

Vol. 25, 2023/e09

Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico¹

Progression of Historical Thinking in Secondary School Students: Sources and Critical Thinking

Progressão do pensamento histórico em alunos de secundaria: fontes e pensamento crítico

Pilar Rivero Gracia (*) <https://orcid.org/0000-0002-6757-7598>
Borja Aso Morán (*) <https://orcid.org/0000-0002-3023-4516>
Silvia García-Ceballos (*) <https://orcid.org/0000-0002-7661-3001>

(*) Universidad de Zaragoza, España
(Recibido: 17 de junio de 2020; Aceptado para su publicación: 3 de diciembre de 2020)

Cómo citar: Rivero, P., Aso, B. y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e09, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar un metaconcepto del pensamiento histórico –las pruebas/fuentes históricas, su fiabilidad y método científico de análisis– en estudiantes de secundaria y bachillerato de tres centros educativos de Zaragoza (España), y comparar los resultados de ambas etapas para comprobar si existen niveles de progresión en educación histórica. La muestra estuvo compuesta de 231 estudiantes; en la investigación se utilizaron métodos descriptivo-cualitativos y el análisis de contenido como técnica analítica de información, y como instrumento de recogida de datos un cuestionario *ad hoc*. Los resultados sugieren que existen diferentes niveles de conocimiento y comprensión y pensamiento histórico-crítico, pero limitados y próximos entre sí. El análisis de los datos indica que la educación histórica se encuentra en estado incipiente en la implementación de procesos de pensamiento histórico, necesarios en la educación del siglo XXI.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza secundaria, historia, fuentes de información, pensamiento crítico

Abstract

This study aims to analyze a meta-concept of historical thinking – historical evidence/sources, their reliability, and scientific method of analysis – in lower and upper secondary students from three schools in Zaragoza (Spain), and compare the results from the two stages of education to determine if there are levels of progression in historical education. The sample was made up of 231 students and the research was descriptive and qualitative in its methods, employing content analysis to analyze data and an *ad hoc* questionnaire to collect data. The results point to the existence of levels of knowledge, understanding, and historical and critical thinking that, while different, are limited and close to each other. The data analysis

¹ Este artículo recoge resultados financiados por el grupo de investigación ARGOS (S50_20R - Gobierno de Aragón), el Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA) de la Universidad de Zaragoza, y ha sido actualizado y revisado en el marco del proyecto "JIUZ-2021-SOC-09: Desarrollo de competencias de pensamiento histórico en el aula. El nuevo desafío curricular de Ciencias Sociales" (Fundación Ibercaja y Universidad de Zaragoza).

indicates that historical education is still at an early stage in terms of implementing historical thinking processes, necessary in 21st-century education.

Keywords: social science education, secondary education, history, information sources, critical thinking

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar um metaconceito do pensamento histórico – evidências/fontes históricas, sua confiabilidade e método científico de análise – em alunos de secundaria e do ensino médio de três centros educacionais de Zaragoza (Espanha), e comparar os resultados de ambas etapas para verificar se há níveis de progressão em educação histórica. A amostra foi composta por 231 alunos; a pesquisa utilizou métodos descritivo-qualitativos e a análise de conteúdo como técnica analítica de informação, e como instrumento de coleta de dados um questionário *ad hoc*. Os resultados sugerem que existem diferentes níveis de conhecimento e compreensão e pensamento histórico-crítico, mas limitados e próximos entre si. A análise dos dados indica que a educação histórica se encontra em estado incipiente na implementação dos processos de pensamento histórico, necessários na educação do século XXI.

Palavras-chave: ensino de ciências sociais, ensino secundário, história, fontes de informação, pensamento crítico

I. Introducción

La enseñanza hegemónica y tradicional de las Ciencias Sociales, y concretamente de la disciplina histórica, ha estado dominada por el discurso unilateral emitido por el docente, sin capacidad de réplica o actitud activa por parte de los estudiantes (Montanares-Vargas y Llancavil-Llancavil, 2016); a lo que se sumaban las lecciones descontextualizadas y poco motivadoras (Ambika y Suparman, 2017; Pagès y Santisteban, 2013; Prats, 2000) basadas en la transmisión de conceptos (Martínez y Gómez, 2018).

Durante años los discentes han permanecido pasivos en su proceso de aprendizaje mientras ha dominado la formación positivista, vinculada a una visión conductista de la educación (Pratt, 2002); una corriente pedagógica que se ha visto superada en esta última década y ha dado paso a una nueva teoría del aprendizaje que propugna planteamientos constructivistas y significativos (Sanchiz et al., 2019). Sin embargo, la práctica no siempre está en sintonía con la teoría, sobre todo si esta está canalizada con libros de texto que se erigen faltos de conexión entre contenidos, que no abogan por perspectivas integrales, o que no desarrollan operaciones cognitivas complejas, sino más bien la repetición acrítica de hechos y acontecimientos históricos (Martínez y Gómez, 2018). En este sentido, estudios actuales manifiestan un ligero incremento de fuentes; no obstante, el multienfoque y su cuestionamiento, interpretación y significación están poco desarrollados, no promueven el pensamiento histórico ni la comprensión de cómo se construye su conocimiento (Valle, 2018) y, en ocasiones, lo que se recoge son “pseudofuentes” recreadas como fuentes primarias (Bharath y Bertram, 2018).

