportunidad para su desarrollo; un ejemplo de ello es el uso de un podómetro para medir la velocidad del cambio, empleado por Anna Fielding (2015), o el uso de un viaje en automóvil de Foster (2013) para inducir a los estudiantes a producir una narrativa de cambio en torno al movimiento de los derechos civiles estadounidenses.

Al igual que las metáforas, los diagramas también se convierten en una herramienta clave; por ejemplo, como el mapa mental sobre los diferentes reyes

de la dinastía Tudor empleado por Warren Valentine (2017) en el que los estudiantes debían señalar las similitudes y diferencias entre sus acciones.

- Un progresivo repertorio de historias seductoras y recordadas, tanto grandes como pequeñas (a nivel macro, visión general; y micro, visión en profundidad) para que los estudiantes perciban el conocimiento práctico que una historia deja atrás.
- Una reflexión activa sobre distintos tipos de preguntas del cambio.
- Encuentros intrigantes con la experiencia subjetiva de personas en el pasado, lo que les dará la oportunidad de especular acerca de cómo las personas del pasado dieron sentido a esa experiencia a través de unas ideas contemporáneas al suceso.

Las particularidades de un currículo orientado al cambio y la continuidad

En base a la reflexión de Javier Paricio (2018, p. 241-245) acerca de las características y dimensiones que supone el desarrollo de un currículo orientado al cambio y la continuidad, se establecen las siguientes:

- El peso de la narrativa. La importancia de la narrativa en este tipo de currículo es evidente, puesto que “en su centro se encuentra la idea de explorar, construir o debatir un relato” (p. 241). Se trata de que el estudiante construya el relato de los grandes cambios que configuran la historia hasta la actualidad. Esto no debe entenderse como un “relato dado y cerrado”, son los estudiantes los que construirán el relato a través de preguntas críticas que guíen el razonamiento y configuren la narrativa.
- La interrelación entre lo macro y lo micro. Desarrollar un currículo en torno a grandes cuestiones globales no significa el desarrollo de un estudio generalizado como único fin, sino que será necesario un estudio pormenorizado de los pequeños cambios que configuraron esos grandes cambios para entender una visión global de los mismos: “El razonamiento sobre las conexiones entre diferentes aspectos se realiza mejor cuando se encuentran casos concretos (...) en los que pueden explorarse con detalle las formas en que unas cosas llevan a otras” (p. 242).
- El juego entre diferentes escalas temporales. Trabajar un currículo de cambio y continuidad supone interrelacionar el cambio y la continuidad de un determinado suceso tanto desde una escala temporal anterior como posterior. Para ello se desarrollarían ejercicios progresivos: “lo que en un principio es simplemente una lluvia de ideas poco organizada que sirve para tomar conciencia de la magnitud del cambio a gran escala, conforme se va reduciendo el rango de tiempo, se convierte en un ejercicio de indagación más estructurado y destallado en el que se van identificando factores clave del cambio” (p. 243).
- El marco temporal. La naturaleza del currículo hace imprescindible que el marco temporal de los factores de cambio y sus relaciones se tenga siempre presente. Esto implica y genera dos beneficios (p. 243): por una parte, la construcción progresiva de una estructura mental del tiempo histórico; y, por otra, el desarrollo de una reflexión en torno a las duraciones y los ritmos en los procesos de cambio y continuidad.
- Proyectos monográficos de investigación. Como se ha dicho, la escala macro del cambio se ha de combinar con la micro para un estudio exhaustivo del

cambio/continuidad; por ello, las actividades reflexivas en torno a las grandes narrativas del cambio se pueden combinar con otras en las que “se explore de forma monográfica las relaciones entre varios factores específicos de cambio y continuidad” (p. 244).

9. Metaconceptos o conceptos de segundo orden 6: comprender las dimensiones éticas de la historia

La importancia de la dimensión ética del pensamiento histórico

Para Peter Seixas y Tom Morton (2013) la dimensión ética del pensamiento histórico contribuye en la construcción de una historia con significado. Es decir, que la dimensión ética en las aulas debe servir para que las acciones pasadas faciliten la comprensión de cuestiones presentes, analizando si dichas acciones tienen implicaciones en la actualidad. No se trata de que los estudiantes juzguen la ética de las acciones pasadas de acuerdo a los estándares y costumbres actuales sin tener en cuenta el contexto histórico, sino de que aprendan a juzgar el pasado de manera justa y a pensar de forma crítica sobre los errores del pasado, estableciendo, de esta forma, un puente entre el presente y el pasado a través de la generación de la conciencia histórica.

