

La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional

Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España

COSME J. GÓMEZ CARRASCO* | RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ**
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ***

El objetivo de este trabajo es analizar la enseñanza de la Historia en educación primaria en España a través del trabajo diario de clase (actividades de los libros de texto) y de los exámenes que el alumnado tuvo que superar. En total se analizaron más de mil preguntas de exámenes, y casi 3 mil actividades de libros de texto de tres editoriales distintas en seis colegios. La información extraída se informatizó en una base de datos en Access para su tratamiento cuantitativo (con una codificación posterior en el paquete estadístico SPSS) y cualitativo, a través de un análisis textual. La insistencia que se aprecia en la mayoría de exámenes y manuales sobre ciertos contenidos históricos va inculcando en el alumnado un conocimiento a menudo sesgado, y principalmente memorístico, basado en hechos, conceptos y saberes descriptivos.

The aim of this paper is to analyze History teaching at primary school level in Spain through daily class work (textbook activities) and the exams taken by pupils. Over 1,000 exam questions and almost 3,000 textbook activities by three publishers were analyzed in total, in six schools. The resulting information was entered into an Access database for quantitative analysis (with subsequent encoding using the SPSS statistics package), and qualitative analysis based on textual analysis. The insistence observed in most exams and textbooks on particular historical content instills in students knowledge that is often biased, and mainly based on memorizing facts, concepts, and descriptions.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia
Identidad
Libros de texto
Evaluación
Exámenes

Keywords

History teaching
Identity
Textbooks
Assessment
Exams

Recepción: 16 de junio de 2014 | Aceptación: 2 de octubre de 2014

* Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Licenciado en Humanidades y Doctor en Historia por la Universidad de Castilla-La Mancha. Líneas de investigación: pensamiento histórico, pensamiento narrativo, análisis de libros de texto y exámenes de Historia y Ciencias Sociales en educación primaria y secundaria. Publicación reciente: (2014, en coautoría con J. Ortuño y S. Molina), "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, pp. 5-27. CE: cjgomez@um.es

** Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Licenciado y Doctor en Historia por la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: didáctica de la Historia, evaluación y análisis curricular en educación primaria y secundaria. Publicación reciente: (2014, en coautoría con J. Hernández), "La Historia Social de la familia en España y su repercusión en la Didáctica de las Ciencias Sociales", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, pp. 254-277. CE: raimundorodriguez@um.es

*** Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Licenciado y Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: enseñanza de la Historia, evaluación por competencias, formación del profesorado e identidad en educación infantil, primaria y secundaria. Publicación reciente: (2014, en coautoría con J. Molina y F.J. Trigueros), "La evaluación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1", *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 289-311. CE: pedromir@um.es

INTRODUCCIÓN¹

El conocimiento histórico, geográfico y social es necesario para crear ciudadanos responsables, críticos y participativos. Esa idea contrasta con la tradicional visión decimonónica, aún presente en muchos centros escolares, de la Geografía y la Historia como materias destinadas a formar el espíritu patriótico de los ciudadanos (Carretero, 2011). De ahí el dominio absoluto de la visión liberal-positivista del conocimiento histórico, desde un enfoque basado en la memoria colectiva, y que se desarrolla a través de programas enciclopédicos que preconizan la memorización de fechas, batallas y acontecimientos relevantes para la nación. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo se han articulado estos conocimientos históricos en primaria a través del libro de texto, que es el material didáctico más utilizado en España (Valls, 2008; Prats, 2012), y de los exámenes, el principal instrumento de calificación del alumnado (Calatayud, 2000; Gómez y Miralles, 2013; Merchán, 2005; 2009). El análisis de más de un millar de preguntas en más de 100 exámenes y casi 3 mil actividades de seis manuales de Ciencias Sociales de tercer ciclo de primaria arroja un claro predominio de lo conceptual y memorístico. Se eligió el tercer ciclo de educación primaria debido a que los temas de Historia están más definidos que en los anteriores ciclos, lo cual permite diferenciar con más claridad los conocimientos y saberes más repetidos.

El cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de la Historia sólo puede comenzar desde los niveles educativos iniciales (Cooper, 2012; 2013); sin embargo, llama la atención que las modificaciones legislativas, iniciadas en España con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), hayan dejado una huella muy escasa en la metodología docente. Esto repercute,

lógicamente, en las dos herramientas más utilizadas por los profesores: la usada para enseñar (libro de texto) y la usada para calificar (examen). Tras dos siglos de preeminencia positivista en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España está resultando muy difícil la transformación de los métodos, herramientas y recursos didácticos (Gómez *et al.*, 2013). La brecha existente entre las tendencias actuales sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la Historia (Wineburg, 2001; VanSledright, 2011; 2014) con la realidad del aula en la educación primaria en España, tiene como consecuencia un conocimiento histórico muy deficiente por parte del alumnado, que en última instancia se basa en la construcción de una narrativa nacional con fines puramente identitarios (López Facal, 2010).

ENSEÑAR A PENSAR LA HISTORIA O NARRAR LAS HAZAÑAS DE LA NACIÓN

La Historia tiene una gran importancia a la hora de formar a ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en el que viven (Barton y Levstik, 2004). No es una disciplina sólo para eruditos y tampoco es un saber estático, sino que debe entenderse en permanente construcción. Las múltiples funciones de la Historia denotan una ciencia compleja que se debate entre el Romanticismo y la Ilustración, y a veces es sometida a los intereses del poder. El conocimiento histórico es hijo de la memoria, pero sin duda ésta es subjetiva y debe ser “objetivada” por el aprendizaje de los métodos del historiador (Chapman, 2011a; Prats y Santacana, 2011). Nuestra propia identidad depende de nuestra memoria, algo que es válido tanto para los sujetos individuales, como para los grupos y las instituciones. Ese proceso que une memoria, Historia e identidades se ha usado habitualmente por el poder a través del arte, la literatura, el cine o

¹ Este trabajo es resultado del proyecto “La evaluación de las competencias básicas en educación secundaria obligatoria desde las Ciencias Sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

los medios de comunicación, para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada (Rosa, 2004).

En las dos últimas décadas han surgido un gran número de trabajos que han abordado la cuestión de qué historia se debe enseñar. Carretero y Kriger (2004) señalan la contraposición entre un enfoque en la enseñanza de la Historia basado en un discurso identitario propio del Romanticismo, o un relato crítico heredado de la Ilustración. Las raíces intelectuales del Romanticismo están muy filtradas en la enseñanza de la Historia en la escuela (VanSledright, 2008), y muy relacionadas, además, con el surgimiento de los Estados-nación, como ya indicó en su día Hobsbawm (1997). Es interesante el análisis que Carretero *et al.* (2013) realizan sobre los objetivos románticos de la enseñanza de la Historia, y cómo éstos no se alejan de la función específicamente identitaria. Según estos autores, la influencia del Romanticismo en la enseñanza de la Historia se manifiesta a través de tres cuestiones centrales: una valoración positiva del pasado y presente del propio grupo social, tanto en el ámbito local como nacional; la valoración positiva de la historia política del país; y la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales. Frente a esta forma de centrar la enseñanza de la Historia, autores como Peck y Seixas (2008) han incidido en un tercer enfoque, centrado en la comprensión histórica como un método. Esto implica un aprendizaje basado en habilidades que permitan al alumnado interpretar el pasado, más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos (Barca, 2000; Lévesque, 2008; Prats y Santacana, 2011; Seixas, 2010; 2011; Stearns *et al.*, 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Este enfoque de la enseñanza de la Historia surge como contraposición a ese discurso heredado del Romanticismo, y está basado en el pensamiento histórico (Gómez *et al.*, 2014b).