Recientes investigaciones evidencian que el proceso de evaluación sigue *examinando* como finalidad principal la adquisición de contenidos conceptuales y de carácter memorístico (Gómez y Miralles, 2015; Gómez et al., 2017) y primando la enseñanza de los hechos históricos por encima de la comprensión e interpretación de la historia (Wansink et al., 2016). Sin embargo, algunos estudios ya abordan la necesidad de mejorar la evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de la historia fundamentados en el razonamiento, la interpretación o la argumentación (Reisman et al., 2019; Rodríguez-Medina et al., 2020; Vansledright, 2013; Smith, 2018). La base de estos estudios se encuentra en postulados de autores como Lévesque (2008), Seixas y Morton (2013) o van Drie y van Boxtel (2008), siempre desde la perspectiva didáctica de la historia aplicada en las etapas de formación escolar. Nuestro posicionamiento se basa en la obra culmen de Seixas y Morton (2013), en la que se supera la visión teórica y se aplica el proceso metódico del historiador para interpretar las evidencias históricas en combinación con la base de la didáctica, demostrando su aplicabilidad desde un enfoque innovador e integral.

Pese a este deseo de cambio de enfoque, se infiere que la enseñanza de la historia continúa bajo fórmulas conservadoras –ejemplificadas en la emisión, memorización y reproducción de los conocimientos históricos emitidos–, es decir, han primado los conocimientos *de* historia en detrimento de los conocimientos *sobre* historia (Sáiz y López-Facal, 2015).

1.1 Uso de fuentes en la enseñanza de la historia

Ambas tipologías de conocimiento –*de* y *sobre*– componen el pensamiento histórico (Lévesque y Clark, 2018), entendido como un complejo proceso cognitivo que va más allá de la tradicional acumulación memorística de acontecimientos, fechas, lugares y datos (Gómez y Miralles, 2015; Rodríguez-Medina et al., 2020). Los conocimientos *de* historia se corresponden con el contenido sustantivo o de primer orden (datos, fechas, conceptos, personajes y acontecimientos), mientras que el conocimiento *sobre* historia (metaconceptos o contenidos de segundo orden) (Lee, 2005; Seixas y Morton, 2013) se asocia a las comprensiones conceptuales y destrezas que un historiador posee para dar significado al conocimiento histórico (Egea y Arias, 2018). Es aquí donde debemos disgregar la competencia propia de un historiador y la competencia de la didáctica de la historia, pues como señalan van Drie y van Boxtel (2008): las visiones más recientes ponen el acento en aprender a razonar la información con el objetivo de comprender la historia y desarrollar la capacidad de discutir, argumentar y pensar críticamente. Pero debemos puntualizar que en este planteamiento existen dos posiciones diferenciadas: una predominantemente cognitiva y otra de tipo procedimental-sociocultural, que además debe ser ampliada con los diferentes objetivos matizados de la educación histórica, entre los que van Drie y van Boxtel (2008) diferencian cuatro: alfabetización, pensamiento, conciencia y razonamiento históricos.

En ese sentido, el análisis del presente estudio se sitúa en convivencia con la más educativa –pensamiento y razonamiento histórico–, ejes en la construcción activa, ya que posibilita la reflexión e interpretación de la historia y su comprensión. Estos procesos no son sencillos para los estudiantes, sin embargo, es la mejor vía para construir una sociedad reflexiva, comprometida, crítica y democrática (Barton y Levstik, 2008). Bajo esta creencia, existe un deseo de incorporar el pensamiento histórico al currículo –reflejado en la elaboración de estándares de aprendizaje (Smith, 2018)–, pero que hasta el momento no se ha visto consumado en muchos países, pese a tratarse de destrezas propias de la investigación e interpretación históricas, y a estar en estrecha consonancia con los nuevos paradigmas educativos basados en el desarrollo de competencias clave (Cowgill y Waring, 2017; Martínez y Gómez, 2018).

Desde nuestro trabajo docente y línea de investigación, consideramos necesaria la convivencia de contenidos –de primer y segundo orden– para lograr una didáctica eficaz y significativa. Por ello, la presente investigación busca conocer la percepción del alumnado sobre el uso de las fuentes históricas, con base en 1) su diversidad y/o tipología, 2) su veracidad/fiabilidad y 3) los pasos que integran el método científico de la investigación para trabajar con ellas, esto es, las destrezas, competencias y estrategias para comprender la historia a través de un modelo de pensamiento histórico (Seixas, 2017) y dar significado a sus contenidos (Thorp y Persson, 2020).

En concreto, se ha analizado el metaconcepto *pruebas históricas* (herramientas y fuentes) integradas en el método científico de la investigación histórica (Feliu y Sallés, 2011) en una muestra de estudiantes de educación secundaria. El uso de fuentes primarias permite a los alumnos comprender que la historia es una interpretación basada en sus deducciones (Martínez y Gómez, 2018) y es necesario conocer cómo se integran en sus etapas formativas y si existe progresión en su conocimiento, uso y manejo. El trabajo con fuentes permite profundizar en el análisis, la contextualización y la corroboración, a la par que concede evidencias y proximidad a la historia dando lugar a la comprensión de significados, hechos y acontecimientos (Lévesque y Clark, 2018; Seixas, 2017), el cómo ocurrió y a hacer el análisis crítico de las mismas (Stoel et al., 2017). Autores como Shukshina et al. (2017) han demostrado que el manejo, lectura, interpretación y contrastación de las fuentes históricas es uno de los medios más importantes para favorecer el pensamiento histórico, y ya son varios los estudios que han puesto en práctica la enseñanza a través de fuentes históricas (Cowgill y Waring, 2017; Reisman et al., 2019; Valle, 2018), sobre todo en nivel secundaria.

Lo que se busca a través de la implementación de estas estrategias es que los estudiantes no se anquilosen en el presentismo (Körber, 2018; Vansover, 2019), sino que sean capaces de comprender la historia, de establecer juicios críticos, de reconstruir el pasado, proyectarlo en el futuro y resolver problemas sociohistóricos, tarea nada fácil dado que este proceso debe llevar consigo una enseñanza explícita (Wineburg, 2001). En este sentido, se trabajan implícitos aspectos relevantes como la fiabilidad, la multiperspectiva, el pensamiento crítico y la dimensión ética, ya que tras el estudio de las fuentes los alumnos deben ser capaces de realizar juicios éticos razonados comprendiendo el contexto histórico que las envuelve y ser capaces de evaluar los logros y consecuencias de los hechos traumáticos o injustos del pasado (Martínez y Gómez, 2018).

