

revista de **e**EDUCACIÓN

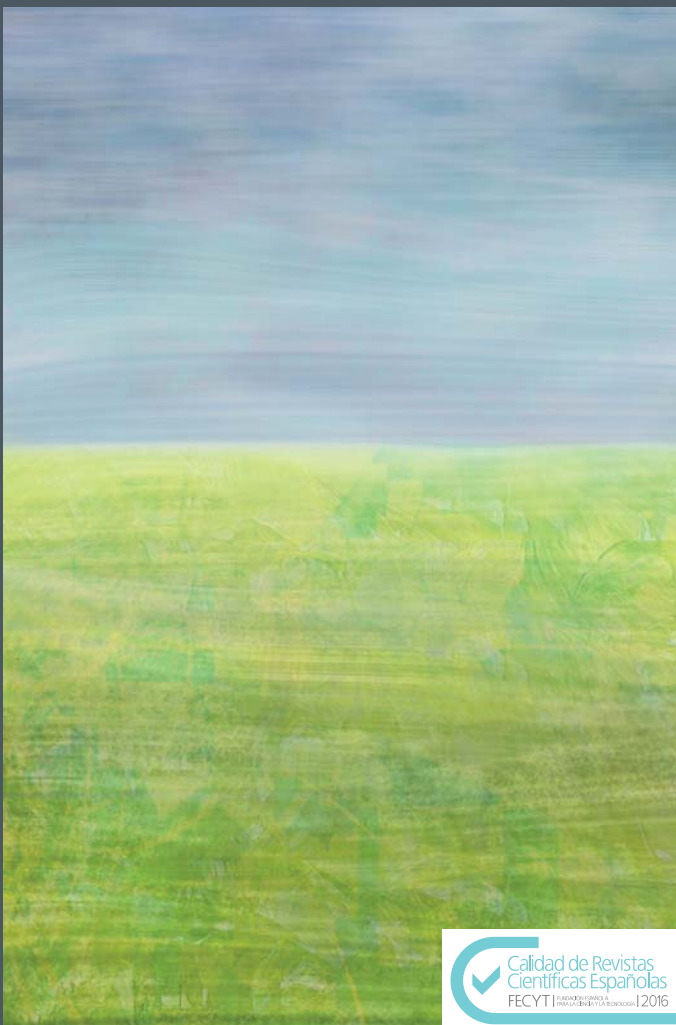
Nº 379 ENERO-MARZO 2018



Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo

**Cognitive level and historical thinking competencies in history textbooks from Spain and England.
A comparative study**

María Martínez Hita
Cosme J. Gómez Carrasco



Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo¹

Cognitive level and historical thinking competencies in history textbooks from Spain and England. A comparative study

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364

María Martínez Hita
Cosme J. Gómez Carrasco
Universidad de Murcia

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las actividades de los libros de texto de Historia de España e Inglaterra para comprobar su nivel cognitivo y la presencia de competencias de pensamiento histórico. Se han analizado 4602 actividades de manuales escolares de ambos países para comparar en qué medida se promueve el pensamiento histórico y habilidades cognitivas complejas en cada país. Para conseguir este objetivo se han analizado tres variables: tipología de actividad, nivel cognitivo de la actividad y la presencia de conceptos históricos de primer y segundo orden. Los resultados muestran que existen diferencias entre España e Inglaterra en relación a la complejidad de las actividades y al desarrollo y evaluación del pensamiento histórico a través de las mismas. Este estudio concluye destacando la necesidad de replantear la enseñanza de la historia a través del trabajo con fuentes primarias y otras destrezas de pensamiento

⁽¹⁾ Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto EDU2015-65621-C3-2-R “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

histórico que permitan el desarrollo de competencias históricas y la resolución de actividades con un mayor nivel de complejidad.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, libro de texto, pensamiento histórico, habilidades cognitivas, epistemología.

Abstract

The objective of this paper is to analyze the activities of the history textbooks of Spain and England to verify the cognitive level and the presence historical thinking competencies. We have analyzed 4602 textbook activities from both countries to compare the extent to which historical thinking and complex cognitive skills are promoted in each country. To achieve this objective, we have analyzed three variables: activity type, cognitive level of activities and the presence of historical concepts of first and second order. The results show that there are differences between Spain and England in relation to the complexity of the activities and to the development and assessment of historical thinking. This research concludes by highlighting the need to rethink the teaching of history through work with primary sources and other historical thinking skills that allow the development of historical competencies and the resolution of activities with a higher level of complexity.

Keywords: History education, textbooks, historical thinking, Cognitive skills, Epistemology.

Introducción

La aparición en el siglo XXI del concepto pedagógico de competencias ha supuesto un nuevo reto e impulso para las propuestas metodológicas de cada una de las materias y sus procesos de evaluación (Tiana, 2011). Desde comienzos de la década del dos mil, en toda la Unión Europea se ha extendido por recomendaciones de la OCDE la explicitación de la formación por competencias, donde se incida en una ciudadanía responsable, activa y autónoma en la educación básica del alumnado. En España tanto en el currículo educativo de 2006 (LOE) como en 2013 (LOMCE) se incorporaron las competencias como elementos clave en la enseñanza de las diferentes materias.

