



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES EXPERIMENTALS I SOCIALS

DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y NARRATIVA NACIONAL

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

JORGE SÁIZ SERRANO

Dirigida por:

DR. RAFAEL VALLS MONTÉS

DR. RAMÓN LÓPEZ FACAL

Valencia, 2015

A Pilar y Nuria, siempre a mi lado

A la memoria de mi padre Emilio y mi hermana Cristina.

A mi madre Concha.

RESUMEN:

La tesis doctoral analiza las posibilidades de enseñar y aprender a pensar históricamente la identidad y la historia nacional desde la historia escolar, tomando como referente la actual situación española desde el observatorio valenciano. Se examinan dos fuentes. Por una parte, los niveles de educación histórica planteados en libros de texto de historia de editoriales mayoritarias y por otra, los progresos de aprendizaje de competencias históricas y las representaciones de la identidad nacional y la historia nacional que manifiesta, en narrativas y cuestionarios abiertos, una muestra incidental de estudiantes de secundaria y futuros docentes de historia escolar, universitarios del Grado de Educación Primaria y del Máster de Profesor de Educación Secundaria.

Se trata de una investigación no experimental, descriptiva y exploratoria que recurre a una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Se diseñan sendos modelos conceptuales para el estudio de una muestra no probabilística e incidental de libros de texto y de narrativas históricas y cuestionarios abiertos sobre estudiantes y futuros docentes de historia escolar. En los manuales se aborda el nivel de complejidad cognitiva y el tratamiento de competencias históricas presente. En las narrativas y cuestionarios abiertos, se acomete un análisis discursivo de niveles de complejidad en competencias históricas y de visiones de la identidad y de modelos de narrativa nacional.

Los resultados confirman unos pobres niveles de educación histórica vigentes, en libros de texto y en estudiantes de secundaria, pero también previsibles, dados los niveles detectados entre futuros docentes. Éste es un obstáculo escolar para enseñar y aprender a pensar históricamente la identidad e historia nacional. Pero también se documenta otro doble impedimento extraescolar. Por un lado, el peso de una visión esencialista de la identidad nacional que dota de una dimensión ordinaria y emocional a la identidad propia. Por otro, la influencia en las representaciones de la historia nacional como contenido de aprendizaje de contenidos e hitos tradicionales de la narrativa nacional como narrativa maestra, muy presentes en productos culturales de masas como las series de Televisión de contenido histórico.

Palabras clave: educación histórica, narrativa nacional, pensamiento histórico, identidad nacional, libros de texto de historia, educación secundaria, formación del profesorado, educación primaria.

ABSTRACT:

This PhD examines the possibilities of teaching and learning to think historically identity and national history in secondary education, taking as reference the current situation from the Valencian-Spanish observatory. Two sources are examined. On the one hand, historical education levels posed in history textbooks of mainstream publishers and on the other, the progress of learning historical skills and representations of national identity and national history present in narratives and open questionnaires over an incidental sample of high school students and pre-service teachers, university students of Degree of Primary School Education and Master's Degree of Secondary Education Teaching (Geography and History). It's used a mixed quantitative and qualitative methodology framed in the grounded theory using discourse analysis of an probabilistic sample of history textbooks and an incidental sample of high school students and pre-service teachers. There have been designed both conceptual models for the study of textbooks and of a narratives and open questionnaires for students and pre-service teachers. It's analyzed in history textbooks the levels of cognitive complexity and processing of historical skills. In the narratives and open questionnaires, is undertaken a discursive analysis of historical skills levels and of the visions of national identity and of the models of national narrative.

The results confirm a poor levels of history education as we can see in textbooks and high school students; and these poor levels will continue, given the levels detected among pre-service teachers. This is an obstacle for teaching and learning to think historically identity and national history. But another double impediment is also documented. On the one hand, the weight of an essentialist vision of national identity that gives ordinary and emotional dimension to one's identity. Furthermore, the influence in the representations of national history of contents of national master narrative; these contents are also very presents in mass cultural products like historical series of TV.

Keywords: historical education, national narrative, historical thought, national identity, history textbooks, secondary education, teacher training, primary education.

ÍNDICE

Presentación.	1
I. PLANTEAMIENTO Y FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	5
Capítulo 1. La construcción del problema de investigación.	7
1.1 La construcción del problema como itinerario de investigación	9
1.2 Planteamiento del problema de investigación: ¿es posible aprender a pensar históricamente la identidad nacional desde la historia escolar?	17
Capítulo 2. Fundamentación teórica y metodológica.	33
2.1. Fundamentación teórica	35
2.1.1 Narrativa nacional e historia escolar: usos públicos de la historia y construcción nacional	35
2.1.2 Educación histórica y competencias: enseñar y aprender competencias de pensamiento histórico.	44
2.2 Fundamentación metodológica	53
2.2.1 Diseño y opción metodológica de la investigación	53
2.2.2 Fuentes y muestras	56
2.2.3 Libros de texto de historia	60
2.2.3.1 Modelo conceptual y categorías para su análisis: niveles cognitivos de competencias históricas	60
2.2.3.2. Instrumentos de procesado y análisis de información: diseño de base de datos	67
2.2.4 Narrativas históricas y cuestionarios abiertos de estudiantes y futuros profesores	71
2.2.4.1 Modelo conceptual y categorías para su análisis: niveles de competencias históricas y de mediación de la narrativa nacional	71
2.2.4.2 Instrumentos de procesado y análisis de información: diseño de bases de datos.	88
II. ESTUDIOS EMPÍRICOS.	95
Capítulo 3: Educación histórica en manuales escolares	97
3.1 <i>Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO</i>	99
3.2 <i>Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes</i>	125
3.3 <i>Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico.</i>	145
3.4 <i>¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad</i>	161
Capítulo 4: Educación histórica entre estudiantes y futuros profesores.	181
4.1 <i>Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España</i>	183
4.2 <i>Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y de futuros profesores españoles de educación secundaria</i>	199
4.3 <i>Investigar pensamiento histórico y narrativo en formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos</i>	221
4.4 <i>Pensamiento histórico y análisis del discurso narrativo de futuros maestros de educación primaria en España.</i>	235