En cuanto al conocimiento del alumnado con respecto a las fases que componen un proceso de investigación histórica, se pidió que a través de narrativas ejemplificaran su propio proceso, incorporando el oficio del historiador en su aprendizaje. El proceder de un profesional de la Historia continúa en la línea marcada por Sáiz (2014), de “enseñar habilidades intelectuales asociadas al trabajo de historiador”, pero desde la perspectiva educativa formulada por Seixas y Morton (2013).

II. Método

Se ha realizado una investigación no experimental, de corte cualitativo (naturalista e interpretativa), basada en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Este método permite abordar una determinada parcela de la realidad de manera holística y emergente, pudiendo proponer modelos explicativos del campo estudiado. Tras la aplicación de un cuestionario *ad hoc*, el estudio analiza las narrativas del alumnado con base en el conocimiento, uso y manejo de las fuentes históricas.

El objetivo principal de la investigación es analizar el progreso en el conocimiento y uso de las fuentes/pruebas históricas, a lo que se suma la fiabilidad y el proceso de investigación histórica, entre estudiantes de Educación Secundaria (ESO) y Bachillerato, comparando los resultados entre ambas etapas; y se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

OE1. Documentar cuáles son las herramientas y fuentes para la investigación histórica consideradas por los estudiantes de 1o. ESO y cuáles las señaladas por los bachilleres.

OE2. Conocer la percepción de los estudiantes a partir de su valoración de la fiabilidad de las herramientas y fuentes históricas.

OE3. Identificar los procesos de investigación histórica recogidos por los alumnos.

OE4. Comparar los resultados obtenidos entre los estudiantes de 1o. ESO y los bachilleres para conocer si existe una progresión en el aprendizaje basado en el estudio, uso y manejo de las fuentes en el aula.

Siguiendo la taxonomía de muestreo establecida por Patton (1990) y Fontes et al. (2010), se recurrió a un *muestreo por conveniencia*. Este ha sido realizado aplicando el instrumento de análisis en tres centros educativos urbanos de secundaria y bachillerato localizados en Zaragoza (España), obteniendo una muestra total de 231 participantes pertenecientes a dos grupos diferenciados. El primero está formado por cinco aulas de entre 22 y 25 estudiantes, que facilitó una muestra de 114 estudiantes que cursan 1o. ESO (49%), con un rango de edad entre 12 y 13 años. El segundo grupo lo componen 117 alumnos, provenientes de 4 aulas de entre 28 y 30 alumnos, matriculados en los cursos de 1o. y 2o. de Bachillerato (51%), cuyas edades van de 16 a 18 años.

Para la obtención de los datos se definió *ad hoc* un cuestionario de 12 preguntas abiertas que planteaban ítems sobre los metaconceptos del pensamiento histórico adecuados al contexto y a los usuarios. El cuestionario se sometió a juicio de expertos (Kerlinger, 2002), y se contó con la participación de 15 especialistas del área, quienes evaluaron los indicadores del objeto de análisis en una escala de 4 puntos (Escobar y Cuervo, 2008); se calcularon las medianas de las puntuaciones otorgadas por los jueces: suficiencia (Md = 3), claridad (Md = 4), coherencia (Md = 4) y relevancia (Md = 4). De las preguntas formuladas se analizó el bloque relacionado con lo que Seixas y Morton (2013) denominan *evidence*, las

herramientas y fuentes históricas con las que se investigó el pasado, atendiendo a dos dimensiones, su fiabilidad y los procesos de investigación histórica. Este bloque está compuesto de tres ítems:

- 1) ¿Con qué herramientas cuenta el historiador para investigar el pasado? *Pruebas y fuentes históricas.*
- 2) ¿Son siempre fiables? ¿De qué depende? *Fiabilidad/Pensamiento crítico.*
- 3) Si tuvieras que realizar una investigación sobre un hecho histórico, ¿qué pasos seguirías? *Método científico de la investigación.*

La implementación del cuestionario se realizó en una sesión de aula al inicio del curso académico y fue administrado por el personal docente del centro educativo (evitando el sesgo).

Sobre los datos se hizo un análisis de contenido mediante el software informático *Atlas.ti* (versión 9.0.16), el cual permite reducir la información, identificar pautas significativas y construir un marco emergente a partir del contenido textual analizado (Patton, 1990). Para tal fin, se perfilaron categorías de análisis y límites entre ellas, realizando una codificación abierta y emergente en el análisis discursivo, partiendo de un árbol de categorías apriorístico determinado por la literatura previa y los objetivos propuestos basados en tres dimensiones de estudio: a) conocimiento de herramientas y fuentes históricas, b) fiabilidad y c) procesos de investigación histórica. Para el análisis de los datos se adaptó la propuesta de *cuatro fases* propuesta por Varguillas (2006).

III. Resultados

El análisis en *Atlas.ti* agrupa tres nodos de análisis (herramientas y fuentes históricas; fiabilidad y pensamiento crítico, y procesos de investigación histórica) como un todo relacionado emergente que brinda una visión general del conocimiento y las competencias que van adquiriendo los estudiantes durante el proceso de aprendizaje en la ESO y post-obligatoria en el campo de las ciencias sociales y la historia.