La obligación ética de la historia con agentes pasados presenta una controversia, y es que se establece con personas que a menudo ya no están presentes; en este sentido, Seixas y Morton sostienen se ha de establecer, entonces, en aquellas acciones pasadas cuyas consecuencias tienen un componente intergeneracional al deslizarse hacia el presente, de ahí la importancia de la conexión entre el pasado y el presente. Pero el compromiso ético se dilucida cuando los eventos son demasiado distantes: si nadie recuerda lo sucedido lo suficientemente bien como para sentirse herido o triunfante, entonces la responsabilidad de responder a los heridos y las victorias de este pasado se disminuye. No obstante, el factor que hace que un evento lejano no esté exento de juicio ético es el que constituye una noción de identidad cultural, que puede vincular a un pueblo hoy con eventos en la historia distante. “Las identidades colectivas, ya sean inspiradas y transmitidas a lo largo de líneas étnicas, raciales, religiosas o nacionales, pueden generar la responsabilidad de responder incluso cuando el crimen o la victoria ocurrieron mucho antes de la historia contemporánea” (p. 178).

La dimensión ética de la historia se presenta en distintas manifestaciones: conmemoraciones, reparaciones, restituciones, procesos de verdad y reconciliación, disculpas formales y programas de compensación, etc. El aumento de todas estas manifestaciones es una muestra de “la creciente conciencia de la oblicuidad del presente para reconocer y responder a la dimensión ética del pasado” (p. 178).

Las narrativas históricas como forma de abordar la dimensión ética en el aula

Seixas y Morton (2013) presentan distintas propuestas de narrativas históricas que ayudan a abordar la dimensión ética de la historia en el aula, entre ellas, la novela de ficción

histórica de Lawrence Hill, *The Book of Negroes*, donde trata eventos relacionados con la esclavitud en el siglo XVIII a través de personajes ficticios. El rasgo más característico de la novela es que está escrita en primera persona, desde la perspectiva del personaje principal, Diallo. El hecho de que se trate de una novela ficticia permite al autor hacer inferencias en torno a los sentimientos y pensamientos de la protagonista sin necesidad de que dichas inferencias estén respaldadas por la evidencia documental. El objetivo que Hill persigue con el desarrollo de la novela en primera persona y las inferencias en torno a los sentimientos de la protagonista es crear una historia sugerente que golpee al lector con fuerza (p. 172).

No obstante, la estrategia desarrollada por Hill de escribir la novela en primera persona es definida por Seixas y Morton como “un arma de doble filo” (p. 176-177): por una parte, facilita al lector a “sentir” las humillaciones acumuladas sobre el personaje principal; pero, por otra, “alienta al lector a recurrir a la comprensión universal y de sentido común de las relaciones humanas que apelan a las sensibilidades teóricas contemporáneas del lector, pero que efectivamente superan cualquier intento que el autor o lector puedan hacer para tener en cuenta de la extrañeza de las personas del pasado” (p. 176).

Por lo tanto, a pesar de que *The Book of Negroes* ilustra que la narrativa histórica en forma de ficción es efectiva para dar vida al pasado, no es el método adecuado para explorar la dimensión ética de la historia, puesto que está abierta a cuestionamientos sobre su veracidad al no poner de manifiesto el contexto histórico para comprender el por qué la esclavitud y la trata de esclavos se consideraron aceptables en el pasado en algunos sectores.

Otra de las propuestas de narrativa histórica de los autores es el libro no ficticio de *Esther: The Remarkable True Story of Esther Wheelwright: Puritan Child, Native Daughter, Mother Superior*, de Julie Wheelwright. A diferencia de la anterior propuesta mencionada, Julie Wheelwright se adhiere a los métodos del historiador al realizar inferencias que claramente se encuentran respaldadas por la evidencia documental; y, al indicar claramente los pasajes en los que está especulando contribuye a la confianza pública en la disciplina histórica (p. 172).

Pautas en el desarrollo de la dimensión ética en el aula

Seixas y Morton (2013) establecen una serie pautas a tener en cuenta a la hora de desarrollar la dimensión ética de la historia en el aula para que el desarrollo del juicio ético no se torne en contraproducente:

- Distinción entre las posturas éticas implícitas y explícitas (p. 179). Para que esta distinción se vuelva efectiva los estudiantes deben comprender la naturaleza interpretativa de los discursos históricos. Se trata de hacer entender a los estudiantes que el simple hecho de elegir, investigar y escribir sobre un tema puede venir designado en base a una determinada postura ética. Este es el caso de la novela ficticia anteriormente mencionada; en ella Hill no necesita hacer un juicio ético explícito, no obstante, el juicio ético implícito se da a partir de las elecciones del autor sobre qué contar y cómo contarlo.