Estos trabajos han incidido en la necesidad de que los docentes reflexionen sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la Historia (VanSledright, 2014). La perspectiva desde la que se aborda el pasado depende de muchos factores socioculturales y temporales que varían con la identidad, creencias y valores del propio investigador; por lo tanto, la Historia es una construcción, y como tal hay que enseñarla en el aula. Para desarrollar esta cuestión es necesario que los docentes de Historia posean una sólida teoría sobre la formación del pensamiento, la comprensión histórica en el alumnado, y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva (Cooper y Chapman, 2009; Chapman, 2011a, 2011b; Lee y Ashby, 2000; Lee, 2005; Seixas y Morton, 2013; Wineburg *et al.*, 2013).

No obstante, las aportaciones de estos trabajos no han influido profundamente en el currículo de educación primaria en España, donde han primado los elementos conceptuales (De Pro y Miralles, 2009). No cabe duda de que la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que incluir, en buena medida, el aprendizaje de hechos, conceptos y principios que resulten de fácil memorización y comprensión; sin embargo, la escasez de procedimientos y técnicas propias de la Historia desvirtúa en parte los objetivos didácticos de esa disciplina (Prats y Santacana, 2001). Enseñar las bases metodológicas de una asignatura no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo (Wineburg, 2001). Son muchos los trabajos que han mostrado la potencialidad educativa que tiene la enseñanza del método del historiador en primaria, así como otras habilidades relacionadas con los contenidos estratégicos o de segundo orden en Historia. Los recientes trabajos de Cooper (2012; 2013), de Levstik y Barton (2008), y de VanSledright (2002) revelan ese camino, donde entran en juego el uso de fuentes, los métodos de indagación, la reflexión y el razonamiento histórico.

La concepción epistemológica de la Historia como un saber cerrado, ligado íntimamente a la memorización de datos, fechas y hechos concretos, está muy arraigada en países como España y está muy relacionada con la creación de identidades sociales, culturales y políticas. Presentar una visión del pasado desde una perspectiva lineal, acrítica y descriptiva, basándose en las hazañas e hitos más importantes de una nación, tiene un objetivo muy claro: crear un arraigo identitario de los alumnos con una realidad política actual, muchas veces de forma anacrónica. En opinión de Topolsky (2004), las narrativas históricas deben ser el principal foco de interés en la actividad didáctica de la enseñanza de la Historia. Las narrativas que se divulgan en los libros de texto, y que son requeridas en los exámenes, son de gran importancia para comprender la construcción del pasado desde los poderes públicos. Varios autores han analizado los tópicos y estereotipos identitarios en las narrativas históricas, tanto oficialistas como las que producen los estudiantes (Barton y Levstik, 2004; Bage, 1999; Carretero, 2011; Montesano, 2010; Sáiz, 2011). El análisis de estas narrativas permite apreciar lo que Chartier (2007: 22) definió como “la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado”.

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar la enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de la narrativa nacional a través de los libros de texto y las actividades exigidas a los alumnos en los exámenes. Para conseguir este fin se han planteado tres objetivos específicos:

- Analizar las capacidades cognitivas que se le exigen a los alumnos de tercer

ciclo de educación primaria en los exámenes de Ciencias Sociales, diferenciando los contenidos de Geografía y de Historia.

- Mostrar la tipología de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se evalúan a dichos alumnos, diferenciando las pruebas escritas de Geografía y las de Historia.
- Observar la frecuencia de conceptos, hechos, fechas y personajes principales en las actividades de los libros de texto y en las preguntas de los exámenes estudiados para analizar la construcción de una narrativa histórica nacional y su influencia en la creación de identidades sociales y culturales.

Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por todos los exámenes de Ciencias Sociales realizados por el alumnado de tercer ciclo de educación primaria (quinto y sexto curso) en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en el año 2011 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (sureste de España) y los libros de texto que utilizaron en dichas clases. Para conseguir una muestra lo más representativa posible, se intentó que estuvieran representadas todas las realidades territoriales de la región. A pesar de que la muestra tuvo un carácter incidental y de conveniencia, se intentó que las características tuvieran relación con un muestreo estratificado, dividiendo la población en subconjuntos, en función de las características más importantes para este estudio, para a partir de ahí seleccionar una muestra equilibrada (Albert, 2006). Para ello se tuvo en cuenta el número de colegios y de estudiantes, tomando como referencia los datos proporcionados por las administraciones públicas. El resultado es el análisis cuantitativo y cualitativo de 111 exámenes y 1 mil 240 preguntas en seis colegios de distintas realidades territoriales de la región de Murcia (Gómez y

Miralles, 2013; Gómez *et al.*, 2012; Miralles *et al.* 2014), y el análisis cualitativo de todas las actividades propuestas en seis libros de texto (tres de quinto curso y tres de sexto curso) de primaria utilizados por dichos colegios, y que aportaron 2 mil 679 ejercicios (Rodríguez *et al.*, 2014). De la suma entre preguntas de examen y actividades de libro de texto, casi 1 mil 800 correspondieron a contenidos históricos y 2 mil 100 a contenidos de Geografía.

Tabla 1. Muestra de exámenes y preguntas analizadas por colegios

Colegio	Número de exámenes	Número de preguntas
1	19	212
2	20	217
3	32	316
4	6	67
5	16	245
6	18	183
Total	111	1,240

Fuente: Gómez *et al.*, 2012.

Tabla 2. Número de actividades de Geografía e Historia en los libros de texto

Libro	Curso	Número de actividades
1	Quinto	452
2	Quinto	471
3	Quinto	480
4	Sexto	453
5	Sexto	537
6	Sexto	286
Total	6	2,679

Fuente: Rodríguez *et al.*, 2014.

Método, instrumento y procedimientos de análisis

Debido a la naturaleza del objeto de estudio, fue preciso adoptar un diseño metodológico que combinara diferentes técnicas y

estrategias, que se sitúan dentro de los denominados *métodos no experimentales*. La definición de estos métodos insiste en la búsqueda empírica y sistemática cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002). La intención es tratar de conocer una realidad: la enseñanza de la Historia a través de los exámenes realizados por los alumnos y las actividades de los libros de texto.

El análisis de los datos se realizó combinando un enfoque cuantitativo y cualitativo para generar distintas propuestas y estrategias de acción. Consideramos, de acuerdo con Greene *et al.* (1989), que la combinación de metodologías en un mismo estudio se nos presenta, en investigaciones de Ciencias Sociales, como una de las estrategias más válidas para la profundización de los fenómenos educativos. Las principales investigaciones sobre la educación histórica desde esta área de conocimiento han insistido también en la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Ashby y Lee, 1987; Barca, 2005; Barton, 2005, 2012; Grant, 2001; Prats, 2002).

Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron en este trabajo a través de la codificación de las categorías que lo permitieron, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS: análisis de frecuencias, medias, porcentajes, chi cuadrado, tablas de contingencia y análisis de la dependencia entre las variables. La finalidad de este análisis fue develar la estructura subyacente en la evaluación de los alumnos a través de los exámenes, las capacidades cognitivas exigidas y la tipología de contenidos.

El *tratamiento cualitativo* de los datos se llevó a cabo a través de un análisis de cómo se ha construido la narrativa histórica nacional en los exámenes y los libros de texto, a través de la frecuencia y repetición de hechos, conceptos, fechas y personajes. El análisis cualitativo es un proceso que consiste en “dar sentido” a la información textual.

Aunque la metodología cualitativa tiene su origen en la antropología cultural, las investigaciones más recientes e innovadoras en didáctica y, en general, en Ciencias Sociales, recurren habitualmente a esta metodología. La validez de la investigación cualitativa depende de la representatividad de los datos, la fundamentación teórica y su análisis e interpretación (Anguera *et al.*, 1998). En muchos casos es difícil acercarse a la realidad sin la utilización de métodos cualitativos, puesto que cerrar las posibilidades de respuesta nos puede llevar a perder información que facilite la comprensión del fenómeno estudiado (Barca, 2011).

Esta investigación se inició a través de un diseño *transeccional exploratorio*, ya que el primer objetivo fue conocer un contexto determinado en una exploración inicial. A partir de los primeros datos, y una vez que se hubieron asentado las bases metodológicas, se inició la investigación con un diseño *transeccional descriptivo*. El objetivo entonces fue indagar sobre el tema de estudio y su incidencia en la enseñanza (Albert, 2006). Para ello se diseñó el instrumento de recogida de información con los ítems necesarios para indagar sobre las capacidades cognitivas de los alumnos de primaria y los contenidos que se evaluaban, y la construcción de la narrativa histórica nacional que había tras ellos.

En el caso de los exámenes se elaboró una parrilla de información que recogía 15 ítems, divididos en las Tablas 3 y 4. En la Tabla 3 se recogieron las variables sociodemográficas e informativas que permitieron identificar el examen, el profesor, el centro, el grupo de origen y el libro de texto de los datos incluidos en la misma. Además, en esta tabla se recogió la información sobre la fase de la evaluación (cuándo se lleva a cabo el examen), qué tipo de pruebas se realizan en esta área, las tareas que los estudiantes debían llevar a cabo en cada examen, y los aprendizajes y los contenidos curriculares que se evaluaron por los maestros de educación primaria.

Tabla 3. Instrumento de recogida de datos de exámenes

1. Código del colegio
2. Código del maestro
3. Código de la prueba
4. Duración prueba
5. Fecha prueba
6. Editorial libro de texto
7. Formato examen (prueba objetiva, preguntas cortas, de tipo ensayo, etc.)
8. Tipo de prueba (eval. inicial, parcial, final, recuperación, avisado o no, etc.)
9. Indicaciones sobre evaluación (preguntas, observaciones escritas u orales que se dan a los estudiantes, ayuda ofrecida, etc.)
10. Temas o unidades didácticas tratadas en la prueba (contenidos)
11. Criterios de evaluación de la programación didáctica
12. Curso académico

Fuente: Gómez *et al.*, 2012.

Tabla 4. Instrumento de recogida de preguntas de examen

1. Código de la prueba.
2. Enunciado de la pregunta.
3. Tipo de capacidad que exige la pregunta (recuerdo, comprensión, aplicación, valoración, hechos, conceptos o procedimientos).

Fuente: Gómez *et al.*, 2012.

En la Tabla 4 se muestra la manera en la que se consignaron los resultados del análisis de cada una de las preguntas y cómo se clasificaron las capacidades cognitivas que éstas exigían de los alumnos. La clasificación se elaboró con base en el modelo propuesto por Villa (2007), que es una adaptación de las taxonomías de Bloom (Tabla 5). De esta forma se establecieron un total de 11 variables, resultantes del cruce de la capacidad cognitiva (recuerdos, comprensión, aplicación, predicción y valoración) con los tipos de contenidos que demanda la pregunta (hechos, conceptos

y procedimientos). Las dos tablas fueron procesadas a través del programa Access mediante la creación de tablas relacionales, gracias a la vinculación del ítem denominado “código de prueba”. Esto permitió un análisis

cuantitativo y cualitativo. El análisis cuantitativo se realizó tras codificar los datos en el SPSS, mientras que el análisis cualitativo se realizó a través de la información textual en Access.

Tabla 5. Ejemplos de preguntas sobre Ciencias Sociales en los exámenes de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (tercer ciclo) pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos

Recuerdo de hechos	¿Qué archipiélagos forman parte de España? ¿Cuándo comenzó la conquista romana de Hispania?
Recuerdo de conceptos	¿Qué es la Prehistoria? ¿Qué es un altiplano?
Recuerdo de procedimientos	¿Cómo se calcula el crecimiento real? ¿Qué es y cómo se calcula la densidad de población?
Comprensión de hechos	Explica qué fue la romanización. Explica cómo se produjo el descubrimiento de América.
Comprensión de conceptos	Explica la diferencia entre mozárabe y muladí. Explica qué es el clima.
Comprensión de procedimientos	Observa este gráfico y explica por qué no es correcto.
Aplicación de hechos	Escribe una oración con cada grupo de palabras. Observa el mapa y di a qué etapa de la Unión Europea corresponde y por qué.
Aplicación de conceptos	Escribe debajo de cada ilustración su nombre (menhir, dolmen o cromlech). Señala los siguientes elementos en el planisferio (latitud y longitud).
Aplicación de procedimientos	Observa el mapa y calcula a cuántos kilómetros se encuentra la localidad de La Poveda de El Otero. Elabora un climograma de una zona con estos datos de precipitaciones y temperaturas.
Valoración de hechos	Comenta qué te sugiere esta fotografía en relación con el poblamiento.
Predicción de hechos	¿Cómo crees que se podría alcanzar la igualdad en el mundo laboral?

Fuente: elaboración propia.

Las actividades de los libros de texto fueron trasladadas literalmente a una base de datos en Access, donde se cruzaron los datos con la información textual de las preguntas de los exámenes. Se recogieron todas las actividades de las tres editoriales utilizadas por los seis colegios de la muestra (Santillana, Vicens Vives y SM). El análisis que se realizó sobre ese cruce de información entre las actividades de los manuales y las preguntas de los exámenes fue de frecuencia de conceptos, hechos y personajes. A través de esas frecuencias se pretende mostrar la construcción de la narrativa histórica nacional que se les enseña a los alumnos

de educación primaria y su repercusión en la creación de identidades sociales y culturales.