3.1 Herramientas y fuentes históricas

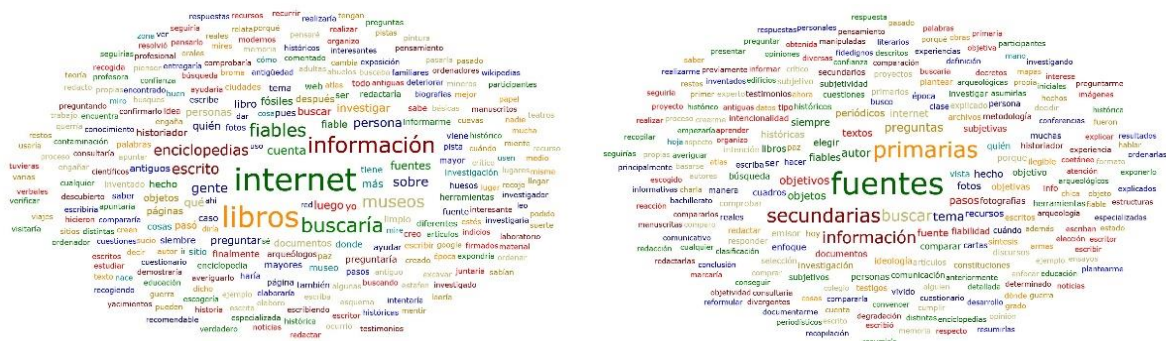
La Tabla 1 presenta los resultados obtenidos a partir del ítem 1 del cuestionario: “¿Con qué herramientas cuenta el historiador para investigar el pasado?”. La cual ha sido dividida en herramientas y fuentes primarias, y herramientas y fuentes secundarias, siguiendo la división clásica de las fuentes establecida por Moradiellos (1994). Las herramientas y fuentes que presentaban algún patrón común (escritas, materiales, orales, iconográficas, espaciales, digitales, etc.) se agruparon para facilitar la comprensión de los resultados.

Tabla 1. Herramientas y fuentes históricas primarias y secundarias recogidas por alumnos de ESO y Bachillerato

Muestra 1o. ESO	Muestra Bachillerato
Herramientas y fuentes históricas primarias	
- Fuentes orales/verbales: testimonios (preguntar a personas mayores –abuelos–, más adultas, que sepan del tema, que te pueden ayudar). - Documentos de paz, artículos antiguos, manuscritos. - Pinturas rupestres (en cuevas), fotografías. - Ciudades/lugares, teatros, viajes, museos, sitios/lugares antiguos, yacimientos. - Objetos antiguos (encontrados; estudiados en laboratorio), huesos, fósiles. - Arqueólogos, mineros y científicos.	- Fuentes (recursos) primarias (de primer grado). - Testigos, testimonios, experiencias personales, interrogar a personas que han vivido de primera mano la situación. - Textos (textos literarios subjetivos de autores que fueron testigos), documentos, tratados de paz, decretos, constituciones, fuentes manuscritas antiguas, discursos, conferencias, cartas, mapas, periódicos, noticias, artículos periodísticos, fuentes informativas. - Memoria. - Archivos históricos. - Restos arqueológicos, arqueología. - Objetos (coetáneos a la época), estructuras, edificios, cuadros, armas. - Fotografías, imágenes, archivos de voz, videos.
Herramientas y fuentes históricas secundarias	
- Ordenadores, Internet, Google, Wikipedia, páginas de internet, Información de internet de confianza. - Libros, libros de Historia, enciclopedias, atlas. - Biografías.	- Secundarias (Fuentes). - Internet, www.google.es. - Artículos, libros, libros históricos, enciclopedias, atlas.

Respecto a los alumnos de 1o. de ESO, la Tabla 1 muestra niveles bajos de dominio teórico respecto al término correcto de qué tipos de pruebas o evidencias históricas existen. Poseen las ideas y las imágenes mentales, pero desconocen el concepto técnico que les corresponde. Son destacables las múltiples referencias al “museo” como fuente de estudio del pasado, como se puede ver en la Figura 2.

Figura 2. Comparativa de nubes de etiquetas con base en la frecuencia de identificación de las fuentes entre 1o. ESO y Bachillerado



También señalan los “fósiles” como pruebas o evidencias históricas. Desconocen aún las diferencias existentes entre dos disciplinas, paleontología y arqueología, cuyo método es similar pero no así el objeto de estudio. Asimismo, varios alumnos citan a profesionales como el arqueólogo, el minero o el científico como fuentes para investigar el pasado.

Con arqueólogos, con mineros, científicos; etc. (Ref. 7, 1o. ESO).

Con libros, fósiles, huesos... (Ref. 29, 1o. ESO).

La segunda parte de la tabla muestra cómo la “enciclopedia” se erige como fuente secundaria referente. Ciertamente, es una información interesante, pues inmersos en la sociedad digital, los alumnos de 1o. ESO siguen valorando la enciclopedia como fuente histórica secundaria para investigar el pasado. En contraposición a la enciclopedia (como fuente escrita), internet, Google y Wikipedia (como fuentes digitales) emergen como otras de las principales fuentes secundarias de conocimiento histórico. Varios alumnos especificaron que dichas fuentes pueden presentar serios problemas de credibilidad/fiabilidad, recomendando cautela si son utilizadas para buscar información.

Cabe mencionar que en este grupo muestral no aparece ninguna alusión a “fuentes primarias” ni a “fuentes secundarias”, lo que invita a pensar que desconocen la clasificación clásica de las fuentes históricas. A la hora de enlistar las herramientas y fuentes históricas no siguen ningún criterio fijo. No obstante, enlistan de manera desordenada pero creativa, aludiendo al adjetivo “antiguo”, considerando como historia *lo antiguo*.

Ciudades, enciclopedias, preguntar a sus abuelos, sitios antiguos, internet... (Ref. 23, 1o. ESO).

Con lugares donde se puede excavar, o el lugar del que viene, ciudades, libros, Internet, enciclopedias, una persona mayor... (Ref. 78, 1o. ESO).

Hay que tener en consideración que las noticias, documentos y escritos también han sido señalados por los alumnos y, aunque son fuentes históricas no pueden ser categorizadas ni en primarias ni en secundarias, pues necesitaríamos más información para hacerlo.