Capítulo 5: Narrativa nacional e historia escolar. El ejemplo de la Edad Media en la Península ibérica	251
5.1 <i>La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º ESO</i>	253
5.2 <i>¿Hay sitio para la Edad Media en la enseñanza primaria y secundaria?</i>	263
Capítulo 6: Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y futuros profesores	287
6.1 <i>Aprender y argumentar España. La visión de la identidad nacional entre el alumnado al finalizar el bachillerato</i>	289
6.2 <i>Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO</i>	311
6.3 <i>Narrativas nacionales y competencia histórica entre futuros maestros de educación primaria en España.</i>	333
6.4 <i>Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y futuros profesores españoles en formación</i>	353
III. CONCLUSIONES.	377
Capítulo 7. Conclusiones, límites y proyecciones de la investigación.	379
7.1 <i>Conclusiones generales.</i>	381
7.2 <i>Límites y proyecciones de la investigación.</i>	395
Bibliografía.	407

Presentación

Son varias las razones por las que se decidió comenzar la presente investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, en concreto en Didáctica de la Historia, en formato de tesis doctoral a mediados de 2011. Desde que acabamos la licenciatura, en aquel lejano 1992, la *Historia*, primero como *práctica* y después como *docencia*, ha formado parte de nuestra identidad, personal y profesional. Ha sido y es una adicción intelectual que da y sigue dándonos sacrificios y gozos. Primero se inició una carrera como historiador y medievalista, que nunca se ha dejado. Y se pudo finalizar en 2003 una tesis doctoral en Historia (Medieval). Ese itinerario nos llevó a conocer la práctica de la investigación científica, pero también a conocernos mejor. Las investigaciones en historia pudieron compaginarse con la práctica docente en diferentes niveles educativos. Primero en enseñanza universitaria como becario de investigación; posteriormente en 2000, en enseñanza no reglada de adultos en ámbito social y lingüístico, y desde 2004 en enseñanza secundaria donde se decidió buscar la consolidación laboral. Precisamente hace una década, en 2005, obtuvimos plaza como funcionario docente de enseñanza secundaria en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Y fue sólo esa estabilidad laboral, paralela a la personal y familiar, la que permitió, por qué no, atrevernos a dar un paso más en el aprendizaje continuo como profesor. Abrir, otra vez, una nueva investigación doctoral con lo que supone de sacrificios personales, ahora familiares. Esta investigación nace, por tanto, de una adicción intelectual e identitaria hacia la historia. Pero lejos del ámbito académico y especializado del medievalismo profesional, la docencia en educación secundaria ha permitido encontrar una función social a nuestro trabajo. Enseñar a jóvenes y adolescentes a pensar históricamente problemas del mundo real era y sigue siendo nuestro principal reto. Y en este sentido, desde el comienzo de la docencia en secundaria, no ha dejado de crecer una enorme insatisfacción sobre cómo se enseña historia y qué historia se aprende en las aulas. Esa ansiedad permanente por mejorar la práctica en la enseñanza de la historia nació en nuestra formación cuando, desde su inicio, se compartió inquietudes y se creó materiales alternativos con un colectivo de docentes innovadores en Geografía e Historia, el grupo Gea-Clío. Gracias a ellos se amplió y reforzó la formación didáctica, colaborando en la actualización y paralela problematización, en función de los cuestionamientos del presente, de los contenidos de Historia Medieval de los materiales editados para 2º de la ESO.

Pero cuando iniciamos la docencia activa, el principal campo de insatisfacción provino del cómo expresaba y aprendía nuestro alumnado “historia de España”. Primero nos interrogamos por qué enseñar y aprender “historia de España”. Aunque se consideraba natural y curricularmente ordinario, entre 2005 y 2007 comenzamos a leer trabajos de Rafael Valls y Ramón López Facal en las revistas “Íber. Didáctica de la Geografía e Historia” y “Aula. Historia Social” y en una obra colectiva que resultó clave: “Nacionalismo español” dirigida por Carlos Taibo. Gracias a esas lecturas relacionábamos la evolución del currículo y los manuales de historia escolar en España, la enseñanza de la historia y la construcción de la identidad nacional española. Lo que era una mera curiosidad intelectual y formación continua como docente, mejorada gracias a la colaboración con los amigos y compañeros de Gea-Clío, se convirtió en una honda preocupación tras leer lo que nuestro alumnado de 2º bachillerato escribía de historia de España en nuestro centro definitivo, el IES Tirant lo Blanc en Torrent. Los esfuerzos entre 2007 y 2009 por enseñarles a comprender fuentes primarias y secundarias, por explicarles problemas del siglo XIX y XX español no impedían que curso tras curso encontrásemos ejercicios y exámenes donde bachilleres de distintas especialidades (artístico-musical, científica o humanística), recurrían a la primera persona del plural al relatar y explicar los temas de “historia de España”. Eran expresiones como “los franceses nos invadieron en 1808”, “los norteamericanos nos humillaron en Cuba en 1898 y perdimos nuestro imperio” o “sufrimos una dictadura durante cerca de 40 años” las que generaban un desasosiego creciente. ¿Cómo hacerles comprender que debían cambiar el registro cuando explicaban historia? Los libros de texto más comunes, con sus repetitivas actividades y limitados materiales, no generaban respuestas. Pero tampoco las encontrábamos creando dossiers de trabajo con fuentes y con apuntes propios. Y había un silencio que incomodaba recurrentemente. No aparecía el nacionalismo español como problema de aprendizaje ni en manuales, ni en actividades. Pero había que hablar del mismo. Debíamos presentarlo en nuestras clases. Entre 2006 y 2010 la efervescencia del nacionalismo español, entre el debate del Estatut catalán y los éxitos deportivos de la selección de fútbol, no hicieron sino crecer nuestra inquietud. Sobre todo al ver cómo el alumnado asumía y representaba su identidad nacional desde posiciones esencialistas y sin ningún sentido crítico. Y el discurso españolista seguía creciendo en la escena pública y política, a izquierda y sobre todo a derecha. Y el currículo ni había cambiado ni introducido el tema de las identidades nacionales, a pesar de la reforma socialista de 2006-2007 y la aparición de las Competencias Básicas (CCBB).