RESULTADOS

El dominio de la memorización y de contenidos factuales en la evaluación del alumnado

El análisis de las pruebas escritas realizadas por los alumnos muestra que los principales conocimientos exigidos en los exámenes de Ciencias Sociales se hacen a través de preguntas cortas y pruebas objetivas (principalmente preguntas tipo test de múltiple respuesta), y

que además tienen un componente principalmente conceptual-factual, con un dominio de lo memorístico y con una gran ausencia de procedimientos (Tablas 6 y 7). Estos resultados están en correspondencia con otras realidades territoriales españolas (Merchán, 2005) e internacionales (VanSledright, 2014). Es significativo que más del 97 por ciento de las preguntas hagan referencia a hechos o conceptos, mientras que los procedimientos apenas aparezcan en un 3 por ciento de los ejercicios. Esta

hegemonía de los contenidos conceptuales, que deleva el análisis de los enunciados de las preguntas, se une a otro elemento importante: las capacidades cognitivas exigidas por dichas pruebas. El 74.2 por ciento de las preguntas de los exámenes analizados solicita al alumnado la capacidad de memorizar contenidos, mientras que su aplicación, comprensión y valoración se limita al 13.9, 11.6 y 0.2 por ciento, respectivamente (Gómez y Miralles, 2013; Miralles *et al.*, 2012; Miralles *et al.*, 2014).

Tabla 6. Formato de examen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preguntas cortas y pruebas objetivas	853	68.8	68.8	68.8
Pruebas objetivas	171	13.8	13.8	82.6
Examen con pregunta de desarrollo	111	9.0	9.0	91.5
Preguntas cortas	105	8.5	8.5	100.0
Total	1,240	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Capacidad cognitiva exigida

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Recuerdo de hechos	798	64.4	64.4	64.4
Aplicación de hechos	133	10.7	10.7	75.1
Recuerdo de conceptos	116	9.4	9.4	84.4
Comprensión de hechos	93	7.5	7.5	91.9
Comprensión de conceptos	45	3.6	3.6	95.6
Aplicación de procedimientos	21	1.7	1.7	97.3
Aplicación de conceptos	18	1.5	1.5	98.7
Recuerdo de procedimientos	6	.5	.5	99.2
Comprensión de procedimientos	6	.5	.5	99.7
Valoración de hechos	3	.2	.2	99.9
Predicción de hechos	1	.1	.1	100.0
Total	1,240	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

La afirmación anterior queda corroborada con el análisis de los enunciados de las preguntas de los exámenes. Los verbos que aparecen en los ejercicios implican, en general, la memorización de datos y, en menor medida, la comprensión o aplicación de

conocimientos. Como puede verse en la Tabla 5, verbos que exigen el recuerdo de conocimientos como “completa”, “escribe” e “indica” son los más frecuentes en la muestra. Además, si analizamos en profundidad los enunciados de las preguntas observamos que la capacidad

de recordar se refiere, sobre todo, a hechos y conceptos cuya definición o descripción es lo más solicitado a los alumnos en las pruebas escritas. Esto se realiza, bien mediante interrogaciones directas precedidas de “qué”, “quién” o “cuál”, bien a través de oraciones o pequeños textos incompletos que los alumnos

deben completar, o a los que deben añadir los conceptos correspondientes. Por lo general, la comprensión o la aplicación de contenidos y capacidades cognitivas más complejas, formuladas mediante términos como “explica”, “piensa”, “resuelve” o “relaciona”, aparecen con menor frecuencia (Miralles *et al.*, 2014).

Tabla 8. Principales verbos en las preguntas de Ciencias Sociales en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria

Verbo enunciado Pregunta	Frecuencia	Verbo enunciado Pregunta	Frecuencia
Completa	125	Resuelve	8
Escribe	122	Rodea	7
Indica	63	Dibuja	5
Observa	33	Escoge	5
Nombra	33	Transforma	4
Relaciona	32	Identifica	4
Sitúa	29	Piensa	4
Calcula	22	Elabora	4
Define	22	Compara	3
Señala	16	Clasifica	3
Contesta	15	Tacha	3
Ordena	14	Asigna	3
Cita	14	Localiza	3
Colorea	12	Comenta	3
Describe	12	Subraya	1
Delimita	10	Resume	1
Enumera	9		

Fuente: Miralles *et al.*, 2014.

Esta tendencia hacia la memorización de contenidos de Ciencias Sociales se aprecia todavía más en los conocimientos históricos que en los de Geografía. A pesar de que hay más preguntas de esta disciplina que de Historia (643 frente a 561), en esta última hay más preguntas de memorización (460 frente a 426). Las preguntas que exigen algún manejo procedimental también tienen un comportamiento diferente en una u otra materia. Estas preguntas suponen 4 por ciento en los exámenes de Geografía, y apenas 1 por ciento en los exámenes de Historia. Es significativo que en

ninguna de las 561 preguntas analizadas sobre contenidos históricos se exija la valoración de un hecho o concepto. No existe ninguna pregunta en los exámenes de Historia sobre contenidos actitudinales, mientras que en Geografía son muy escasas.

Aunque la memorización de contenidos conceptuales es mayoritaria en ambas disciplinas, las diferencias entre Geografía e Historia se constatan en las Tablas 9, 10 y 11. En ellas se presentan tablas de contingencia, la prueba del chi-cuadrado de Pearson y la Tau-b de Kendall para comprobar la hipótesis

de independencia entre las variables y el grado de dependencia entre las mismas. El valor del chi-cuadrado (66.004, y con una significación asintótica bilateral de .000), implica que las variables “capacidad cognitiva” y “materia evaluada” son dependientes. La dependencia entre las variables, según la Tau-b de Kendall, alcanza un valor de .194, por lo que podemos aseverar que existe una dependencia entre

baja y moderada. A pesar del abrumador peso de la memorización en ambas materias, el uso de mapas y otros elementos cartográficos en Geografía hacen que ésta tenga un carácter más práctico y que se introduzcan más contenidos procedimentales. En los exámenes de Historia, sin embargo, todavía sigue dominando el recuerdo como principal instrumento cognitivo para entender el pasado.

*Tabla 9. Contingencia de capacidad cognitiva exigida * Materia*

		Recuento		Total
		Historia	Geografía	
Capacidad cognitiva exigida	Recuerdo de hechos	418	352	770
	Recuerdo de conceptos	42	74	116
	Recuerdo de procedimientos	0	6	6
	Comprensión de hechos	37	54	91
	Comprensión de conceptos	11	34	45
	Comprensión de procedimientos	3	3	6
	Aplicación de hechos	36	91	127
	Aplicación de conceptos	9	9	18
	Aplicación de procedimientos	3	18	21
	Valoración de hechos	2	1	3
	Predicción de hechos	0	1	1
Total		561	643	1,204

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66.004 ^a	10	.000
Razón de verosimilitudes	71.099	10	.000
Asociación lineal por lineal	36.386	1	.000
N de casos válidos	1,204		

/a. 8 casillas (36.4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .47.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	.194	.026	7.472	.000
N de casos válidos		1204			

/a Asumiendo la hipótesis alternativa.

Fuente: elaboración propia.