En lo que respecta a los Bachilleres, estos muestran un mayor dominio del tipo de pruebas o evidencias históricas a las que se puede recurrir para investigar el pasado, sobre todo para las fuentes documentales primarias.

Las respuestas, por lo general, son más vagas en este grupo muestral. Muchos estudiantes sólo referencian “fuentes primarias” y “fuentes secundarias”, sin entrar en más detalles o dar ejemplos de cada tipología de fuente. En cambio, los alumnos que no recurren a esta clasificación sí citan herramientas o fuentes concretas.

Documentos, tratados de paz, constituciones, decretos, testimonios, periódicos, textos literarios subjetivos de autores que fueron testigos, cuadros o fotografías, objetos... (Ref. 151, Bachillerato).

Fuentes primarias: periódicos, noticias, fotos y experiencias personales. (Ref. 188, Bachillerato).

Al igual que sucedía con el grupo muestral anterior, otras herramientas o fuentes no han sido clasificadas (textos escritos, datos y ensayos) debido a la falta información que permita su categorización.

3.2 Fiabilidad-Pensamiento crítico

La Tabla 2, referente a la pregunta “¿Son siempre fiables [las fuentes]? ¿De qué depende?”, arroja resultados muy significativos, prácticamente la totalidad de la muestra (210 estudiantes de 231) considera que no siempre las herramientas y fuentes históricas son fiables, aludiendo a que la fiabilidad depende de varios factores.

Tabla 2. Respuestas de los alumnos a la pregunta sobre la fiabilidad de las fuentes

	Sí	Depende	No	No contesta	Total
1o. ESO	3 (2.6%)	99 (86.9%)	–	12 (10.5%)	114 (100%)
Bachillerato	–	111 (94.9%)	–	6 (5.1%)	117 (100%)
Total	3 (1.3%)	210 (90.7%)	–	18 (8%)	231 (100%)

La muestra correspondiente a 1o. ESO considera entre las principales causas la contaminación y el deterioro de los restos por el paso del tiempo, el uso que se le dé a la fuente, la fiabilidad, veracidad y

capacidades/competencias profesionales del emisor, la autoría, la credibilidad del sitio web del que se obtengan la información si se recurre a internet, la existencia o no de contrastación y revisión de la fuente por parte de profesionales o conocedores del tema y la propia tipología de la fuente (escrita, digital, material).

No son siempre fiables a veces en las cosas muy antiguas la contaminación puede deteriorar los restos. (Ref. 12, 1o. ESO).

No son siempre fiables porque las ha podido escribir un verdadero investigador o cualquier persona para engañar a la gente. (Ref. 58, 1o. ESO).

No, por ejemplo, las páginas de internet hay veces que no son fiables, ya que depende de la gente que ha escrito eso ahí. (Ref. 97, 1o. ESO).

Los bachilleres se justifican considerando que la fiabilidad de las herramientas y fuentes depende, en la mayoría de los casos analizados, de la ideología del autor/emisor (si existe una marcada subjetividad, el objetivo o intencionalidad que se pretende con la fuente, la búsqueda de manipulación o invención, si está basada en opiniones o puntos de vista, etc.), respuestas en las que se identifican factores más complejos y de las que subyace haber existido al menos un contacto con el metaconcepto de multiperspectiva. Otras causas son la experiencia del autor, la degradación de la fuente por el paso del tiempo, la época de redacción o el tipo de fuente que es (considerando las fuentes primarias más fiables que las secundarias).

Depende de la ideología del autor, de su punto de vista y su objetivo comunicativo, su degradación por el tiempo, etc. (Ref. 91, Bachillerato).

No, depende de la intención del emisor (convencer, informar...), de si es objetivo o subjetivo, de su propia experiencia en ese tema (como ha vivido una guerra, por ejemplo). (Ref. 129, Bachillerato).

Con base en estas respuestas se puede identificar un grado de desarrollo del pensamiento crítico (Case, 2005) mayor al identificado en la muestra de 1o. ESO, pues aunque no se analiza de forma explícita, se encuentra intrínsecamente relacionado en el razonamiento de la respuesta, dado que refleja un mayor sentido analítico, de interpretación de las fuentes y del cuestionamiento integrado en la comprensión crítica basada en el factor de fiabilidad definido por Santiago (2016, p. 253): “revisar la confusión entre información y conocimiento, falsedad y verdad, error y certeza”; es decir, de la capacidad del alumnado para sostener argumentos sobre las fuentes y proponer formas de contrastación para verificar su fiabilidad y consistencia, que además encuentra sus sinergias con la dimensión ética en tanto que pueden valorar los efectos actuales de los actos injustificados del pasado.

3.3 Procesos de investigación histórica

La Tabla 3 arroja las respuestas que los alumnos han dado en la pregunta 3 del cuestionario: “Si tuvieras que realizar una investigación sobre un hecho histórico, ¿qué pasos seguirías?”. Para organizar la información, debido a la disparidad de las respuestas, se ha dividido el proceso de investigación histórica en cuatro dimensiones: 1) planteamiento de problemas e interrogantes; 2) selección de fuentes históricas e interpretación de las mismas; 3) obtención de evidencias y realización de inferencias; y 4) comunicación de resultados. Los pasos enumerados por los alumnos han sido incorporados a la dimensión que más se ajustaba a los mismos bajo criterio flexible del investigador.