No cabe duda del potencial que tiene la aplicación de estas competencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las

diferentes materias curriculares. Sin embargo, es necesario un proceso de adaptación de estas competencias a la epistemología disciplinar de cada una de las áreas de conocimiento para que no queden como saberes vacíos. Tal y como están formuladas, las competencias básicas o clave introducidas en la enseñanza obligatoria plantean bastantes problemas. A pesar de que se afirma que todas ellas deben “adquirirse” (desarrollarse) desde todas y cada una de las materias del currículo, algunas (matemática, lingüística, científica) se asocian inevitablemente a asignaturas específicas mientras que otras, como las competencias sociales y cívicas, quedan diluidas y vagamente asimiladas a las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En opinión de López Facal (2014), para la aplicación de estas competencias en la materia de Ciencias Sociales, hay que superar una interpretación de las competencias que se conecte únicamente con la competitividad. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el discente interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar y tener conocimientos sobre cómo es y cómo funciona la sociedad y cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo. La competencia se manifiesta en la capacidad de hacer frente a problemas de la vida diaria. Para ello, entre otras cosas, es necesario haber desarrollado ciertas destrezas relacionadas con el tratamiento de la información como por ejemplo saber buscarla, contextualizar los datos, relacionarlos con acontecimientos anteriores, simultáneos o posteriores, y valorar su fiabilidad y relevancia para nosotros y para los demás desde una perspectiva ética que favorezca la convivencia. No es necesariamente más competente la persona que acumula mayor cantidad de información erudita sobre un tema sea histórico o de otro tipo, sino quien sabe utilizarla correctamente en el contexto adecuado. Este tipo de destrezas forman parte de los métodos con los que trabajan los historiadores. Incorporar el método histórico a la educación parece ser una buena estrategia para formar a personas más competentes (López, Miralles, Prats y Gómez, 2017).

No obstante, no todos los currículos europeos han optado por esta propuesta de competencias básicas o competencias clave transversales a todas las áreas del currículo. El *National Curriculum* inglés, por ejemplo, presenta un objetivo general y varios objetivos específicos comunes para todos los cursos de la asignatura de Historia. Unos objetivos en los que tienen principal protagonismo aspectos procedimentales y metodológicos

de historia (habitualmente conocidos como conceptos de segundo orden o conceptos de pensamiento histórico) y elementos epistemológicos de la disciplina. Posteriormente, se centra en los contenidos que se abordarán en cada uno de los cursos, aunque estos no son elementos obligatorios que se deban enseñar (Byrom, 2013).

Ante esta disparidad de propuestas curriculares, se ha realizado una investigación con libros de texto de Historia en el periodo de transición de Educación Primaria a Educación Secundaria (11-13 años) en Inglaterra y España. Con ello, hemos pretendido analizar cómo se reflejan esas diferencias en el nivel cognitivo exigido en las actividades de estos manuales, su tipología y en la interpretación epistemológica de la disciplina.

La enseñanza de la historia y las competencias de pensamiento histórico

Habitualmente se percibe la enseñanza y el aprendizaje de la historia en las aulas de Primaria y Secundaria como la transmisión de una serie de conceptos, fechas, datos y hechos del pasado y su memorización por parte del alumnado. Esto provoca que los estudiantes entiendan la historia como una materia educativa que solo necesita de la memorización y que no tiene aplicación en su vida (Burenheide, 2007; Zhao y Hoge, 2005). Además, con este enfoque, se contribuye a fomentar la confusión ya existente entre pasado e historia. La historia es el producto de las investigaciones de los historiadores, es decir, una interpretación del pasado (VanSledright, 2004). Por ello, para que se produzca un adecuado aprendizaje de la historia, esta no debe presentarse a los estudiantes como una verdad, un conocimiento cerrado y acabado que debe aprenderse de memoria. Es necesario abandonar el tradicional enciclopedismo y que la memoria no sea la habilidad intelectual fundamental para el aprendizaje, sino que se acompañe de la capacidad de analizar, interpretar y explicar. Dicho en palabras de Pierre Vilar “enseñar a pensar históricamente” (Prats y Santacana, 2011).

La importancia de enseñar en el aula a pensar históricamente radica en que el pensamiento histórico no se desarrolla de forma natural sino que necesita de una enseñanza explícita (Wineburg, 2001). Un punto de

inflexión para conseguir este cambio en la enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas tuvo lugar en Reino Unido en 1972 con el proyecto curricular *History Project 13-16*, que más tarde se denominó *School History Project* (SHP). Con él se pretendía que los alumnos “hicieran” historia y no tan solo la recibieran y memorizaran, es decir, que desarrollaran un pensamiento histórico. Surgió así un nuevo enfoque de enseñanza como alternativa al tradicional que se había basado en la adquisición de un contenido factual y conceptual. Este nuevo planteamiento de la historia se conoció con el nombre de “New History” (Domínguez, 1987, 2015). Se trataba, por tanto, de un modelo de aprendizaje constructivista que ponía énfasis en los métodos y las técnicas de investigación histórica y en el trabajo con fuentes. Pero también en cambiar las habilidades cognitivas exigidas al alumnado, intentando superar la mera memorización de datos y hechos. Si consideramos que las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, y que además son facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo (Reed, 2007), aprender a pensar históricamente supone integrar habilidades cognitivas más complejas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Posteriormente, en los años noventa, surgió *Concepts of History and Teaching Approaches, 7-14* (Proyecto CHATA), dirigido por Dickinson, y Ashby entre 1991 y 1996. Este proyecto, que continuó durante los primeros años de este siglo, al igual que los dos anteriores, se basaba en la adquisición de los conceptos de segundo orden por el alumnado, en este caso de edades entre siete y catorce años (Domínguez, 2015). Por ello, son interesantes las aportaciones realizadas desde los años ochenta por un gran número de autores (Lee, 2005; Lee y Ashby, 2000; Lee, Dickinson y Ashby, 2004) quienes abogaron por una enseñanza de la historia en la que se incluyeran de manera equilibrada tanto contenidos conceptuales como procedimentales, a los que comenzaron a denominar conceptos de segundo orden.