De estas inquietudes surgió el tema de esta investigación. Una investigación que se decidió orientar, a nuestro ritmo, poco a poco pero sin pausa, en formato de tesis doctoral cuando se logró una plaza de asociado en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Y para ello recurrimos a la dirección de quienes despertaron las primeras inquietudes en el tema, los profesores Rafael Valls y Ramón López Facal. Una nueva tesis doctoral era un camino difícil. Pero nada perdíamos en intentarlo, antes bien, sería un disfrute pleno. Las expectativas de mejora profesional que se abrían entonces hacían que dispusiésemos del nicho idóneo para intentarlo. Y aquí nos encontramos. En vísperas del cierre de la misma. Con la misma inquietud pero con la satisfacción intelectual de poder comprender racionalmente al menos qué obstáculos existen y existían para enseñar a pensar históricamente la identidad nacional y el nacionalismo. Ahora los entendemos y racionalizamos. Los hemos podido comprobar empíricamente en el currículo y en los manuales escolares, de Primaria a Secundaria, así como en las representaciones y visiones que ofrecen estudiantes y futuros profesores de historia en educación básica. Ese fue el objetivo que fue forjándose en esta investigación: ver los problemas en la relación entre educación histórica e identidad nacional, intentar diseccionarlos y sistematizarlos. Todo con un fin. Aportar criterios sólidos para mejorar nuestra formación y la de otros futuros docentes en la enseñanza histórica del problema nacional en esta España plurinacional. Quizás para poder así aportar luz al túnel sombrío hacia el que camina el debate identitario en los últimos años y meses.

La presente tesis doctoral cuya escritura ahora comenzamos ha sido posible gracias a la colaboración de muchas personas a la que es de justicia reconocer en estas líneas.

En primer lugar a sus directores, los profesores Rafael Valls Montés y Ramón López Facal. Ellos han orientado el trabajo con flexibilidad, dejándonos plena autonomía. Así han evitado, cuando podían, dispersiones o errores. La presencia de estos últimos en este trabajo deriva únicamente de quien suscribe. Pero las perspectivas tomadas por esta investigación también se han beneficiado del diálogo y la relación con otros amigos y colegas en diversos ámbitos docentes y de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Es necesario mencionarlos a todos ellos.

Por un lado, a todos los colegas investigadores que conocimos en el marco del proyecto de investigación EDU2012-3709-C03-01, de las Universidades de Santiago de Compostela, Murcia y Barcelona. En especial al amigo Cosme J. Gómez de la Universidad de Murcia con quien hemos compartido muchos diálogos y algunos de los

estudios empíricos que conforman la tesis doctoral.

Por otro lado es de agradecer la colaboración de los compañeros del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Valencia en general, y especialmente a los colegas y amigos de Didáctica de las Ciencias Sociales: Rafael Valls, Xosé Manuel Souto, Juan Carlos Colomer, David Parra, Ricard C. Torres. Ellos han ido conociendo y opinando en diversas reuniones sobre los avances de esta investigación y nos han permitido disponer de sus grupos de alumnos/as para algunas muestras de este estudio. También hemos de citar el apoyo en este sentido de los compañeros docentes e investigadores del Grupo Gea-Clío, a todos y sobre todo a Xosé Manuel Souto, Carlos Fuster, Josep Císcar, Santos Ramírez y Vicent Llàçer.

Por su parte se ha de reconocer la cooperación de los/as compañeros/as del Departamento de Geografía e Historia de nuestro centro docente, el IES Tirant lo Blanc de Torrent, en general y especialmente a Rosa Ortega, Antonio Rubio y Belén Blanco. Con ellos hemos compartido en ocasiones nuestras inquietudes y han aceptado abrir sus aulas para pasar instrumentos de investigación entre sus grupos de estudiantes de secundaria. Junto a ellos también agradecemos la colaboración en este sentido de otros colegas docentes de centros públicos valencianos de secundaria: Francisco Pons y Pascual Masià.

Agradecer finalmente a los adolescentes y jóvenes anónimos, partícipes algunos como muestra incidental de este estudio: estudiantes de secundaria de centros valencianos y futuros docentes, universitarios del Grado de Educación Primaria en su cuarto curso y alumnado del Máster de Profesor de Educación Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia.

Hasta aquí ha sido largo y duro el trabajo recorrido en esta tesis doctoral desde 2011, trabajo intermitente y a tiempo parcial, compatibilizando la docencia en secundaria con la universitaria, en grado y postgrado. Nada de este trabajo hubiese sido posible si no se hubiese contado con la disponibilidad, colaboración, comprensión, cariño y apoyo de Pilar y de Nuria. Ellas saben las horas que les hemos robado. Ellas saben lo que se les debe. A ellas el más profundo agradecimiento.

I. PLANTEAMIENTO Y FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

**CAPÍTULO 1. CONSTRUCCIÓN Y
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
DE INVESTIGACIÓN.**

1.1 La construcción del problema como itinerario de investigación

Toda investigación es fruto de interrogantes e inquietudes por resolver que se van encadenando y se reformulan en diferentes ocasiones. Esta investigación también ha recorrido ese camino y se ha ido planteando como un itinerario de progresiva construcción del problema de la investigación. Los objetivos y las fuentes empleadas en la misma se han diversificado conforme replanteaba y hacía cada vez más complejo el interrogante inicial gracias a múltiples lecturas y reflexiones compartidas. En esta presentación queremos presentar la formulación inicial del tema de investigación así como su cambio y redirección. Y ello se hará señalando brevemente el itinerario de la investigación doctoral y los diferentes estudios empíricos (artículos y/o comunicaciones a congresos) que forman parte de la misma. La intención es presentar dichos trabajos debidamente reescritos como contenido de los capítulos de estudios empíricos que forman la tesis doctoral¹.