Tabla 3. Pasos seguidos por los alumnos para investigar un hecho histórico

Planteamiento de problemas e interrogantes	Selección de fuentes históricas e interpretación de las mismas	Obtención de evidencias y realización de inferencias	Comunicación de resultados
Muestra 1o. ESO			
- Búsqueda de un tema objeto de investigación. - Pensarlo (sobre el qué se investiga). - Diría lo que yo creo. - Escribir todo lo que sé. - Escoger el tema y realizar las preguntas básicas para saber sobre él.	- Consulta de testimonios. - Búsqueda en libros (interesantes), enciclopedias (escritas por un buen historiador) o internet (página web recomendable y fiable), en la red. - Recogida de información. - Búsqueda en documentos históricos. - Búsqueda de una fuente de información (interesante). - Ordenar/organizar la información. - Consulta a personas especializadas, personas mayores, familiares. - Lectura, informarse sobre el hecho. - Verificar información, contrastación de páginas web. - Comparación. - Búsqueda con herramientas de trabajo en lo que creen. - Ir a una exposición o museo. - Búsqueda de respuestas. - Ayudarse con fósiles.	- Recolección/búsqueda de pistas, indicios. - Elaboración de teorías. - Redactarlo en sucio, ir escribiendo. - Investigar. - Contrastación entre lo que yo creo y lo que ellos creen. - Realización de esquemas.	- Demostración. - Pasarlo a limpio. - Escritura y redacción con palabras propias. - Conclusión. - Escribir. - Redacción de la información y entrega a la profesora. - Exponer. - Apuntar en el papel.
Muestra Bachillerato			
- Definición de un tema. - Elegir el tema. - Plantear preguntas. - Preguntarme lo que quiero averiguar. - Decidir el hecho. - Definición de unos objetivos. - Interés por el tema. - "El qué" [investigar]	- Búsqueda de diversas fuentes primarias de la época (arqueológicas). - Búsqueda de fuentes secundarias (internet). - Consulta a personas especializadas. - Búsqueda de respuestas a las preguntas previas. - Recopilar. - Clasificación, ordenar (fuentes). - Comprobar la fiabilidad de las fuentes. - Comparar fuentes y seleccionar información. - Resumirlas. - Documentarme. - Buscar, comparar, elegir.	- Comparación de fuentes. - Búsqueda de puntos divergentes. - Reformular objetivos. - Asumirlas. - Respuesta a los objetivos iniciales. - Realización del proyecto.	- Elección del formato de comunicación. - Comunicación de los resultados. - Redactarlas con mis propias palabras. - Presentar información. - Realizar una síntesis. - sintetizar. - Redacción. - Exposición de manera objetiva y subjetiva.

A pesar de constatar disparidad en las respuestas en los alumnos de 1o. de ESO, la fase que más pesa en el proceso de investigación de este grupo es la que corresponde a la selección de fuentes históricas e interpretación de las mismas. Las fuentes históricas secundarias suponen el grueso de las herramientas y fuentes consultadas por estos alumnos para llevar a cabo un estudio, destacando la consulta de libros, enciclopedias e internet. Aluden a la importancia de verificar y contrastar la información mediante la comparación entre diversas fuentes, sobre todo las de carácter digital (páginas web e información obtenida en internet).

En ocasiones dividen esta segunda fase en subfases, enlistando el orden que seguirían a la hora de consultar las fuentes, existiendo (nuevamente) diferencias respecto al proceder de consulta y selección de las fuentes de información.

Intentaría ir a una exposición o museo y luego buscaría información en una enciclopedia escrita por un buen historiador. (Ref. 32, 1o. ESO).

Primero preguntaría a mayores que yo; segundo, buscaría en un libro; tercero, buscaría en internet para ver si toda la información es la misma. (Ref. 64, 1o. ESO).

En la fase del planteamiento del problema ningún alumno indica la redacción de objetivos de investigación (en contraposición con los bachilleres). Son pocos los estudiantes que reflejan la totalidad de las fases que componen un proceso de investigación. Los pasos que seguirían responden más a la elaboración de un tema monográfico o trabajo de clase que a la propia elaboración de una auténtica investigación histórica.

Escogería el tema; realizaría las preguntas básicas para saber sobre él; buscaría las respuestas; buscaría información interesante. (Ref. 6, 1o. ESO).

Pensarlo; búsqueda; redactar en sucio; finalmente en limpio. (Ref. 45, 1o. ESO).

La disparidad en las respuestas antes señalada para los alumnos de 1o. ESO tiende a desaparecer en la muestra de Bachillerato. Un mayor número de estudiantes enlista todas las fases (aunque de manera general) que todo proceso de investigación ha de tener.

Buscar fuentes primarias y secundarias, ordenarlas y sintetizarlas. Previamente, haber escogido un tema y haber hecho preguntas, y objetivos que cumplir y responder. (Ref. 142, Bachillerato).

Uno, definición de un tema; dos, plantear preguntas; tres, recopilar; cuatro, búsqueda de fuentes primarias; cinco, clasificación; seis, buscar fuentes secundarias; siete, reformular objetivos; ocho, comunicación de los resultados; y nueve, elección del formato de comunicación. (Ref. 177, Bachillerato).

IV. Discusión y conclusiones

La continua investigación en la didáctica de la historia aporta nuevas estrategias y enfoques educativos para alcanzar el interés y la motivación de los educandos, despertar la curiosidad sobre su pasado y su presente, y conformar una ciudadanía comprometida con su contexto (Barton y Levstik, 2008). Por ello, esta se torna necesaria para lograr el desarrollo del pensamiento histórico que ha de ser condición *sine qua non* para liderar el proceso de cambio (Valle, 2018). Un cambio que está latente pero no es efectivo como hemos podido ver en este estudio exploratorio. La presencia de fuentes históricas, el método investigador, el pensamiento crítico y la dimensión ética son metaconceptos clave que han de estar integrados en las aulas de cualquier contexto para pasar del conocimiento a la comprensión y que, sin embargo, no alcanzan el nivel de deseabilidad esperado desde un panorama internacional como señalan diferentes estudios (Rodríguez-Medina et. al., 2020; Wansink et al., 2016). En este sentido, pese a que los estudios cualitativos se centran en poblaciones o campos muestrales muy específicos no generalizables, los resultados obtenidos encuentran convergencias con estudios previos, que han abordado un objetivo similar, realizados en diferentes contextos. Además debemos añadir que la sencilla aplicación del cuestionario permite su replicabilidad desde otros ámbitos, lo cual sería muy interesante, pues no existen muchos estudios específicos al respecto.