En Norteamérica, durante la década de los noventa, se llevaron a cabo diversas investigaciones sobre la comprensión histórica que contaron con la colaboración de importantes autores ingleses como Shemilt, Lee y Ashby (Fuentes, 2002). En el contexto canadiense, en 2006, el Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica de la Universidad British Columbia, dirigido por Peter Seixas, junto con *Historical Foundation* crearon en

Canadá el proyecto *Benchmarks of Historical Thinking Project* (Seixas, 2006). Su objetivo era desarrollar e implementar un marco común para la evaluación del aprendizaje de la historia en las aulas de este país. Actualmente, y desde 2012, se denomina *Historical Thinking Project* y continúa promoviendo un cambio en la enseñanza de la historia para que el alumnado aprenda a pensar históricamente y no únicamente memorice datos del pasado (Peck y Seixas, 2008).

Este proyecto canadiense partió de las ideas básicas que se habían trabajado en el contexto británico y se centró en delimitar qué es el pensamiento histórico. Con este objetivo, concretar qué es pensar históricamente y qué criterios deben tenerse en cuenta para su evaluación, este proyecto especificó los seis grandes conceptos que conforman el pensamiento histórico: relevancia histórica, fuentes y pruebas históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia (Peck y Seixas, 2008; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013).

En Estados Unidos, los trabajos de Barton y Levstik (2004) o Levstik (2008) han explorado nuevos enfoques sobre la enseñanza de la historia, combinando un enfoque más humanístico con otro más metodológico y procedimental. Pero específicamente sobre la definición y desarrollo del pensamiento histórico destacan dos autores: Bruce A. VanSledright y Sam Wineburg, este último desde un enfoque muy cercano a la psicología cognitiva.

Wineburg (2001) exploró qué significa leer un texto histórico desde el método basado en la comparación de expertos y novatos, en este caso historiadores y estudiantes. Una de las reflexiones más relevantes de este autor es que el pensamiento histórico no es una capacidad natural que se adquiere con el desarrollo psicológico, sino que requiere de una enseñanza, ya que son unas habilidades que se aprenden. Esta idea es la que da título a uno de sus libros más importantes, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (2001). Por otro lado, VanSledright (2004, 2011) defiende un método de indagación en el que el trabajo con fuentes primarias sea un elemento central para que el alumnado, desde edades tempranas, desarrolle un pensamiento histórico, insistiendo también en la relevancia de la contextualización.

En el ámbito iberoamericano también se están intensificando los estudios que inciden en los aspectos cognitivos de la enseñanza de la historia en torno a estas competencias de pensamiento histórico desde la década del 2000. En

Latinoamérica destacan proyectos como *Jovenes diante da História* (Cerri y Amézola, 2010) y los trabajos realizados en México, Brasil y Chile. En el caso mexicano, el libro de Sebastián Plá (2005) sobre aprender a pensar históricamente es, en algunos aspectos, una de las mejores monografías en castellano sobre el tema. Junto a este, caben mencionar los trabajos de Díaz Barriga y García Praga (2008) sobre la adquisición del concepto de tiempo por el alumnado, una temática también tratada por Mora y Ortiz (2012). En Brasil, destacan los trabajos del equipo liderado por María Auxiliadora Schmidt (2005) y Tânia García en Curitiba sobre conciencia histórica; y en Chile los trabajos de Henríquez (2011) sobre interpretación de fuentes históricas. En Portugal, los trabajos de Barca (2005) y en España los trabajos de Carretero y López (2009), Domínguez (2015), Gómez, Ortuño y Molina (2014), Gómez y Miralles (2015) y Sáiz (2013, 2015) muestran cómo se han incorporado las propuestas anglosajonas a la investigación sobre la didáctica de la historia.

A pesar de la gran profusión de trabajos sobre estos aspectos cognitivos de la enseñanza de la historia, el currículo español y los libros de texto no reflejan el avance de estas investigaciones (Gómez, 2014; Sáiz, 2013), sobre todo si comparamos con otros países (Gómez y Miralles, 2016). Teniendo en cuenta que las investigaciones siguen presentando a los libros de texto como el principal recurso que utiliza el profesorado para la enseñanza de la historia (Martínez, Valls y Pineda, 2009), es importante realizar un análisis en profundidad de las actividades de estos manuales desde una perspectiva comparativa, que permita discernir su adecuación cognitiva y competencial a las últimas investigaciones sobre educación histórica.

Metodología

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar el nivel cognitivo y las competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de historia de España e Inglaterra. La finalidad es comprobar la adecuación de estas actividades al modelo de educación histórica propuesto a nivel internacional. Este objetivo principal se desglosa en tres objetivos específicos:

- Clasificar la tipología de actividades propuestas por los libros de texto de Historia en España e Inglaterra.
- Contrastar el nivel cognitivo exigido en las actividades de los libros de texto de Historia en España e Inglaterra.
- Distinguir las competencias de pensamiento histórico que se desarrollan en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra diferenciando los conceptos de primer y segundo orden presentes en las actividades.