El título del proyecto inicial de esta tesis doctoral ya indicaba cuáles eran los objetivos y las fuentes básicas: “*La Historia de España desde los actuales manuales de educación secundaria: aprendizaje de competencias o construcción de identidades*”. El primer planteamiento era analizar una muestra relevante de actuales libros de texto de historia con contenidos de Historia de España para cuestionar si su presentación formal y las actividades a ellos vinculadas permitían un aprendizaje histórico basado en las competencias educativas básicas (CCBB), el paradigma curricular dominante desde 2006, o si continuaban remitiendo a la finalidad seminal de la enseñanza-aprendizaje histórico, la construcción de identidades nacionales, en nuestro caso la española. En ese plan de trabajo inicial el problema fundamental era determinar empíricamente hasta qué punto los manuales de historia escolar permitían o no un aprendizaje de las CCBB (Sáiz, 2011). Paralelamente comenzamos el análisis de la función de construcción de identidades del currículo y los manuales escolares tomando como referencia la Historia Medieval de la Península ibérica, aprovechando nuestra formación medievalista (Sáiz, 2012). También se examinó el grado de presencia del nacionalismo español como contenido y/o problema de aprendizaje en el currículo y en los manuales de historia de España de 2º de Bachillerato así como la visión y forma de argumentar la nación y la identidad nacional

¹Los estudios que no forman parte de dichos capítulos se citan a pie de página.

española de una muestra relevante (80) de estudiantes de ese curso, contando con la colaboración del segundo de los directores de la tesis (Sáiz y López Facal, 2012), estudio que se amplió examinando las dificultades de percepción del nacionalismo banal español en la prensa por parte del alumnado de bachillerato². La acogida y resultados de estos primeros trabajos fueron muy satisfactorios al permitirnos contactar con otros especialistas y poder embarcarnos en la realización y presentación de nuevos artículos y comunicaciones a congresos científicos.

Pero había una cuestión que resultaba incómoda en el planteamiento inicial de la investigación y que no acababa de satisfacernos por completo. Se trataba de la forma de abordar las CCBB y su vinculación con la enseñanza y aprendizaje de la historia. En concreto nos preguntábamos cómo relacionar el diseño excesivamente generalista, superficial y ambiguo de las CCBB (tanto en su formulación curricular como en alguna bibliografía sobre el tema existente) con la propia naturaleza disciplinar del aprendizaje histórico. La respuesta vino de las reflexiones y lecturas que se realizaron para redactar un breve trabajo para la revista “Íber”³ así como para preparar y presentar sendas comunicaciones junto a los directores de la tesis al *V Simposio Internacional de Didáctica de la Historia en el ámbito Iberoamericano* y las *XII Jornadas de Educación histórica*, celebrados en Barcelona entre el 30 mayo y 1 junio de 2013: la primera una continuación del análisis de actividades de libros de texto, ampliando la muestra a 4º de ESO⁴; y la segunda un estudio sobre conciencia histórica e identidad nacional con narrativas de estudiantes de 2º de Bachillerato⁵.

Ese periodo de tiempo (enero-julio de 2013) fue clave para redefinir la investigación gracias a las reflexiones realizadas durante y tras dicho congreso. Dirigimos la atención hacia las destrezas de pensamiento histórico considerándolas como vía

²Sáiz, J. López Facal, R. (2013), Identidades nacionales conflictivas: la prensa como herramienta para la argumentación en las aulas. En Díaz, J.J., Santiesteban, A., Pagés, J. Cascarejo, A. (ed.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, (pp. 197-206), Alcalá de Henares, Publicaciones Universidad de Alcalá de Henares

³ Sáiz, J. (2013), El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 52-61.

⁴ Sáiz, J., Valls, R. (2013), “Libros de texto de historia y nivel cognitivo: modelo conceptual e hipótesis sobre actuales manuales españoles”, en Barca, I. Prats, J., López Facal, R: (org.), *Atas do V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XII Jornadas de Educação Histórica*. (pp. 372-382), Braga: CIED, Universidade do Minho

⁵Sáiz, J., López Facal, R. (2013), “Conciencia histórica e identidad nacional en narrativas de alumnado español de bachillerato”, en Barca, I. Prats, J., López Facal, R: (org.), (pp. 1058-1069), *Atas do V Simpósio ...cit* .

disciplinar de aprendizaje de las CCBB desde la historia como forma de conocimiento científico. Iniciamos entonces una profunda inmersión en múltiples lecturas de bibliografía anglosajona (británicos, canadienses, norteamericanos), portuguesa, brasileña y latinoamericana sobre el pensamiento histórico que completaba las primeras incursiones bibliográficas realizadas, limitadas a síntesis en castellano en ámbito local. Y se decidió entonces centrar la investigación en el tratamiento del pensamiento histórico como *Educación histórica* (contenidos históricos conceptuales y metodológicos, contenidos *de* y *sobre* historia) tanto en libros de texto de historia en secundaria como en aprendizajes de estudiantes y futuros docentes. En este sentido, fruto del examen de trabajos de Portugal y Brasil orientado por las reflexiones de J. Rüsen, apostamos por la utilización de las producciones *narrativas* como fuente básica para el estudio del pensamiento histórico de estudiantes (de 2º de bachillerato, mediante relatos de síntesis histórica de alumnado de centros de secundaria o mediante escritos de estudio de fuentes como los exámenes PAU) y de futuros profesores de historia en Primaria (estudiantes del último curso del Grado de Educación Primaria) y Secundaria (estudiantes del Master de Profesor de Secundaria). De esta reorientación final de la investigación vinieron diversos trabajos en forma de comunicaciones y artículos tanto sobre libros de texto como sobre narrativas de estudiantes y profesores. Fueron los siguientes.