Los resultados del análisis ponen de relieve varias conclusiones. En primer lugar, a pesar de la notable diferencia existente entre ambos grupos muestrales, la diferencia más significativa respecto a las tres dimensiones analizadas en este estudio son los *procesos de investigación histórica*.

En segundo término, señalar la dicotomía existente en los alumnos de 1º ESO respecto a dos fuentes de información histórica concretas enumeradas por éstos: internet y la enciclopedia. Las enciclopedias en

soporte papel han sido las grandes perjudicadas del vertiginoso avance de la era digital. Sin embargo, son muchos los alumnos que listan ambas fuentes, superponiendo la enciclopedia a internet en cuanto a credibilidad y veracidad se refiere. Por tanto, y a pesar de la pugna entre lo digital y lo físico -el papel-, éste último continúa presente en la concepción de los estudiantes como lugar de conocimiento, como así constatan Rubio y Tejada (2017) en su estudio sobre competencias informacionales de los alumnos de Educación Secundaria.

Como tercer punto, se constata una mayor libertad creativa de respuesta en los alumnos de 1º ESO, los cuales, muy a pesar de no dominar el léxico histórico, recurren a otros términos similares para plasmar por escrito sus ideas, imágenes y concepciones; en consonancia con autores como Sáiz (2014) o Souto et al. (2014), podemos decir que un alto porcentaje no muestra competencias narrativas históricas adecuadas. En los alumnos de Bachillerato ya se aprecia un mayor academicismo manifestado, sobre todo, en la división de las fuentes por su origen y la enumeración de las fases que componen una investigación histórica siguiendo planteamientos más próximos al quehacer científico-disciplinar de un historiador. Sin embargo, las respuestas se sostienen en un plano superficial de integración de las fuentes en el aula como un elemento adyacente o complementario, pero no como el eje principal de la práctica, probablemente por las dificultades que esta presenta como ya señalan van Nieuwenhuyse et al. (2017) en su estudio sobre la implementación de las fuentes en la educación histórica en el aula de secundaria. Por otra parte, la ausencia de creatividad en las respuestas de estos puede deberse a que las actividades más complejas y creativas son escasas o inexistentes (Martínez y Gómez, 2018), o a que encuentran dificultades para hacer inferencias o deducciones (Sobejano, 2000); sin embargo, estas han de ser parte esencial de la enseñanza (Cooper, 2018) y en contraposición a esta dificultad manifiesta, Domínguez (2015) manifiesta el uso de fuentes primarias como un recurso próximo a los alumnos, accesible a través de las nuevas tecnologías y, por tanto, un elemento con el que se encuentran identificados. Tal y como hemos podido observar en el presente estudio, los resultados se aproximan a esta visión, dado que las fuentes digitales eran una de las más profundas y a la vez manifestaban ser la más próxima a ellos, pero también la que más desconfianza les producía a la hora de verificar la información, lo que nos lleva a la cuarta conclusión.

Ambos grupos de alumnos desconfían de la fiabilidad de las fuentes, aportando argumentaciones semejantes, esto es, intenciones del emisor/autor y capacidades poseídas –conocimientos sobre lo que está emitiendo-. Nuevamente, las diferencias entre ambos grupos muestrales son escasas.

En definitiva, nuestro objetivo principal era constatar si existían niveles de progresión en educación histórica entre alumnos de 1o. ESO y bachilleres –1o. y 2o. Bachiller-. La conclusión extraíble del estudio permite afirmar que sí existen niveles diferenciados entre ambas edades, sin embargo, los niveles cognitivos se encuentran próximos entre ellos, siendo necesario seguir investigando en esta línea para destacar buenas prácticas, visibilizar carencias y mejorar la praxis profesional de la didáctica del pensamiento histórico, integrando equilibradamente tanto contenidos conceptuales como destrezas, capacidades y habilidades, aspecto enunciado por Sáiz y López-Facal (2015). De esta manera podremos abandonar la tradicional enseñanza de la historia de corte memorístico y reproductivo que continúa dominando el panorama español, como señalan Gómez y Miralles (2015), para despejar los estigmas que envuelven la materia (Ambika y Suparman, 2017; Prats, 2000). Todo ello en pos de su relevancia y necesaria presencia en la formación integral de la sociedad, que implica no solo conocer, sino comprender pasado, presente y futuro (Körber, 2018). En esta línea, Estepa (2017) proporcionaba una perspectiva renovadora de la historia mediante la obtención de información e indagación en las fuentes, la evaluación de la información y su discriminación, pautas que conforman el método crítico y que siguen siendo una asignatura pendiente como hemos podido comprobar. De igual manera, adquirir destrezas, habilidades y competencias capaces de dar significado al conocimiento posibilitaría, como apunta Pagès (1997), entender la socialización, la conciencia histórica, el espacio histórico-geográfico y un mundo en constante transformación.