Enfoque de la investigación

El diseño de esta investigación es cuantitativo descriptivo de corte transversal, ya que se pretende conocer las características que presentan las actividades de historia de los libros de texto de España e Inglaterra, comparando ambos países (Bisquerra, 2014). Se describirán las actividades considerando su tipología, el nivel cognitivo que exigen al alumnado y la presencia de los conceptos históricos de primer y segundo. Por tanto, se va a utilizar una escala de medida de tipo nominal, que permitirá clasificar las actividades según su tipología y conceptos de pensamiento histórico, y una escala ordinal para el nivel cognitivo. Se estudiará la frecuencia de cada una de estas categorías y la relación y correlación entre las variables.

Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por las actividades de historia en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales, 6º de Educación Primaria y de 1º y 2º de la ESO, y de los tres cursos del Key Stage 3 de Inglaterra, esto es, 7º, 8º y 9º, correspondientes a los cursos españoles analizados. Se ha decidido centrar el estudio en los cursos del Key Stage 3 por pertenecer a la misma etapa de transición. Para la selección de la muestra se realizó una entrevista con cuatro docentes (dos de España y dos de Inglaterra) y dos expertos de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia y del UCL – Institute of Education (Londres) sobre su opinión y percepción de las editoriales más significativas y representativas. Aunque la muestra tiene un carácter no

probabilístico, se seleccionaron seis editoriales basándonos en la opinión de dichos expertos. Las editoriales fueron Oxford, Santillana y Vicens Vives en España, y Heinemann, Hodder Education y Collins en Inglaterra. La muestra total la componen 4602 actividades de dieciocho manuales escolares (véase Tabla I).

TABLA I. Características de la muestra de libros de texto: número de actividades por país y curso

PAÍS	FRECUENCIA	CURSO	FRECUENCIA
Inglaterra	2365	7	814
		8	745
		9	806
España	2237	6	476
		1	744
		2	1017
Total	4602		4602

Fuente: Elaboración propia

Instrumento de recogida y análisis de la información

Para la recogida de información se ha diseñado una base de datos Access. Las variables cualitativas, de tipo nominal, fueron codificadas asignándoles un valor numérico para facilitar el posterior análisis cuantitativo en SPSS v.19.0.. Se crearon tres tablas relacionales. En la tercera tabla, vinculada a través del “Código de tema”, se introdujeron los datos sobre las actividades, identificando el país al que pertenecían y con los siguientes campos de análisis: tipo de actividad, nivel cognitivo y conceptos históricos.

Atendiendo al tipo de actividad, se definió la tipología del ejercicio, para lo que se utilizó la clasificación usada por Gómez (2014). La Tabla II muestra la categorización llevada a cabo.

TABLA II. Tipo de actividades en los libros de texto

TIPO DE ACTIVIDAD	EJEMPLO
Pregunta corta	¿Cuántas dictaduras ha conocido España entre los años 1920 y 1975? ¿Cuáles son las características de una dictadura?
Ejercicios con figuras/imágenes	Trabajo con la imagen. ¿Qué diferencias observas entre los territorios cristianos de principios del siglo XI y los del siglo XIII?
Pruebas objetivas	La primera Constitución en España se aprobó en: a) 1808; b) 1812; c) 1978 Ordena cronológicamente: Califato de Córdoba, reinos de taifas, invasión musulmana y emirato, reino nazarí de Granada.
Comentario de texto	Comentad el texto. ¿Cuál era la jornada de trabajo de un niño en las minas? ¿Podía ir a la escuela? ¿Qué crees que significaba la ausencia de educación?
Ensayo	¿Cómo se sentirían los judíos expulsados de la península? Razónalo.
Creación	Imagina que eres una sufragista de principios de siglo XX. Elabora un cartel reivindicativo del derecho a voto de las mujeres. Debe tener un dibujo ilustrativo, un eslogan principal y tres razones para defenderlo.
Búsqueda de información	A partir del siglo XI, los artesanos se agruparon en gremios, investiga y haz una lista de los principales gremios existentes en la Edad Media.

Fuente: Elaboración propia

Para definir el nivel cognitivo exigido en las actividades se han tomado como referencia los trabajos de Sáiz (2013, 2015). En esta categorización se ha aplicado la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom, en una de sus versiones más recientes y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Además de la taxonomía de Bloom se tuvo en cuenta otras clasificaciones de habilidades cognitivas básicas y superiores (Ramos, Herrera y Ramírez, 2010), así como la adaptación de los ejercicios sobre historia y ciencias sociales al desarrollo de destrezas (Vidal Abarca, 2010 y Hernández, 2002). Esto ha permitido jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades planteadas en los libros de texto (Tabla III).

TABLA III. Significado y ejemplos de la categorización del nivel cognitivo exigido al alumnado en las actividades de los libros de texto

NIVEL COGNITIVO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
1	Implican la localización y repetición de información presente en textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias. Son las que activan conocimientos declarativos de <i>formulación literal</i> o de <i>base de texto</i> . Solo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización.	<i>¿Qué países extranjeros apoyaron a los sublevados en la Guerra Civil?</i>
2	Aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; localizar la idea principal del recurso, resumir la información ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos.	<i>¿En qué se diferencia la sociedad del siglo XIX de la sociedad estamental?</i>
3	Aquellas que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas <i>inferenciales</i> y de la aplicación de contenidos procedimentales como <i>estrategias</i> . Ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes.	<i>¿Cómo crees que cambiaría tu vida si en estos momentos en España no hubiese democracia? Piensa y explica.</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de nivel cognitivo establecidas por Sáiz (2013, 2015)

Para el análisis de la presencia de conceptos de primer y segundo orden (estos últimos relacionados con habilidades de pensamiento histórico), se ha tomado como base la propuesta de Seixas y Morton (2013). Esta propuesta ha sido adaptada a las actividades de los libros de texto, como se indica en la Tabla IV. Además, a los conceptos de segundo orden se les ha añadido dos tipologías de conceptos de primer orden (cronología; conceptual/factual), tal y como se ha realizado en otros estudios sobre exámenes (Gómez y Miralles, 2015).