Por un lado tres estudios donde nos centramos en la *Educación histórica* planteada en los *libros de texto*. En primer lugar (Sáiz, 2013b) una reformulación del análisis inicial de los libros de texto que amplió la muestra a manuales 4º ESO y 2º de Bachillerato y centró el estudio en las posibilidades de aprender a pensar históricamente que los manuales planteaban; en este estudio se presentó un análisis de las destrezas de uso de fuentes históricas que planteaban estudiantes de bachillerato, aprovechando la fabulosa muestra que se puso a nuestro alcance como vocal-corrector de PAU de Historia en junio de 2013. En segundo lugar un estudio más específico de la presencia y uso de fuentes históricas en los manuales escolares como posibilidad de enseñanza de competencias de pensamiento histórico (Sáiz, 2014). Y finalmente, en tercer lugar, un examen del tratamiento del pensamiento histórico en manuales de 5º y 6º de Primaria, análisis indirecto al dirigir el Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de un compañero (Sáiz y Colomer, 2014).

Paralelamente también se abordó la *Educación histórica* que manifestaban *estudiantes y futuros profesores de historia* empleando las *narrativas* y recurriendo a instrumentos y metodología utilizada en trabajos luso-brasileños. Una reflexión amplia

buscando categorías y marcadores de pensamiento histórico para analizar narrativas nos permitió desarrollar un amplio trabajo empírico, inicialmente en solitario y con posterioridad compartido con un compañero de la Universidad de Murcia (Cosme J. Gómez) miembro del proyecto de investigación y orientado por el segundo director de la presente tesis. Fruto de ello son cinco estudios.

En primer lugar un trabajo donde se examinó mediante sencillos relatos de empatía histórica planteados a alumnado de 2º de ESO sus destrezas de pensamiento histórico (Sáiz, 2013c). Este trabajo fue, de hecho, nuestra primera incursión en el estudio de las formas de pensar históricamente por parte de estudiantes (anterior incluso a mi trabajo sobre alfabetización histórica en manuales escolares) aplicando modelos teóricos fruto de la inmersión en la amplia bibliografía sobre pensamiento histórico. En segundo lugar colaboramos con un compañero de Gea-Clío y doctorando (Carlos Fuster) en un análisis conjunto de las capacidades de aprender a pensar históricamente que permiten el modelo y los resultados de las PAU de Historia en ámbito valenciano (Sáiz y Fuster, 2014). En tercer lugar dos trabajos un estudio empírico en forma de comunicación⁶ y posterior artículo (Sáiz y Gómez, enviado) sobre el examen del pensamiento histórico y narrativo de futuros maestros de Primaria, con una muestra de 283 estudiantes de las Universidades de Valencia y Murcia. En tercer lugar (Sáiz y López Facal, 2015) un análisis del pensamiento histórico de estudiantes de bachillerato (85) y futuros profesores de Secundaria (32), con una muestra de cinco centros públicos de secundaria de Valencia y su área metropolitana y con estudiantes de postgrado de la Universidad de Valencia (Master de Profesor de Secundaria)

El contenido elegido de las narrativas que se utilizó como fuente (relato de empatía histórica sobre la conquista cristiana de la Valencia musulmana y relatos de síntesis histórica: sobre la expansión cristiana sobre territorio musulmán en la Península ibérica medieval y sobre la historia de España en el siglo XX), nos permitían igualmente analizar el grado de pervivencia y presencia de la *narrativa nacional* española en los colectivos de la muestra, estudiantes y futuros docentes; de igual forma también recurrimos a los *modelo de narrativas histórica* según los presupuestos teóricos de J. Rüsen (tradicional, ejemplar o crítica). Paralelamente, este mismo problema, la influencia de la narrativa

⁶Sáiz, J.,Gómez, C. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de educación primaria en España: retos para una educación histórica. En Alonso, J. I., Gómez, C., Izquierdo, J. (eds.) *La formación del profesorado en educación infantil y primaria* (pp. 105-120) Murcia: Editum

nacional de España como meta-relato o narrativa maestra también lo ampliamos al examen del currículo de historia escolar, en la nueva reforma de la LOMCE, así como a los *manuales escolares* de Primaria y Secundaria y centrando el campo de análisis una vez más en el planteamiento de la Península ibérica en la Edad Media. De ambas preocupaciones vinieron tres últimos trabajos.

En primer lugar analizamos el grado de pervivencia o cuestionamiento de la narrativa nacional tradicional sobre la Edad Media en la Península ibérica (“Reconquista”) entre futuros maestros de Primaria, al mismo tiempo que se examinaban sus competencias de pensamiento histórico (Sáiz, Gómez y López Facal, enviado). En segundo lugar estudiamos la pervivencia de la narrativa nacional española y sus mismos esquemas y modelos sobre la Edad Media en el currículo y los manuales escolares, desde los años 70 a la actual reforma LOMCE, aprovechando una ponencia como invitado a un congreso de Historia Medieval para abordar la Edad Media en las enseñanzas Primaria y Secundaria (Sáiz, 2015), línea de trabajo en la que también colaboramos en la orientación de un Trabajo Fin de Grado en la Universidad de Murcia que dio pie a otra publicación⁷. Finalmente en el último estudio (Sáiz y López Facal, por enviar) que forma esta investigación, hemos retomado el examen de las representaciones y visiones sobre la identidad nacional y la nación tanto entre estudiantes de secundaria como, sobre todo, entre futuros docentes de Primaria y Secundaria. Se ha estudiado la visión de la identidad nacional y el grado de mediación de la narrativa nacional tradicional, a partir de una amplia muestra de 150 cuestionario abiertos y 100 escritos sobre ambos colectivos de futuros docentes.