El olvido de los contenidos procedimentales y de las habilidades estratégicas a la hora de abordar el pasado, en la evaluación del alumnado, supone un *handicap* en su formación. No hay que olvidar que conocemos el pasado a partir de evidencias, y que los conocimientos en Historia provienen del análisis de diferentes tipos de fuentes de información (VanSledright, 2011). El trabajo con fuentes y objetos del pasado se hace imprescindible en la enseñanza de la Historia en las primeras etapas educativas (Cooper, 2013). Los resultados obtenidos en los exámenes reflejan que todavía se privilegia fundamentalmente el aprendizaje memorístico de contenidos factuales y conceptuales. Resulta llamativo que habilidades como el análisis, el razonamiento o la interpretación de documentos, que son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico (Wineburg *et al.*, 2013; VanSledright, 2014), tengan tan poca presencia en los exámenes escritos realizados por los alumnos. La ausencia de estos conocimientos en las preguntas de los exámenes se une a un currículo que posee algunas contradicciones entre sus pretensiones y la plasmación de las mismas en los bloques de contenidos. Esto explica, en cierto sentido, el predominio de una evaluación que mide el aprendizaje de los conocimientos de Historia en los alumnos principalmente a través de la repetición acrítica de hechos, fechas y conceptos del pasado.

La construcción de una narrativa nacional

El análisis de la frecuencia de conceptos, datos y hechos concretos en los exámenes y en las actividades de los libros de texto nos puede

servir para comprobar qué conocimientos son los principales para los docentes y editoriales en la educación histórica y social del alumnado, y para estudiar la propia construcción de la narrativa nacional a través de dichos instrumentos. Es interesante que en la materia de Geografía existen conceptos muy arraigados, tanto en las actividades de los manuales como en los exámenes, y que aparecen con mayor frecuencia que en Historia, donde hay una mayor atomización de contenidos: mientras que en los exámenes de Geografía se repiten continuamente conceptos como “relieve”, “clima”, “océano”, “río” o “mar”, en los exámenes de Historia siguen dominando las preguntas sobre hechos concretos, conceptos, fechas de batallas, reinados o acontecimientos relevantes de cada etapa histórica, así como todo lo que gira en torno a la historia política tradicional. Ejemplos significativos son las siguientes preguntas: “Escribe los años correspondientes a estos acontecimientos”, “¿Qué bandos se enfrentaron en la Guerra Civil?”, o “En 1571 Felipe II derrotó en la batalla de Lepanto (a. A los turcos, b. A los incas, c. A los ingleses)”. Además, con cuestiones como “¿Con qué hecho comienza y con qué hecho termina la Edad Media?”, “¿Cuándo comienza y cuando acaba cada Edad?”, o “¿Cuándo comienza cada etapa de la Prehistoria?”, se inculca una forma de entender la Historia demasiado compartimentada, determinista y básicamente fundamentada en un relato lineal y acrítico de hechos y fechas.

Cuando se indaga en conceptos de segundo orden, como el de causas y consecuencias, o el de cambio y continuidad, se hace de una

forma memorística, con lo cual se exigen escasas habilidades cognitivas, y la única intención que se persigue es que los alumnos trasladen textualmente la información del manual, como demuestran las soluciones aportadas explícitamente por los docentes. Preguntas como “¿Cuál fue la principal causa del viaje del descubrimiento de América?”, o “Cita tres cambios que sufrió el hombre durante su evolución desde el mono” muestran un tipo de conocimiento muy simple, alejado de la complejidad multifactorial de los procesos históricos (Gómez, 2014; Gómez *et al.*, 2014a).

Los datos analizados muestran un mayor arraigo conceptual en las unidades didácticas de la Prehistoria, Edad Antigua y Edad Media, con menos temas/conceptos pero que son relativamente frecuentes, como “Paleolítico”, “Neolítico”, “Romanización”, “Íberos/celtas”, “Al-Ándalus” o “Reinos Cristianos”. Sin embargo, en la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea existe una mayor dispersión de contenidos, basados muchos de ellos en guerras, batallas o personajes relevantes (Gómez *et al.*, 2013). Desde la Prehistoria hasta la Edad Media hay un hilo cronológico y temático que quiere mostrar la construcción de la narrativa histórica nacional, y que intenta justificar las raíces de la nación española frente a otras. La sedentarización de las sociedades, así como los orígenes clásicos (la especificidad íbera y la cultura romana), la riqueza cultural que aportó Al-Ándalus (Sáiz, 2012) y la base social y política de los reinos cristianos, son los contenidos que más se repiten. La Edad Moderna básicamente gira en torno a dos ejes fundamentales: el descubrimiento de América y el Imperio (junto a los dos principales monarcas que lo representan: Carlos I y Felipe II). Aunque ya en la Edad Media comienzan a tener mayor presencia las fechas de batallas (como por ejemplo la batalla de las Navas de Tolosa), es a partir de la Edad Moderna cuando fechas, nombres y reyes comienzan a tener más protagonismo en los libros de texto. En el caso de la Edad Contemporánea, el

eje Guerra Civil/Franquismo y Transición/Democracia es el predominante, mientras que el siglo XIX se queda en lo anecdótico, y sólo se realiza alguna pregunta sobre la Revolución Industrial y sus consecuencias sociales (binomio burgueses/obreros).

El relato histórico que muestran los exámenes y los libros de texto está basado en una narración lineal y simple del pasado, que además (como se ha podido comprobar en el análisis de las capacidades cognitivas) se exige conocer a través de la memorización de datos, sin aplicación de conocimientos y sin valoración crítica; un discurso muy relacionado con los objetivos románticos de la Historia (Carretero *et al.*, 2013). Esta circunstancia está conectada al surgimiento de los Estados-nación, como ya avanzaron Carretero y Kriger (2004), Hobsbawm (1997) o VanSledright (2008). La enseñanza de la Historia, desde esta perspectiva, se fundamenta en la transmisión de una memoria colectiva que ensalza el valor de los padres fundacionales y de los héroes de la nación (VanSledright, 2011). El gran peligro de este enfoque de aprendizaje es cuando este relato lineal se combina con una baja exigencia cognitiva, tal y como se ha comprobado en el anterior análisis.

Los conceptos más frecuentes en los datos analizados son “Roma/romanización”, “Íberos/celtas”, seguido de “Al-Ándalus” y “Reinos cristianos”. Si bien es cierto que el tratamiento que recibe la presencia islámica está más integrado en la historia peninsular (Valls, 2012), todavía sigue percibiéndose como un paréntesis histórico, inserto en el devenir de una nación cristiana y católica por antonomasia. A pesar de ello, es cada vez menos frecuente el uso de la palabra “reconquista” en los manuales y exámenes, y una mayor presencia de nombres propios ligados a los territorios musulmanes como Almanzor o Abderramán frente a otros ligados a los territorios cristianos como El Cid. Aunque el uso de la denominación de “reconquista” tiene sus detractores —quienes justifican que es una construcción

legitimadora de esa narrativa maestra de la nación (Carretero *et al.*, 2013; Ríos, 2005)— otros autores creen que es un concepto totalmente operativo y que hace referencia a un proceso clave de la Edad Media peninsular (García Fitz, 2009). En todo caso, este hilo conceptual muestra una Historia muy clásica y, sobre todo, alejada de una práctica de enseñanza-aprendizaje basada en grandes problemas históricos que obliguen a movilizar habilidades y capacidades en el análisis social por parte del alumnado (Sáiz, 2010). Siguen apareciendo nombres míticos como “Pelayo”,

que se muestran como personajes históricos consensuados, a pesar de su escasa presencia en fuentes primarias, y de que su conocimiento se reduce prácticamente a los relatos míticos sobre el inicio de la conquista cristiana del territorio musulmán, y a pesar también de la discutida “Batalla de Covadonga”. La pervivencia de estos tópicos identitarios en el relato histórico de los estudiantes llega más allá de la enseñanza obligatoria, como se ha podido comprobar en estudios con futuros maestros del grado de Educación Primaria en España (Sáiz y Gómez, 2014).