TABLA IV. Significado y ejemplo de la categorización de conceptos de primer y segundo orden en las actividades de los libros de texto.

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	<i>Ordena cronológicamente las siguientes personalidades: Carlos I, Jacobo II, Guillermo de Orange, Oliver Cromwell.</i>
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	<i>¿Quiénes era los validos? Cita el nombre de dos de ellos.</i>
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados	<i>¿Por qué fue tan importante la imprenta para la cultura?</i>
Fuentes/Pruebas históricas	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias	<i>Interpretación de textos o fuentes que presenta el manual que vayan más allá de la reproducción de una frase.</i>
Cambio y continuidad	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.	<i>El humanismo supuso un cambio de mentalidad con respecto a la época anterior. Explica sus ideas.</i>
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales	<i>Realiza en tu cuaderno una lista de las principales causas que provocaron la crisis económica en el siglo XVII.</i>
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.	<i>[sobre una actividad de empatía con dos personajes inventados del Antiguo Egipto] Imaginate que eres Merit y que escribes una carta a tu hermano. En la carta debes explicarle cómo es el barrio que resides...</i>
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.	<i>William Used Terror To Try To Control The English, But How Sensible Do You Think This Was And Why?</i>

Fuente: Gómez y Miralles, 2016

Las tablas de recogida de información fueron procesadas a través del programa Access para posteriormente llevar a cabo el análisis cuantitativo en el paquete estadístico SPSS v.19.0. A través de dicho programa se obtuvieron los estadísticos descriptivos, hallando el porcentaje y frecuencia absoluta de las variables objeto de estudio. Además, se obtuvieron también tablas de contingencia de las variables, así como las relaciones y correlaciones entre ellas.

Para determinar si las variables se encontraban relacionadas se utilizó la medida de asociación Chi-cuadrado que permite contrastar la hipótesis de que dos variables categóricas son independientes. La significación estadística se establece con un valor de $p \leq .05$. Puesto que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson no informa sobre la fuerza de la asociación entre las variables estudiadas. Para estudiar la correlación entre las variables, es decir, cómo de estrecha es la asociación entre ellas, se utilizó, para medidas nominales, Phi y V de Cramer y, para datos ordinales, Tau-b de Kendall.

Resultados

Sobre el primer objetivo, en la Tabla V se muestra los tipos de actividades presentes en los manuales escolares de historia analizados en España e Inglaterra. La tipología de actividad más común en los libros de texto españoles es la pregunta corta, con el 50% de las actividades registradas. Le sigue muy de lejos las preguntas sobre figuras e imágenes (20%). El resto de categorías (pruebas objetivas, ensayos, comentarios de texto, actividades de creación, etc.) no llegan al 8% cada una. Los manuales ingleses tienen un balance más equilibrado. Casi un 32% de las actividades son preguntas cortas, seguidas por los ensayos (27%), actividades sobre figuras e imágenes (19,1%), actividades de creación (10%) y comentarios de texto (9%). El resto se queda por debajo de este porcentaje.

TABLA V. Frecuencia y porcentaje de actividades de historia según su tipología en los libros de texto españoles e ingleses

TIPO DE ACTIVIDAD	ESPAÑA		INGLATERRA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Creación	121	5.4	246	10.4
Prueba objetiva	151	6.8	37	1.6
Comentario de texto	101	4.5	212	9.0
Ensayo	123	5.5	636	26.9
Búsqueda de información	139	6.2	32	1.4
Figuras/imágenes	463	20.7	451	19.1
Pregunta corta	1139	50.9	751	31.8
Total	2237	100.0	2365	100.0

Fuente: Elaboración propia

Consecuencia de las diferencias en la tipología, los resultados obtenidos sobre el nivel cognitivo también han sido muy dispares (objetivo 2). En la Tabla VI se puede observar el nivel cognitivo que exigen al alumnado las actividades, en las que más del 60% de los ejercicios de los manuales españoles responden al nivel 1, mientras que en el nivel 2 corresponde al 34% de las actividades, y al nivel 3 solo lograría alcanzar un 4%. En el caso inglés se invierten los datos. Casi el 50% de las actividades han sido clasificadas con el nivel 3, el 45% con el nivel 2, y algo más del 5% con el nivel 1.

TABLA VI. Frecuencia y porcentaje de actividades de historia por nivel cognitivo en los libros de texto españoles e ingleses

NIVEL COGNITIVO	ESPAÑA		INGLATERRA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	1366	61.0	116	4.9
2	778	34.8	1082	45.8
3	93	4.2	1167	49.3
Total	2237	100.0	2365	100.0

Fuente: Elaboración propia

La correlación existente entre las variables país y nivel cognitivo es muy estrecha, como se aprecie en las tablas VII y VIII. La prueba de Chi-cuadrado (Tabla VII) verifica la hipótesis alternativa, es decir, que hay relación de dependencia entre las variables ($p < .05$). Dado que la variable nivel cognitivo es ordinal, el estadístico Tau-b de Kendall de la Tabla VIII nos indica el grado de correlación entre las mismas, siendo este moderado-alto (.622).