Todos estos trabajos son los que conforman la presente tesis doctoral cuyo título se decidió finalmente cerrar en “*Educación histórica y narrativa nacional*”. La relación nominal de dichos artículos y el título de los capítulos se recogen a continuación en las referencias citadas.

⁷Sáiz, J., Guillén, M., Martínez, N. (2014). La Península ibérica medieval en los manuales de tercer ciclo de Educación Primaria: narrativa nacional y libros de texto de historia. En Sánchez, M., Mirete, A.B., Orcajada, A. (ed.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria*, (pp. 89-100), Murcia: Editum,

Referencias:

Capítulo 3. Educación histórica en manuales escolares. Análisis de actividades y recursos de libros de texto de historia de Primaria a Bachillerato.

- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- 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.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete*, 29-1, 83-99.
- Sáiz, J., Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and History teaching*, 40.

Capítulo 4. Educación histórica entre estudiantes y futuros profesores de historia

- Sáiz, J., Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, pp.46-57.
- Sáiz, J., López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y de futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 87-101.
- Sáiz, J., Gómez, C. (enviado). Investigar pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos, *RIFOP*
- Sáiz, J., Gómez, C. (enviado) Pensamiento histórico y análisis del discurso narrativo de futuros maestros de Educación Primaria en España.

Capítulo 5. Narrativa nacional e historia escolar. El ejemplo de la Edad Media en el currículo y en los manuales escolares.

Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77.

Sáiz, J. (2015). ¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas primaria y secundaria? En López Ojeda, E. (coord.), *Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval. XXV Semana de Estudios Medievales* (pp. 183-214), Logroño: IER.

Capítulo 6. Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y futuros profesores

Sáiz, J., López Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad nacional entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 95-120.

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39.

Sáiz, J. Gómez, C., López Facal, R. (enviado). Narrativas nacionales y competencia histórica entre futuros maestros de educación primaria en España. *Árbol*.

Sáiz, J., López Facal, R. (pendiente de envío). Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y profesores españoles en formación.

2 Planteamiento del problema de investigación: *¿es posible enseñar y aprender a pensar históricamente la identidad nacional desde la historia escolar?*

Plantear temas sociales relevantes como problema de aprendizaje es una seña del grado de innovación y compromiso con el presente del profesorado de Historia en sus etapas básicas. Como se indicó en la introducción de esta investigación el origen de este trabajo parte precisamente de nuestra profunda insatisfacción respecto a la enseñanza y aprendizaje del nacionalismo, la nación y la identidad nacional en educación secundaria. Una insatisfacción que ha ido creciendo conforme se agravaba en España el conflicto de identidades nacionales, desde el bloqueo en 2010 por parte del Tribunal Constitucional del Estatut de Cataluña de 2006 hasta el actual choque de trenes entre dos desbocados nacionalismos español y catalán. Y es que en España asistimos desde finales de la Transición al incompleto paso desde una identidad española nacional-católica y uniforme a otra identidad española democrática y abierta a la convivencia con el resto de identidades nacionales (Muñoz, 2012; Taibo, 2014). Existe, no podemos negarlo, un incompleto encaje de las identidades alternativas a la española. El debate subyace, sigue y seguirá sin resolverse: nación española o España nación de naciones, nación grande y otras pequeñas y secundarias o España plurinacional. Fruto de este debate continuo existe, tampoco podemos obviarlo, un dominante nacionalismo español en los discursos públicos que zanja y cierra el problema de la identidad nacional en la Constitución de 1978, esgrimida no para la convivencia sino para cerrar el paso a cualquier identidad nacional alternativa a la española. En España el nacionalismo español no es tan implícito y sutil, tan nacionalismo banal en la terminología acuñada por Michael Billig (2006 y 2014) para los nacionalismos propios de estados democráticos: el nacionalismo español es omnipresente y se hace explícito de forma recurrente en múltiples ámbitos de socialización precisamente por esa puga constante con los denominados nacionalismos periféricos. Y el terreno educativo es el terreno privilegiado para hacer presente el discurso nacionalista español. Recordemos la famosa frase esgrimida por el entonces ministro de Educación José Ignacio Wert en el Congreso de los Diputados en octubre de 2012, en plena resaca tras la manifestación catalanista del 11 de septiembre de ese año: *“Nuestro interés es españolizar a los alumnos catalanes y que se sientan tan orgullosos de ser españoles como de ser catalanes”*. Esa frase demuestra con rotundidad hasta qué

punto la política educativa en España sigue siendo percibida como un instrumento fundamental de nacionalización colectiva, un medio para construir identidades nacionales. Ello se hace particularmente patente en la enseñanza y aprendizaje de una historia escolar en cuyo currículo tiene un protagonismo creciente el relato nacional de España. Es la respuesta sin ambages a la finalidad de españolizar: el currículo de historia escolar en la actual LOMCE, de Primaria a Secundaria, apuesta por una finalidad decididamente nacionalizadora española (López Facal, 2014; Parra, Colomer y Sáiz, 2015).

Pensamos que un docente de historia no puede cerrar los ojos ante este problema. Ni cuando enseña “historia de España” a quienes finalizan la enseñanza secundaria obligatoria o el bachillerato, ni cuando se ocupa de la formación en didáctica de la Historia y Ciencias Sociales de futuros docentes de Primaria y Secundaria. Fruto de ese problema nacen las preguntas que guían esta investigación:

¿Es posible enseñar y aprender a pensar históricamente la identidad nacional desde la historia escolar? ¿Es posible pensar históricamente la identidad nacional y el relato de la historia nacional evitando identificaciones esencialistas y comprendiendo la construcción histórica de identidades?