Tabla 9. Conceptos y temas históricos analizados en los libros de texto

Concepto	Frecuencia actividades libros de texto	Frecuencia preguntas exámenes
PREHISTORIA		
Neolítico	47	32
Paleolítico	17	26
Nómadas	7	10
Megalítico	9	3
EDAD ANTIGUA		
Roma/romanización	94	52
Íberos/celtas	58	18
Fenicios/cartagineses	17	18
Hispania	17	14
EDAD MEDIA		
Al Ándalus	55	28
Reinos cristianos	25	4
Gótico	14	3
Feudalismo	6	0
EDAD MODERNA		
Descubrimiento de América	16	15
Carlos I	15	3
Felipe II	11	3
Revolución francesa	12	7
EDAD CONTEMPORÁNEA		
Constitución	22	21
Democracia/transición democrática	19	9
Guerra civil	13	20
Franquismo	7	10

Fuente: Gómez *et al.*, 2013.

Hay que señalar algunas diferencias entre los exámenes y los libros de texto. Mientras que en los manuales aparecen algunos conceptos que sobrepasan la historia política tradicional e institucional (obreros, burgueses, sociedad de la Edad Moderna...) en los exámenes se acentúa más la memorización de hechos y fechas concretas de batallas o reinados (Gómez *et al.*, 2013). También es interesante que en los libros de texto se insiste más en elementos conceptuales, mientras que en los exámenes se exige principalmente la reproducción memorística de acontecimientos concretos, fechas de batallas o nombres propios de lo que se ha considerado como los grandes personajes de la Historia (Pelayo, El Cid, los Reyes Católicos, Carlos V, Felipe II...). En los exámenes los contenidos que hacen referencia a “hecho/acontecimiento”, “rey/reino/monarquía” o “guerra/batalla” aparecen en mayor medida que otros como “vida cotidiana” o “sociedad/economía”, que son prácticamente residuales. Preguntas como “¿Cuáles fueron los principales acontecimientos de la Edad Moderna?” muestran esta forma de enfocar la enseñanza de la Historia como un relato lineal y cuyo aprendizaje se basa en la acumulación de datos, hechos y fechas concretas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¿Por qué después de dos siglos de enseñanza de la Historia en los colegios sigue predominado el paradigma positivista? La respuesta deriva del escaso uso de actividades formativas donde el alumnado tenga que construir el conocimiento histórico a través de fuentes primarias, y donde tenga que utilizar preguntas clave y ejercicios de indagación que fomenten habilidades cognitivas complejas (Cooper, 2012; VanSledright, 2011). También es significativo el gran protagonismo que aún conserva el libro de texto, que se ha convertido en el instrumento esencial de la docencia tanto en Primaria como en otros niveles educativos posteriores. El conocimiento histórico

propuesto en los libros de texto es estático, y como tal se inculca en los alumnos, que piensan que saber Historia es memorizar los datos que propone el manual. Muchos maestros aún tienen ese libro de texto como única referencia del saber histórico, del que apenas se apartan ni en clase ni a la hora de plantear actividades. Además, los resultados muestran cómo 95 por ciento de los exámenes analizados proceden literalmente de la propuesta del manual. A pesar de los cambios legislativos y del hecho de incluir cada vez más elementos iconográficos y recursos TIC, los temarios siguen siendo de corte político y lineal. La complejidad y extensión de los temas históricos se han ido reduciendo progresivamente en las últimas décadas. Con leves matices entre una editorial y otra, la Historia que presentan los manuales, y que se les exige saber a los alumnos en los exámenes, se ha ido desprendiendo de algunos elementos polémicos, de problemas históricos planteados en la larga duración o que pueden ser políticamente incorrectos, lo que deja escasa presencia al desarrollo del pensamiento crítico (Rodríguez *et al.*, 2014). Desde la década de 1990, hay algunos temas que han desaparecido o se intentan tratar sin elementos conflictivos; un ejemplo son las escisiones del cristianismo en la Edad Moderna: Reforma protestante y Contrarreforma. Ahora prima una visión cultural que oculta lo conflictivo, en el marco del Humanismo y el Renacimiento. El saber histórico que se trasmite en los libros de texto sigue bajo el predominio de lo conceptual y memorístico. Si al final de cada tema, antes se incluía un apartado denominado “Actividades”, ahora se llama “Practica tus competencias”, pero lo que se pide a los alumnos es casi idéntico. Es necesario favorecer la superación de esa visión positivista de la Historia, centrada en la idea de tiempo lineal y el progreso continuo de la civilización, refutado por los procesos de cambio y permanencia que, además, dificulta aprehender la causalidad y realidad multiforme de toda sociedad, al poner los ojos en prohombres y estadistas.

La información sigue siendo, ante todo, de corte político; un relato lineal desde la Prehistoria hasta nuestros días. Según el curso académico (quinto o sexto de primaria), el temario puede ir sólo hasta la Edad Media, o bien partir de la Edad Moderna para acabar en los albores del siglo XXI. Desde luego, el aprendizaje basado en problemas, el método de centros de interés o los estudios de caso no tienen espacio en los métodos docentes utilizados en el aula. Los ejercicios de empatía histórica (*historical empathy*) que surgieron desde el ámbito anglosajón (Shemilt, 1984; Lee y Ashby, 2000; Lee *et al.*, 2004), y que movilizan otro tipo de habilidades cognitivas sobre Historia, brillan por su ausencia en manuales y exámenes. La realidad muestra que nos encontramos ante un discurso que se basa en la construcción de la narrativa histórica de España, donde escasamente aparece Europa y nada de historia universal. Todo ello a pesar de los cambios legislativos que desde 1990 insisten en sus pretensiones en un aprendizaje constructivista, pero que después plasman un bloque de contenidos donde domina lo conceptual.