Pese a que en los últimos años el objetivo de enseñar a los alumnos a pensar históricamente ha sido un aspecto primordial, como se ha recogido en la revisión teórica introductoria, este cambio metodológico no ha sido efectivo como ya enuncian otros estudios (Case, 2005; Egea y Arias, 2018). La retórica continúa superando la práctica y se trata más de un deseo que de una realidad, tanto desde las aulas como desde los libros en todos los países (Gómez y Miralles, 2015; Martínez y Gómez, 2018), para lo que debiéramos revisar el proceder de referentes internacionales, como Seixas y Morton (2013), Vansledright (2011; 2013),

Wineburg (2001), Wineburg et al. (2013), y marcos curriculares como los del ámbito anglosajón (Chapman y Wilschut, 2015) o canadiense (Clark et al., 2015), pudiendo así aplicar dichas estrategias desde la práctica. Esta ausencia procedimental y científica en los entornos de aprendizaje, que es ya identificada por Hernández (2003), perpetúa un nivel de alfabetización histórica muy bajo incluso en niveles de educación universitaria (Gómez y Sáiz, 2017). En este sentido, debemos continuar trabajando y apostando por un aprendizaje basado en las fuentes, el método y el pensamiento histórico, pues estos nos permiten personalizar el aprendizaje a través de una variedad infinita de canales de conocimiento como argumenta Prats (2011), una enseñanza que nos llevará a que los resultados de nuestro alumnado alcancen un mayor nivel de logro desde el punto de vista comprensivo, crítico y reflexivo.

Referencias

Ambika, M. y Suparman, A. (2017). Hubungan motivasi berprestasi dengan hasil belajar siswa pada mata pelajaran sejarah (La relación entre la motivación de logro y los resultados de aprendizaje de los alumnos en las asignaturas de historia). *Jurnal Pendidikan dan Penelitian Sejarah*, 5(8), 1-12.

Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2008). History. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn (Eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 335-366). Sage.

Bharath, P. y Bertram, C. (2018). Analysing historical enquiry in school history textbooks. *Perspectives in Education*, 36(1), 145-161. <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/3589>

Case, R. (2005). Bringing critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.

Chapman, A. y Wilschut, A. (2015). *Joined-up history: New directions in history education research*. IAP.

Clark, P., Sandwell, R. y Lévesque, S. (2015). Dialogue across chasms: History and history education in Canada. En E. Erdmann y W. Hasberg (Eds.), *History teacher education: Global interrelations. History Education International Series* (pp. 187-209). Wochenschau Verlag.

Cooper, H. (2018). What is creativity in history? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(6), 636-647. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1483799>

Cowgill, D. A. y Waring, S. M. (2017). Historical thinking: An evaluation of student and teacher ability to analyze sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 115-145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141860.pdf>

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44, e168641. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201709168641>

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.

Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela. Lección inaugural. Curso 2017-2018*. Publicaciones de la Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/14080>

Feliu, M. y Sallés, N. (2011). El método científico para enseñar historia: una experiencia en la formación de maestros, *Clío*, 37. <http://clio.rediris.es/n37/articulos/FeliuySalles2011.pdf>

Fontes, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio, P. y Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de investigación en psicología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2017). Narrative inquiry and historical skills. A study in teacher training. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>
- Hernández, F. J. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, P. Moreno (Coords.), *Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-467). AUPDCS.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill.
- Körber, A. (2018). Presentism, alterity and historical thinking. *Historical Encounters*, 6(1), 110-116. https://www.hej-hermes.net/files/ugd/f067ea_1322724bdfc749efb3df3eea558989c1.pdf
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En J. D. Bransford y M. S. Donovan (Eds.), *How students learn: history, math and science in the classroom* (pp. 29-78). National Academy Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *Wiley handbooks in education. The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell.
- Martínez, M. y Gómez, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>
- Montanares-Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. Siglo XXI.
- Pagès, J. (1997). Líneas de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). ICE/Horsori.
- Pagès, J. y Santisteban A. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5(5), 71-98. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23950>

Prats, J. (2011). *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Grao.

Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, (93), 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.45>

Reisman, A., Brimsek, E. y Hollywood, C. (2019). Assessment of Historical Analysis and Argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking. *Cognition and Instruction*, 37(4), 534-561. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1632861>

Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P. y Aznar-Díaz, I. (2020). An evaluation of an intervention programme in teacher training for geography and history: A reliability and validity analysis. *Sustainability*, 12(8). <https://doi.org/10.3390/su12083124>

Rubio, V. y Tejada, J. (2017). Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 127-140. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/59913/279-1426-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/503>

Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>

Sanchiz, S., Amores, P. A., Agulló, B. y Navarro, L. (2019). El papel de la historia actual en la atribución de sentido al estudio de la historia. *Historia Actual Online*, 48(1), 159-173. <http://dx.doi.org/10.36132/hao.v1i48.1748>

Santiago, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>

Seixas, P. (2017). A Model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Shukshina, L. V., Mizonova, O. V. y Katainen, V. K. (2017). The integration of the educational space in secondary schools and universities as a pre-requisite for the formation of historical thinking. *Integration of Education*, 21(1), 86-95. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.086.021.201701.086-095>

Smith, M. D. (2018). New multiple-choice measures of historical thinking: An investigation of cognitive validity. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 1-34. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2017.1351412>

Sobejano, M. J. (2000). *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar a profesor*. Educación permanente del profesorado. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Souto, X. M, Fuster, C. y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta. Reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y una proyección de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-165). AUPDCS.

Stoel, G. L., van Drie, J. P. y van Boxtel, C. A. M. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321-337. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>

- Thorp, R. y Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 245-263. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15711
- van Drie, J. y van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analysing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- van Nieuwenhuyse, K., Roose, H., Wils, K., Depaepe, F., y Verschaffel, L. (2017). Reasoning with and/or about sources? The use of primary sources in Flemish secondary school History education. *Historical Encounters*, 4(2), 48-70.
- Vansledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practice, theories, and policy*. Routledge.
- Vansledright, B. (2013). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.
- Vansover, Y. (2019). On the natural aspect of historical thinking in the classroom. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4(4), 1-23. https://www.ijcc.net/images/vol4iss4/Vansover_2019.pdf
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. *Revista de Educación*, 12, 73-87.
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. y Wubbels, T. (2016). The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.005>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, Ch. (2013). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle y high school history classrooms*. Teachers College Press.