TABLA VII. Prueba de Chi-cuadrado para comprobar la relación entre las variables país y nivel cognitivo

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2017.462 ^a	2	.000
Razón de verosimilitudes	2370.135	2	.000
Asociación lineal por lineal	1989.073	1	.000
N de casos válidos	4602		

Fuente: Elaboración propia.

TABLA VIII. Estadístico para comprobar el grado de correlación entre las variables país y tipo de actividad

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	.622	.008	72.727	.000
N de casos válidos		4602			

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las competencias históricas (objetivo 3), la Tabla IX muestra la frecuencia y porcentaje de cada uno de los conceptos de primer y segundo orden. En los libros de texto de España hay una supremacía de los conceptos de primer orden, sobre todo el de tipo factual/conceptual. El 75% de las actividades exige el conocimiento de este tipo de concepto de primer orden. Los conceptos de pensamiento

histórico tienen una presencia minoritaria, donde solo destaca el de fuentes y pruebas históricas (casi el 10% de las actividades), mientras que el resto apenas llegan al 5%. En el caso inglés hay un mayor equilibrio. El 30% de las actividades exigen el conocimiento del concepto de fuentes/pruebas, un 17% de las actividades están basadas en conocimientos de tipo factual/conceptual, mientras que los conceptos de cambios/permanencias, causas/consecuencias y de perspectiva histórica tienen una presencia en torno al 15%. El concepto de relevancia histórica y de conciencia histórica o dimensión ética de la historia tienen una presencia menor.

TABLA IX. Frecuencia y porcentaje de los conceptos históricos en las actividades de historia de los libros de texto de España e Inglaterra

CONCEPTOS HISTÓRICOS		ESPAÑA		INGLATERRA	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primer orden	Cronología	118	5.3	60	2.5
	Conceptual/factual	1620	72.4	409	17.3
Segundo orden	Relevancia histórica	50	2.2	131	5.5
	Fuentes/Pruebas	220	9.8	749	31.7
	Cambio/Continuidad	29	1.3	345	14.6
	Causas/Consecuencias	97	4.3	287	12.1
	Perspectiva histórica	40	1.8	317	13.4
	Dimensión ética	63	2.8	67	2.8
Total		2237	100.0	1561	100.0

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas X y XI presentan la correlación existente entre las variables país y tipología de conceptos históricos. El estadístico Chi-cuadrado de la Tabla X indica que estas variables guardan una relación de dependencia ($p < .05$), siendo la relación entre ambas variables moderada-alta, ya que, en la Tabla XI, V de Cramer tiene un valor de .597.

TABLA X. Prueba de Chi-cuadrado para comprobar la relación entre las variables país y concepto histórico

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1640.486 ^a	7	.000
Razón de verosimilitudes	1789.099	7	.000
Asociación lineal por lineal	1337.269	1	.000
N de casos válidos	4602		

Fuente: Elaboración propia

TABLA XI. Estadísticos para comprobar el grado de correlación entre las variables país y tipo de actividad

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.597	.000
	V de Cramer	.597	.000
N de casos válidos		4602	

Fuente: Elaboración propia

Además, las variables presentadas tienen una estrecha relación entre ellas, destacando especialmente la asociación entre el nivel cognitivo y la tipología de conceptos históricos.

Discusión y conclusiones

Si comparamos los libros de texto españoles y los ingleses podemos encontrar diferencias en cuanto al nivel cognitivo y la presencia de competencias de pensamiento histórico en sus actividades. Estas diferencias señaladas entre ambos países no solo se constatan en las frecuencias y porcentajes indicados, sino que así lo confirman también las pruebas estadísticas realizadas para examinar la relación entre país y cada una de las variables estudiadas.

Las preguntas cortas analizadas en los libros de texto españoles exigen en general un nivel cognitivo muy bajo, y se responden con un término,

concepto, fecha o con escasas palabras. Ejemplos de los libros de Anaya, Vicens Vives y Oxford respectivamente como “¿Qué eran las polis y cuáles eran sus características?”, “¿Cómo se inició la resistencia armada frente a los ejércitos islámicos?”, “¿Qué dos ciudades italianas destacaron en la Edad Moderna?” muestran este tipo de ejercicios, cuya solución está en el propio texto del libro, a escasos centímetros de la pregunta.

La presencia de actividades más complejas y creativas que orienten al alumnado a formar su propio pensamiento, con un aprendizaje significativo y construyendo su propio conocimiento son escasas. Preguntas de creación como “Elige un asunto de la unidad que te haya interesado. Busca información sobre él y confecciona un póster explicativo. Después, exponlo en el aula” (Anaya, 2.º de la ESO), no solo son marginales, sino que generalmente son las que menos se trabajan en clase (Sáiz, 2010). Además, se puede comprobar en el enunciado la falta de concreción en varios de sus aspectos metodológicos. El manual de Vicens Vives para 1.º de la ESO de 2015 sí incluye algunos casos de estudio y un taller de historia en el que se propone otro tipo de actividades. Por ejemplo una actividad de empatía en el Antiguo Egipto: “Imagina que eres Merit y escribes una carta a tu hermano Habib [...] en la carta debes explicarle cómo es el barrio en el que resides, qué actividades artesanales [...]”.