Para responder dichos interrogantes nos deslizamos por el movedizo y todavía emergente campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en concreto la Didáctica de la Historia, como forma de conocimiento científico. Y lo intentaremos abordar relacionando dos amplios ámbitos de estudio en Educación, Ciencias Sociales e Historia: la *identidad nacional* y la *educación histórica*. Situemos inicialmente los paradigmas científicos de los que hemos partido para formular nuestro interrogante y para diseñar objetivos y tareas para su resolución.

En primer lugar respecto del tema de la *identidad nacional*. Éste es un dinámico campo de trabajo interdisciplinar por su naturaleza fronteriza entre Ciencias Sociales y Humanidades, entre Educación, Psicopedagogía, Sociología, Politología e Historia. En esta investigación asumimos el paradigma modernista y constructivista sobre el nacionalismo y las identidades nacionales, el que goza de mayor consenso académico. Éste concibe las identidades nacionales como construcciones sociales y culturales y no como esencias permanentes relacionadas con rasgos étnico-culturales. Partimos, por tanto, de aquellas visiones que defienden la construcción histórica contemporánea, socio-

cultural y política, de las identidades nacionales y las naciones. Esta visión entra en conflicto directo con la representación más extendida en el sentido común, en la cultura popular, que plantea las naciones y las identidades nacionales desde un punto de vista romántico y esencialista como un conjunto de rasgos vinculados de forma natural a las personas. Las identidades nacionales serían así, en esta visión, descubiertas o asumidas de modo natural por las personas y no construidas socialmente en determinados contextos políticos y culturales a través de diferentes agentes de socialización (escuela, familia, etc.), como defiende la visión que aquí asumimos. En esta investigación consideramos la existencia de procesos de nacionalización, donde las identidades nacionales y las naciones son representadas y construidas, a nivel individual y colectivo, como procesos sociales y culturales. Una nacionalización donde operan discursos específicos (las narrativas nacionales) así como agentes y entornos de socialización específicos, en ámbito público, privado y cotidiano. El entorno escolar constituye un entorno público fundamental pero también convive con otros (medios de comunicación de masas, familia, etc.). Consideramos que en estos entornos existen y circulan discursos que facilitan la identificación individual o colectiva con una comunidad nacional determinada. Entre ellos cabe destacar la importancia que tiene los contenidos de las respectivas Historias Nacionales, creadas en ámbito histórico-académico a lo largo del siglo XIX y concebidas como *Narrativas Nacionales*, es decir narrativas maestras o meta-relatos que fijan la historia oficial de cada nación en un formato teleológico que vincula pasado y presente con el protagonismo de la misma. Dichas narrativas nacionales son claves en los discursos nacionalistas de los estados-nación europeos y han tenido y siguen teniendo una notable presencia en los currículos de historia escolar.

En segundo lugar respecto del tema de la *Educación histórica*. Se trata de la enseñanza y aprendizaje de la historia en ámbito escolar como vía para representar el pasado histórico mediante conocimientos de dicho pasado pero también mediante competencias cognitivas específicas de la historia disciplinar. Concebimos así una Educación histórica *situada* en un contexto social diferente del académico-disciplinar: se trata del contexto escolar, las aulas de enseñanza básica, donde opera una forma de construcción social de conocimiento que se inspira en las destrezas cognitivas de la historia disciplinar, sin que ello suponga considerarlas una forma superior, absoluta o “verdadera” de representación del pasado al existir otras formas de usar o representar el pasado influenciadas por diferentes contextos sociales, culturales. Esta Educación histórica la inscribimos en el seno de una línea de investigación y paradigma de referencia en

Didáctica de la historia, que goza de cierto consenso entre especialistas desde posicionamientos diversos, desde la psicología cognitiva, desde la filosofía y epistemología de la historia e incluso desde enfoques socio-culturales. Se trata de aquellos estudios identificados con la expresión “pensamiento histórico” (*historical thinking*). Esta vía considera preferible aquella enseñanza de la historia que combina el conocimiento de contenidos sustantivos *de* historia -es decir datos, hechos, personajes, en suma lo que conocemos del pasado- con el desarrollo de competencias metodológicas *sobre* historia – es decir, cómo se construye y qué significado otorgamos al conocimiento histórico entendido como las habilidades para acceder, comprender y explicar ese pasado-. La enseñanza de la historia escolar, a lo largo de la educación básica, debería combinar el aprendizaje de conocimientos e información histórica con el de competencias metodológicas o destrezas cognitivas derivadas del trabajo historiográfico, de la historia académico-disciplinar.

En el planteamiento del problema que guía esta tesis doctoral se combinan ambos campos temáticos (*identidad nacional/narrativa nacional* y *educación histórica/pensamiento histórico*). Dos temas cuya complejidad quizás hubiera exigido sendas investigaciones monográficas. En esta tesis doctoral se asume el reto de combinar ambos temas. Y para ello se examina la situación actual de la enseñanza de la historia en España desde el observatorio valenciano y abordando las siguientes fuentes: el currículo y libros de texto mayoritarios, las representaciones y aprendizajes de estudiantes de secundaria y de futuros docentes de historia. Pensamos que la actualidad del problema de la identidad nacional en España exige ese esfuerzo con un objetivo claro como finalidad de la tesis doctoral: plantearse en qué medida la educación histórica básica puede contribuir a formar futuros ciudadanos capaces de relativizar y desmitificar su historia nacional, huyendo de identificaciones esencialistas con españoles (o valencianos) en el tiempo y comprendiendo que han existido y siguen ocurriendo procesos de construcción social de identidades, a veces conflictivos, pero que nunca derivan de esencias sino que, en último extremo y en la contemporaneidad, deben emanar de la voluntad democrática de la ciudadanía. ¿Es posible orientar la enseñanza de la historia hacia ese fin? De no ser así, ¿qué obstáculos dificultan el pensar históricamente la identidad nacional en los centros educativos? ¿Es posible promover desde la historia escolar una educación histórica sobre el problema nacional que permita que el alumnado construya representaciones inclusivas, abiertas y tolerantes sobre las identidades nacionales? ¿Es posible pensar históricamente la identidad nacional y el relato de la

historia nacional evitando identificaciones esencialistas y comprendiendo la construcción histórica de identidades?