También Seixas y Morton exponen ejemplos de juicios éticos más explícitos en desarrollo de la esclavitud a través del uso de expresiones como “transporte forzado”, “condiciones inhumanas” y “represión violenta” (p. 174).

- La importancia del contexto histórico en el desarrollo de juicios éticos justos (p. 180). Como se ha mencionado anteriormente, el peligro de la novela de Hill es que no desarrollaba una explicación manifiesta del contexto histórico en el que se desarrollaba la esclavitud, por lo que se comprende el por qué la esclavitud y la trata de esclavos fueron aceptados y defendidos por ciertos sectores de la sociedad de la época. La ausencia de la ubicación un hecho en su contexto conduce al juicio ético en base a las creencias del presente, de ahí que el juicio ético se torne en injusto. “El contexto histórico puede ayudarnos a identificar limitaciones en las opciones y posibilidades que pueden haber restringido las acciones de las personas del pasado (...) ¿hay evidencia de que una variedad de opciones fuera posible?” (p. 180).
- La evolución y cambio de la percepción de lo correcto e incorrecto a través del tiempo (p. 181-182). De nuevo aquí es fundamental que el juicio sobre los actores históricos se encuentre moderado por el contexto en el que se encuentran; “por la comprensión de que sus creencias acerca de lo que está bien y está mal podrían variar notablemente de nuestras propias creencias” (p. 182).
- Recordar y responder (p. 182). La dimensión ética de la historia no se tiene porqué manifestar únicamente en conmemoraciones o reconocimientos públicos, sino también en la lectura las novelas citadas; se trata de educarse a uno mismo para comprender mejor las dimensiones éticas de un determinado periodo histórico. En palabras de Seixas y Morton: “hay una variedad de formas de cumplir con las obligaciones que el pasado impone al presente” (p. 182).
- La Historia como una continuidad de la que formamos parte (p. 182-183). El desarrollo de las dimensiones éticas del pasado puede hacer ver a los estudiantes que problemas del pasado se mantienen en el presente, aunque de una forma mucho más encubierta. “La dimensión ética abre los ojos de los estudiantes a una forma crucial en la que las experiencias pasadas pueden arrojar luz sobre los problemas actuales” (p. 182.)

Por lo tanto, el conocimiento de la dimensión ética de la historia ayudará a los estudiantes a desarrollar una conciencia histórica al aprender a pensar críticamente sobre los errores, horrores y el heroísmo, siendo, de esta forma, más capaces de lidiar con los problemas éticos del presente, incluida con la forma de recordar y responder a los crímenes y sacrificios del pasado, estableciendo conexiones entre el pasado, el presente y el futuro.

10. Conclusiones

Un análisis pormenorizado de cada uno de los modelos de pensamiento histórico mencionados deja claro que el fin de la historia como disciplina no debe ser la acumulación de saber únicamente desde un punto de vista sustantivo, sino que la base ha de ser el saber histórico desde el punto de vista metodológico.

Aunque no existe consenso total de los procedimientos metodológicos que rigen del pensamiento histórico entre los autores, sí bien es cierto que todos ellos coinciden en una serie de metaconceptos clave que deben ser abordados para un análisis histórico adecuado: el tratamiento de fuentes a partir de la causalidad, la empatía histórica y el cambio y continuidad, lo que exige, además, la distinción entre discurso histórico y fuente primaria.

En este sentido, es la simplificación del pensamiento histórico a partir de la sucesión de los metaconceptos que lo articulan lo que permite y facilita, en gran medida, su implementación en las aulas. Y es que solo delimitando los procedimientos que se han de seguir en el análisis de un suceso histórico es posible abordar su estudio de forma exhaustiva. Asimismo, ha sido esta simplificación lo que ha permitido la divulgación social de qué es y qué supone el pensamiento histórico desde un punto de vista más general.

No obstante, no se debe olvidar que el pensamiento histórico no se rige únicamente a partir de los metaconceptos ni que el tratamiento de cada uno de estos metaconceptos se desarrolla adecuadamente de forma aislada. Es decir, en el análisis histórico causal es necesario también el desarrollo de procedimientos que una lectura sesgada de un modelo de pensamiento histórico podría ubicar dentro de otros metaconceptos como la empatía. Por ello no se ha de ignorar que la articulación del pensamiento histórico en torno a metaconceptos responde a una simplificación y orden de los procedimientos que se han de seguir en torno a metaconceptos con el fin de facilitar su adquisición.