Son más abundantes este tipo de actividades en los manuales ingleses, donde se trabaja más profundamente en ensayos, comentarios de texto y preguntas de creación. Además, las preguntas cortas tienen una orientación diferente: preguntas como “Could you have survived as a medieval peasant?” en el libro de Collins del primer curso del Key Stage 3 no pueden responderse con el texto proporcionado por el manual, sino que exigen del alumnado procesos de reflexión y perspectiva histórica. A menudo se le hace reflexionar al alumnado a través de preguntas que necesitan una respuesta más larga, como la siguiente actividad de Hodder Education para el primer curso del Key Stage 3: “Why would studying the Crusades be dangerous if you: a) Ignored all the Crusades in Europe against other kinds of Christians? b) Ignored the fact that Jerusalem was a holy city for Muslims and Jews as well as for Christians?”.

En los manuales ingleses encontramos una gran cantidad de actividades de creación que estimulan otro tipo de habilidades en el alumnado y que a menudo necesitan del uso de diferentes fuentes textuales e iconográficas como las siguientes actividades del libro de

Heinemann para el segundo curso del Key Stage 3: “Write a letter from a Parliamentarian explaining why propaganda was so important to Parliament winning the Civil War”; o “Imagine that Roger, the slave who died in source o, is your father. Using only the information in sources m-o, write a short speech that you could give at his graveside. How would you change what you said if the slave owner was present?”.

Los ejercicios con figuras o imágenes, ligados en principio a conceptos de segundo orden de fuentes y pruebas históricas, no explotan en los manuales españoles su potencialidad didáctica. Actividades del libro de Anaya (2.º de la ESO) como “Observa el mapa: ¿Qué territorios europeos comprendía el Imperio de Carlos I? ¿Y el de Felipe II? ¿Qué otros territorios formaban parte del Imperio de los Austrias?” no desarrollan operaciones cognitivas complejas, sino más bien la repetición acrítica de hechos, a menudo vinculados a la historia política, institucional y del arte.

En los libros de texto ingleses las actividades sobre fuentes textuales e iconográficas son muy abundantes. Pero la gran diferencia no está en la cantidad, sino en la forma de trabajarlas. Por ejemplo, tras varias imágenes sobre el esclavismo en la Edad Moderna y dos textos del siglo XVII y XVIII sobre esta cuestión, el libro de Heinemann para el segundo curso del Key Stage 3 hace la siguiente pregunta: “Read sources c and d. The Spanish in Florida welcomed the slaves that scaped from British colonies. Why did they do this? What would a slave have to do to remain free in Florida?”. Como se aprecia en la pregunta no hay una guía exhaustiva para que el alumnado afronte las fuentes de información, sino que se le exige reflexionar sobre esas fuentes, utilizando su conocimiento del tema además de otras habilidades para poder responder a la actividad. Algo parecido ocurre en el libro de Hodder Education para el segundo curso del Key Stage 3, donde ofrece diferentes fuentes de información sobre el intento de invasión de la Armada Invencible (*Spanish Armada*), y pide al alumnado que elabore un informe detallado con causas y consecuencias de dicha batalla. Otro ejemplo significativo está en el libro de Collins para el primer curso del Key Stage 3: después de exponer tres fuentes de información contradictorias entre sí, se pregunta al alumnado si la vida de los campesinos medievales era dura.

Sobre la influencia de las competencias transversales en la orientación de las actividades tenemos el ejemplo de los ejercicios de búsqueda de información. En los manuales españoles se pretende desarrollar con este tipo de actividades la competencias digital, que entre otras habilidades,

requiere la búsqueda y selección de información. Sin embargo, no todos los ejercicios explotan adecuadamente estas habilidades. Actividades como “Busca información sobre los personajes señalados” o “¿Por qué existía malestar dentro de la Iglesia católica? Busca qué eran las bulas y las indulgencias”, muestran que principalmente lo que se prima es trasladar la información buscada sin reflexión y sin creación. Este tipo de ejercicios tienen poca presencia en los libros de texto ingleses, porque el currículo inglés no está guiado para la consecución de competencias transversales, sino que los objetivos de aprendizaje están más relacionados con las competencias históricas.

Los resultados muestran que los libros de texto ingleses han recogido las aportaciones realizadas por las investigaciones sobre el pensamiento histórico a nivel internacional. Los ejercicios incluyen en gran medida los conceptos de segundo orden y demandan al alumnado una comprensión, un análisis y una aplicación de los contenidos. Además, no solo las preguntas de los manuales ingleses permiten trabajar las habilidades propias del pensamiento histórico, sino que estos conceptos son explicados como un contenido propio. Sin embargo, los libros de texto en España suelen presentar el relato histórico como una verdad absoluta, un conocimiento objetivo y cerrado (Porat, 2001). Esto provoca que los estudiantes conciban la historia como una realidad neutral y descontextualizada (Gómez y Miralles, 2015).

Frente a esta realidad, debemos conseguir que el alumnado conozca los métodos y técnicas del historiador para conocer cómo se adquiere el conocimiento histórico, al igual que conocen las técnicas de análisis y descubrimiento que se aplican en Física, Química o Biología (Prats y Santacana, 2011). Para ello el alumnado debe familiarizarse con el trabajo con fuentes históricas, por el que abogan diversos autores como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia para enseñar a pensar históricamente (Burenheide, 2007; Prats y Santacana, 2011; Rosenlund, 2015; VanSledright, 2004, 2011; Zhao y Hoge, 2005, Yerxa, 2008). Haciendo al alumnado trabajar con materiales y recursos en vez de memorizar partes del libro de texto, haciéndoles entender y participar en el proceso de construcción de la historia, se conseguirá un tipo de aprendizaje donde los estudiantes estén involucrados y motivados por la investigación en historia (Zhao y Hoge, 2005).