Los resultados muestran pocos cambios y muchas permanencias. La Historia se sigue enseñando prácticamente igual que hace varias décadas. Frente al discurso españolista cristiano de nuestro pasado, emerge una visión idealizada de Al-Ándalus (aunque siempre asumido como una alteridad a nosotros) y la supuesta convivencia pacífica de las tres culturas, algo que realmente es una manipulación (Sáiz, 2012). Se insiste también en otros falsos tópicos, como la vida en un castillo de la Edad Media, de corte príncipesco, olvidando que eran edificios de tipo militar en los que la vida diaria estaba llena de penurias. Apenas se incide en la conquista de América, y se prefiere aludir a las culturas prehispánicas. La convulsa historia del siglo XX se resume en ideas clave (guerra civil, transición, constitución); sin embargo, la violencia de la guerra, la miseria y represión durante la dictadura, o los

problemas de la “idílica” transición ni siquiera se mencionan. Se insiste en los logros de una nación que surge de unos orígenes clásicos, que se enriquece del cruce de diversas culturas, que tiene un gran protagonismo en el descubrimiento de nuevas tierras, y que consigue finalmente una democracia ejemplar. Se disfrazan o se envuelven en un tupido velo las miserias, los desfases y las discontinuidades históricas. Por tanto, el discurso de fondo sigue siendo casi el mismo. La razón hay que buscarla en el currículo, de corte enciclopédico y culturalista (De Pro y Miralles, 2009). Los libros de texto y los exámenes son fruto de esa legislación, que en España vive instalada en el cambio permanente, pero que en el ámbito de las humanidades, concretamente en el de la Historia, deja entrever escasos avances.

Tanto Wineburg (2001) como VanSledright (2011) han señalado los peligros que acechan a una enseñanza lineal de la Historia, basada en la construcción de la nación, y que busca entrar en competición con la cultura de consumo de masas. El enfoque de los contenidos históricos que persigue la consolidación de una memoria colectiva de la nación inculca en los alumnos un rol pasivo. Además, y como indica VanSledright (2011), eso convierte al docente en un narrador de las hazañas de la nación, que señala los aspectos más emocionantes de las mismas, y que tiene como fin último poder enganchar a un alumnado acostumbrado al consumo audiovisual. Esto tiene varios peligros, entre ellos, el bajo nivel cognitivo que se exige en este tipo de enseñanza, y la propia resistencia de los alumnos en contextos multiculturales ante una Historia ya escrita desde una perspectiva concreta. Varios estudios han mostrado en Estados Unidos que los hitos y personajes de referencia en la narrativa nacional eran diferentes según el origen étnico o geográfico del alumnado: mientras que para unos eran George Washington, Kennedy, la Declaración de Independencia y la Guerra Civil; para otros eran Martin Luther King, Malcolm X, el movimiento de

derechos civiles o la abolición de la esclavitud (VanSledright, 2011).

El resultado de este estudio muestra que los saberes de Ciencias Sociales se transmiten habitualmente de forma descriptiva, enciclopédica y como un pensamiento ya construido (Laville, 2003). ¿Este conocimiento es válido para fomentar ciudadanos activos y críticos? Parece muy difícil, sobre todo en el caso de la Historia, donde los contenidos están sumamente atomizados y —salvo algunos conceptos clave— el resto de saberes se basan en la memorización de hechos, fechas, batallas y reinados (Rodríguez *et al.*, 2014). Esta

circunstancia sigue reproduciendo la perspectiva positivista de la Historia y reduciendo el conocimiento histórico a la memorización de datos, fechas y hechos del pasado que otros han considerado relevantes. El empobrecimiento del discurso histórico es más que evidente; se obvian elementos del pensamiento histórico y las bases de un modelo cognitivo de aprendizaje diferente, donde se fomenten capacidades intelectuales superiores: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición (Hervás y Miralles, 2004).

REFERENCIAS

- ALBERT, María José (2006), *La investigación educativa. Claves teóricas*, Madrid, McGraw Hill.
- ANGUERA, María Teresa, Jaume Arnau, Manuel Ato, Rosario Martínez, Juan Pascual y Guillermo Vallejo (1998), *Métodos de investigación en Psicología*, Madrid, Síntesis.
- ASHBY, Rosalyn y Peter Lee (1987), "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History", en Christopher Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Londres, Heinemann, pp. 62-88.
- BAGE, Grant (1999), *Narrative Matters. Teaching and learning History through story*, Nueva York, Routledge.
- BARCA, Isabel (2000), *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, Universidade do Minho.
- BARCA, Isabel (2005), "'Till new facts are discovered': Students' ideas about objectivity in History", en Rosalyn Ashby, Peter Gordon y Peter Lee (eds.), *International Review of History Education. Understanding History: Recent research in History education*, Nueva York, Routledge Falmer, vol. 4, pp. 68-82.
- BARCA, Isabel (2011), "La evaluación de los aprendizajes en Historia", en Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Murcia, AUPDCS, vol. 1, pp. 107-120.
- BARTON, Keith (2005), "'Best not to Forget Them': Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland", *Theory and Research in Social Education*, núm. 33, pp. 9-44.
- BARTON, Keith (2012), "Applied Research: Educational research as a way of seeing", en Allan McCully, Garry Mills y Carla van Boxtel (eds.), *The Professional Teaching of History: UK and Dutch perspectives*, Coleraine, History Teacher Education Network, pp. 1-15.
- BARTON, Keith y Linda Levstik (2004), *Teaching History for the Common Good*, New Jersey, Lawrence Erlbau.
- CALATAYUD, María Amparo (2000), "La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la educación primaria", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 52, núm. 2, pp. 165-178.
- CARRETERO, Mario (2011), "Comprensión y aprendizaje de la Historia", en Joaquim Prats, Joan Santacana y Pedro Miralles (coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 69-104.
- CARRETERO, Mario y Miriam Kriger (2004), "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la Historia escolar en un mundo global", en Mario Carretero y James Voss (comps.), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 71-98.
- CARRETERO, Mario, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen y Alicia Barreiro (2013), "La construcción del conocimiento histórico", *Propuesta Educativa*, vol. 39, núm. 1, pp. 13-23.
- CHAPMAN, Arthur (2011a), "Understanding Historical Knowing: Evidence and accounts", en Lukas Perikleous y Denis Shemilt (eds.), *The Future of the Past: Why History education matters*, Nicosia, Association for Historical Dialogue and Research, pp. 169-216.
- CHAPMAN, Arthur (2011b), "Historical Interpretations", en Ian Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, Oxon, Routledge, pp. 96-109.