Este principio queda imbuido en el modelo de Jannet van Drie y Carla van Boxtel (2008), que constituye una primera respuesta al riesgo que puede suponer la simplificación del pensamiento histórico en torno a conceptos de segundo orden. Proponen un modelo centrado en el desarrollo de procesos en lugar de metaconceptos, de forma que los procedimientos asociados a un determinado metaconcepto en otros modelos no aparecen aquí relacionados a ninguno. Asimismo, también incluyen procedimientos del pensamiento histórico de rigurosa importancia que otros modelos no presentan de forma explícita como el tratamiento de conceptos de primer orden.

Parece claro que los procesos postulados en el modelo de ambas autoras no resulta más que un primer esbozo de la complejidad de los procesos implicados en la adquisición del pensamiento histórico. Queda en manos de futuras investigaciones el clarificar cómo funcionan tales procesos y cuál es la forma más eficiente de implementarlos en el aula.

11. Referencias bibliográficas

- Alcoe, A. (2015). Post hoc ergo propter hoc? Using causation diagrams to empower sixth-form students in their historical thinking about cause and effect. *Teaching History*, 161, 16-24.
- Angelou, M, (2004). Empathy as Caring. En K. C. Barton y L. S. Levstik. *Teaching History for the Common Good* (pp. 228-243). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bain, R. (2005). "They Thoug the Word Was Flat?" Appllyng the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En Center for Studies on Behavior and Development (autor), *How Students Learn History, Mathematics and Science in the Classroom* (pp. 179-213). Washington D.C.: The National Academies Press.
- Barton, K. C. (1997). "I Just Kinda Know": Elementary Students' Ideas about Historical Evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25(4), 407-430.
- Barton, K. C. (2005). Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745-753.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Bennet, T. (2019). What if ther is another way? Year 7 us diagrammatic representations of counterfactuals to develop their causal reasoning. *Teaching History*, 174, 18-24.
- Blow, F. (2011). 'Everything flows and nothing stays': how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. *Teaching History*, 145, 47-55.
- Bunge, M. (1959). *Causality. The place of the causal principle in modern science*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burns, R. (2004). Historical Empathy as Perspective Recognition. En K. C. Barton y L. S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (pp. 206-227). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and conterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46-53.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En L., Perikleous y D., Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp. 169-214). Chipre: KAILAS Printers & Lithographers Ltd.

- Chapman, A. (2014). The “Good Old Cause”? Developing children’s understandings of historical explanation. Prepublication proof. Disponible en URL: <https://ioe.academia.edu/ArthurChapman>
- Chapman, A. (2017). Causal Explanation. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (2nd ed., pp. 130-143). New York: Routledge.
- Counsell, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 109-123). Nueva York: Routledge.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41-58.
- Evans, J. (2007). Does Scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in Years 8 and 11. *Teaching history*, 128, 18-29.
- Fielding, A. (2015). Transforming Year 11’s conceptual understanding of change. *Teaching History*, 158, 28-37.
- Foster, R. (2013). The more things change, the more they stay the same: developing students’ thinking about change and continuity. *Teaching History*, 151, 8-17.
- Howson, J. (2009). Potential and pitfalls in teaching ‘big pictures’ of the past. *Teaching History*, 136, 24-33.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En Center for Studies on Behavior and Development (autor), *How Students Learn History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31-77). Washington D.C.: The National Academies Press.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2004). “I just wish we could go back in the past and find out what really happened”: progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Lee, P. J. (1998). ‘A lot of guess work goes on’. Children’s understanding of historical accounts. *Teaching History*, 92, 29-36.

- Lee, P. J., & Shemilt, D. (2004). 'I just wish we could go back in the past and find out what really happened': progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- Lévesque, S. (2011). What It Means to Think Historically. En P. Clark (Eds.), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (pp. 115-138). Canadá: UBC Press.
- Paricio, J. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en secundaria (1): una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica). *CLIO. History and History teaching*, 44, 232-247.
- Paricio, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativa curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *CLIO. History and History teaching*, 43, 1-27.
- Pickles, E. (2011). Assessment of students' uses of evidence: shifting the focus from processes to historical reasoning. *Teaching History*, 143, 52-59.
- Pozo, J., Asensio, M. & Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 23-41.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Valentine, W. (2017). From road map to thought map: helping students theorise the nature of change. *Teaching History*, 167, 30-35.
- Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educ Psychol Rev*, 20, 87-110.
- Van Nieuwenhuyse, K. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education. *International Journal for History and Social Sciences Education*, 1(1), 19 - 52.
- Wineburg, S. (2010). Thinking Like a Historian. *Teaching with Primary Sources Quarterly*, 3(1), 2-8.
- Yilmaz, K. (2016). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40 (3), 331-337.