No obstante, para conseguir este cambio en la enseñanza y aprendizaje de la historia, no basta solo con revisar los materiales empleados, sino

que también es necesario replantear el currículum y modificar la metodología usada en las clases (Fuentes, 2002). Estos tres aspectos, libros de texto, currículum y metodología, son esenciales para conocer cómo se aborda la enseñanza en el aula. Por ello, una de las limitaciones de esta investigación es haberla reducido sólo al ámbito de los materiales sin tener en cuenta el uso que los docentes hacen de éstos. Por lo tanto hay que limitar el alcance de estos resultados a la valoración de los manuales desde una perspectiva comparativa, no a la dinámica del aula. Por consiguiente, una futura línea de investigación para superar esta limitación debe ser la ampliación del estudio incorporando entrevistas con profesores u observaciones en el aula que permitan completar los resultados obtenidos con dicho trabajo de campo desde una perspectiva comparativa. Además, podría aumentarse la fiabilidad interna de los resultados incluyendo un segundo investigador que permitiera una triangulación de los datos y así eliminar el posible sesgo de un único investigador.

Las implicaciones educativas de estos resultados afectan principalmente a las propuestas curriculares, a las editoriales y al uso de los libros de texto por parte del profesorado. Es necesario un cambio curricular donde los conceptos de segundo orden sobre historia adquieran un mayor papel frente al actual dominio de hechos y conceptos. Pero además donde las competencias que debe adquirir el alumnado estén más relacionadas con las bases epistemológicas de las disciplinas. Las editoriales además deben comparar los ejercicios que se proponen en los libros de texto de otros países para poder mejorar las actividades que plasman en sus manuales. Y el profesorado debe comprender que la historial lineal, habitualmente acrítica y descriptiva que se exponen en gran parte de los libros de texto españoles no es la única forma de enseñar historia. La metodología docente muchas veces está condicionada por las propias concepciones epistemológicas de la disciplina. Ambas cuestiones pueden imbricarse para mejorar la educación histórica de nuestros jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Barca, I. (2005). «Till new facts are discovered»: Students'ideas about objectivity in history. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *International review of history education*, vol. 4, *Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). New York: Routledge Falmer.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4ª Ed.). Madrid: La Muralla.
- Burenheide, B. (2007). I Can Do This: Revelations on Teaching with Historical Thinking. *The History Teacher*, 41(1), 55-61. doi: 10.2307/30037103
- Byrom, J. (2013). Alive... and kicking? Some personal reflections on the revised National Curriculum (2014) and what we might do with it. *Teaching History*, 153(supplement), 6-14.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.
- Cerri, L. F. y Emézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Díaz Barriga, F. y García Praga, J. A. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20(2), 143-160.
- Domínguez, J. (1987). La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años. En M.E.C., *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (pp. 231-246). Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Domínguez, J. (2015). Evaluación del pensamiento histórico y conceptos metodológicos de la historia. En *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (pp. 35-64). Barcelona: Graó.
- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 55-68. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/index>

- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- 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. doi: 10.7440/res52.2015.04
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Spagne. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 68, 55-66.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. doi: 10.5965/2175180306112014005
- Henríquez, R. (2011). Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 91-98). Santiago de Compostela: USC.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Barcelona, Graó.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29-78). Washington, DC: National Academies Press.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York, NY: University Press.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J.F. Voss (Coods.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Levstik, L. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. En L. S. Levstik & C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 50-64). New York: Routledge.

- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), 273-285. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/>
- López Facal, R.; Miralles, P.; Prats, J. y Gómez, C. J. (2017) (e.p.). Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas. En R. López Facal; P. Miralles; J. Prats y C. J. Gómez (Eds). *Educación histórica y desarrollo de competencias*. Barcelona: Graó.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/index>
- Mora, G. y Ortiz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencias de innovación en la Educación Básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 11, 87-98.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Porat, D. (2001). A contemporary Past: History Textbooks as Sites of National Memory. En A. Dickinson, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *Raising Standards in History Education* (pp. 36-55). London: Woburn Press.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-89). Barcelona: Graó.
- Ramos, A. I.; Herrera, J. A. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil. Un estudio de casos. *Comunicar*, 34, 201-209.
- Reed, S. K. (2007). *Cognition. Theory and Applications*. USA: Thomson Wadsworth.
- Rosenlund, D. (2015). Source criticism in the classroom: An empiricist straitjacket on pupils' historical thinking? *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2(1), 47-57. Recuperado de <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. doi: 10.7203/DCES.27.2648

- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Schmidt, M. A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 53-64.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Vancouver, CA: Centre for the study of historical consciousness, University of British Columbia.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- VanSledright, B. A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do You Teach It? *Social Education*, 68(3), 230-233.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Nueva York: Routledge.
- Vidal-Abarca, E. (2010). El contenido y la evaluación de los aprendizajes. En E. Vidal-Abarca, R. García, F. Pérez (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (99-138), Madrid: Alianza.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.
- Yerxa, D. A. (Ed.) (2008). *Recent themes in historical thinking: historians in conversation*. Columbia, South Carolina: The University of South Carolina Press
- Zhao, Y. y Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The Social Studies*, 96(5), 216-221. doi: 10.3200/TSSS.96.5.216-221.

Dirección de contacto: María Martínez Hita, Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. C/ Concordia - 54 (Molina de Segura, Murcia). E-mail: m.martinezhita@um.es