- CHARTIER, Roger (2007), *La Historia o la lectura del tiempo*, Madrid, Gedisa.
- COOPER, Hilary (2012), *History 5-11. A guide for teachers*, Londres, Routledge.
- COOPER, Hilary (ed.) (2013), *Teaching History Creatively*, Londres, Routledge.
- COOPER, Hilary y Arthur Chapman (eds.) (2009), *Constructing History, 11-19*, Londres, Sage.
- DE PRO, Antonio y Pedro Miralles (2009), "El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la educación primaria", *Educatio Siglo XXI*, vol. 27, núm. 1, pp. 59-96.
- GARCÍA Fitz, Francisco (2009), "La reconquista: un estado de la cuestión", *Clío and Crimen*, núm. 6, pp. 142-215.
- GÓMEZ, Cosme J. (2014), "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 1, núm. 29, pp. 131-158.
- GÓMEZ, Cosme J. y Pedro Miralles (2013), "Los contenidos de Ciencias Sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria: ¿una evaluación en competencias?", *Revista Complutense de Educación*, vol. 1, núm. 24, pp. 91-121.
- GÓMEZ, Cosme J., Pedro Miralles y Ramón Cózar (2014a), "La enseñanza de la Historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 1, núm. 29, pp. 1-25.
- GÓMEZ, Cosme J., José Monteagudo y Ramón López Facal (2012), "El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de educación primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, vol. 1, núm. 15, pp. 37-49.
- GÓMEZ, Cosme J., Jorge Ortuño y Sebastián Molina (2014b), "Aprender a pensar históricamente. Retos para la Historia en el siglo XXI", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, en: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005> (consulta: 20 de junio de 2014).
- GÓMEZ, Cosme J., Raimundo A. Rodríguez y María del Mar Simón (2013), "Conocimientos y saberes escolares de Ciencias Sociales en tercer ciclo de primaria", en Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón Facal (orgs.), *Historia e identidades culturales*, Braga, Universidad do Minho, pp. 600-613.
- GRANT, S.G. (2001), "It's just the Facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of History", *Theory and Research in Social Education*, vol. 29, núm. 1, pp. 65-108.
- GREENE, Jennifer C., Valerie J. Caracelli y Wendy F. Graham (1989), "Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 11, núm. 3, pp. 255-274.
- HERVÁS, Rosa y Pedro Miralles (2004), "Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 42, pp. 89-99.
- HOBBSAWM, Eric (1997), *Nations and Nationalism since 1780: Programme, myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KERLINGER, Fred N. (2002), *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*, México, McGraw-Hill.
- LAVILLE, Christian (2003), "Histoire et education civique constat d'échec, propos de remédiation", en Marie-Christine Baquès, Annie Bruter y Nicole Tutiaux-Guillon (eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, París, L'Harmattan, pp. 225-240.
- LEE, Peter (2005), "Putting Principles into Practice: Understanding History", en M. Suzanne Donovan y John Bransford (ed.), *How Students Learn: History in the classroom*, Washington, National Academies Press, pp. 31-77.
- LEE, Peter y Rosalyn Ashby (2000), "Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14", en Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and international perspectives*, Nueva York/Londres, New York University Press, pp. 199-222.
- LEE, Peter, Rosalyn Ashby y Alaric Dickinson (2004), "Las ideas de los niños sobre la Historia", en Mario Carretero y James Voss (comps.), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 217-248.
- LÉVESQUE, Stéphanie (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, Toronto, University of Toronto Press.
- LEVSTIK, Linda y Keith Barton (2008), *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*, Nueva York, Routledge.
- LÓPEZ Facal, Ramón (2010), "Nacionalismos y euro-peísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clío y asociados: la historia enseñada*, núm. 14, pp. 9-33.
- MERCHÁN, Francisco Javier (2005), *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de Historia*, Barcelona, Octaedro.
- MERCHÁN, Francisco Javier (2009), "Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de Historia", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 1, núm. 60, pp. 21-34.

- MIRALLES, Pedro, Cosme J. Gómez y José Monteagudo (2012), "La evaluación de la competencia social y ciudadana en Ciencias Sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria", *Revista de Investigación en la Escuela*, vol. 2, núm. 78, pp. 19-30.
- MIRALLES, Pedro, Cosme J. Gómez y Raquel Sánchez (2014), "Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en tercer ciclo de educación primaria", *Aula Abierta*, vol. 42, núm. 2, pp. 83-89.
- MONTESANO, Chauncey (2010), "Disciplinary Literacy in History: An exploration of the historical nature of adolescents' writing", *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 19, núm. 4, pp. 539-568.
- PECK, Carla y Peter Seixas (2008), "Benchmarks of Historical Thinking: First Steps", *Canadian Journal of Education*, vol. 31, núm. 4, pp. 1015-1038.
- PRATS, Joaquim (2002), "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, núm. 1, pp. 81-89.
- PRATS, Joaquim (2012), "Criterios para la elección del libro de texto de Historia", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 70, pp. 7-13.
- PRATS, Joaquim y Joan Santacana (2001), "Principios para la enseñanza de la Historia", en Joaquim Prats (coord.), *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, pp. 13-55.
- PRATS, Joaquim y Santacana, Joan (2011), "¿Por qué y para qué enseñar Historia?", en Joaquim Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Graó, pp. 13-29.
- RÍOS Saloma, Martín Federico (2005), "De la Restauración a la Reconquista: la construcción de un mito nacional (Una revisión historiográfica. Siglos XVI-XIX)", *En la España Medieval*, núm. 28, pp. 379-414.
- RODRÍGUEZ, Raimundo A., Cosme J. Gómez y María del Mar Simón (2014), "Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de primaria. Un análisis comparativo", en Rosa Nortes y José I. Alonso (eds.), *Investigación educativa en educación primaria*, Murcia, Editum, pp. 369-380.
- ROSA, Alberto (2004), "Memoria, Historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de la ciudadanía", en Mario Carretero y James Voss (comps.), *Aprender y pensar la Historia*, Madrid, Amorrortu, pp. 47-70.
- SÁIZ, Jorge (2010), "¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria?", *Imago Temporis. Medium Aevum*, núm. 4, pp. 594-607.
- SÁIZ, Jorge (2011), "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 25, pp. 37-64.
- SÁIZ, Jorge (2012), "La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de Historia de 2º ESO", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 70, pp. 67-77.
- SÁIZ, Jorge y Cosme J. Gómez (2014), "El pensamiento histórico de futuros maestros de educación primaria: retos para una educación histórica", en José I. Alonso, Cosme J. Gómez y Tomás Izquierdo (eds.), *La formación del profesorado en educación infantil y primaria: retos y propuestas*, Murcia, Editum, pp. 105-120.
- SEIXAS, Peter (2010), "A Modest Proposal for Change in Canadian History Education", en Eirene Nakou e Isabel Barca (eds.), *Contemporary Public Debates over History Education*, Charlotte, Information Age Publishing, pp. 11-26.
- SEIXAS, Peter (2011), "Assessment of Historical Thinking", en Penney Clark (ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping History education in Canada*, Vancouver/Toronto, UBC Press, pp. 139-153.
- SEIXAS, Peter y Tom Morton (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson.
- SHEMILT, Denis (1984), "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and classroom", en Alaric Dickinson, Peter Lee y Patricia Rogers (eds.), *Learning History*, Londres, Heinemann Educational Books, pp. 39-84.
- TOPOLSKY, Jerzy (2004), "La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la Historia", en Mario Carretero y James Voss (comp.) (2004), *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 101-120.
- VALLS, Rafael (2008), "Los textos escolares de Historia: una propuesta de análisis y valoración", en Joaquim Prats, y Joan Miquel Albert (eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 63-72.
- VALLS, Rafael (2011), "La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de Historia", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 70, pp. 59-66.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2002), *In Search of America's Past. Learning to read History in elementary school*, Nueva York, Teacher College Press.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2008), "Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education", *Review of Research in Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 109-146.

- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2011), *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy*, Nueva York, Routledge.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2014), *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation design for new standards*, Nueva York, Routledge.
- VILLA, José Luis (2007), *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la Geografía*, Madrid, UAM.
- WINEBURG, Samuel (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press.
- WINEBURG, Samuel, Daisy Martin y Chauncey Montesano (2013), *Reading like a Historian. Teaching literacy in middle & high school History classrooms*, Nueva York, Teachers C.