En la siguiente Tabla 1 presentamos una síntesis del planteamiento general de la tesis doctoral. Se recoge la formulación concreta del *problema de investigación* y las *tres hipótesis* que se formulan al respecto, los *cinco objetivos o tareas a desarrollar* para abordarlas y las *fuentes* a las que se debe acudir para ello.

Tabla 1. Planteamiento general de la tesis doctoral

Problema	Hipótesis	Objetivos o tareas a analizar	Fuentes
<p>¿Es posible enseñar y aprender a pensar históricamente la identidad nacional propia desde la historia escolar?</p> <p>¿Es posible pensar históricamente la identidad nacional y el relato de la historia nacional evitando identificaciones esencialistas y comprendiendo la construcción histórica de identidades?</p>	<p>1. La educación histórica básica (primaria y secundaria) puede plantear una introducción a la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico a través de las CCBB.</p> <p>-2. Los niveles de educación histórica, existentes y previsibles, y el tratamiento de las identidades nacionales y los nacionalismos en el currículo y en los libros de texto mayoritarios serían insuficientes para comprender de forma crítica problemas sociales relevantes como la identidad nacional: para cuestionar las visiones esencialistas predominantes y para comprender los procesos históricos de construcción de identidades nacionales</p> <p>-3. En la historia escolar y en entornos socializadores extraescolares todavía influye una narrativa nacional maestra que dificulta una comprensión histórica de la identidad nacional</p>	<p>-1. Posibilidades y niveles de educación histórica que revelan las actividades de los libros de texto de historia escolar (hipótesis 1)</p> <p>-2. Niveles de progresión de aprendizaje en competencias históricas existentes al final de educación secundaria (alumnado 2º bachillerato) y como posibilidades de enseñanza futura, existentes entre futuros docentes de historia escolar (estudiantes Grado Educación Primaria y Master Profesor Secundaria) (hipótesis 1)</p> <p>-3. Tratamiento en el currículo y libros de texto de las identidades nacionales, el nacionalismo y presencia de estereotipos de una narrativa nacional. (hipótesis 2)</p> <p>-4. Representaciones y visiones de la identidad nacional y contenidos de historia nacional entre estudiantes y futuros profesores (hipótesis 3)</p> <p>-5. Grado de mediación de la narrativa nacional maestra española en el currículo y libros de texto y en visiones y representaciones de estudiantes y futuros profesores (hipótesis 3)</p>	<p>-Currículo y Libros de texto de historia escolar</p> <p>-</p> <p>-Narrativas y cuestionarios abiertos sobre estudiantes de secundaria y futuros profesores de historia en Primaria y Secundaria</p>

Podemos acotar todavía más este problema y desarrollarlo en **cuatro subproblemas de investigación** que son los que darán lugar a los diferentes capítulos de estudios empíricos. Los presentamos todos ellos en la siguiente Tabla 2.

Tabla 2. Subproblemas de investigación que organizan la tesis doctoral

Subproblema de investigación	Fuente y objetivo	Capítulo
Nº 1. <i>¿Permiten los manuales escolares una educación histórica equilibrada, una introducción a los contenidos metodológicos de historia o contenidos de pensamiento histórico?</i>	Análisis de libros de texto de historia para documentar niveles de trabajo de competencias de pensamiento histórico	<i>Capítulo 3. Educación histórica en manuales escolares.</i>
Nº 2. <i>¿Aprenden los estudiantes de secundaria niveles suficientes de educación histórica para pensar históricamente problemas actuales? ¿El futuro profesorado de historia demuestra conocer y usar competencias metodológicas de historia para enseñarlas?</i>	Análisis de narrativas sobre estudiantes y futuros profesores de historia en Primaria y Secundaria para documentar niveles de conocimiento y uso competencias históricas	<i>Capítulo 4. Educación histórica entre estudiantes y futuros profesores</i>
Nº 3. <i>¿Qué tipo de relato o narrativa nacional española se promueve desde el currículo y los libros de texto más difundidos tomando como marco de observación, la Edad Media peninsular? ¿Pervive una evocación de estereotipos tradicionales: Reconquista, convivencia, etc.?</i>	Análisis en el currículo y en manuales escolares del relato sobre la Edad Media peninsular y la mediación de la narrativa maestra nacional con la pervivencia del paradigma tradicional: la Reconquista	<i>Capítulo 5. Narrativa nacional e historia escolar: el ejemplo de la Edad Media peninsular</i>
Nº 4. <i>¿Qué visión de la identidad nacional y qué modelo de narrativa nacional española manifiestan estudiantes y futuros profesores de historia? ¿Existen cambios significativos según la edad y los niveles y vías de educación histórica? ¿Es posible detectar la mediación de la narrativa maestra nacional española?</i>	Estudio de las representaciones y visiones sobre la identidad nacional, la nación y el modelo de narrativa nacional realizadas por estudiantes y futuros docentes de historia	<i>Capítulo 6. Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y futuros profesores.</i>

Detallemos a continuación cada uno de dichos subproblemas de investigación explicando el planteamiento de los mismos, las hipótesis que se formulan y los objetivos o tareas de investigación que generan.

En el **subproblema 1** (*Capítulo 3: Educación histórica en manuales escolares*) se analizan las posibilidades de Educación histórica, de enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico, que plantean los actuales manuales escolares entre los últimos cursos de Primaria y el Bachillerato. Plantearíamos, pues, en este primer capítulo si es posible aprender competencias metodológicas de historia recurriendo a los actuales manuales escolares. Como **problema a resolver** se tratan los siguientes interrogantes:

-¿Permiten los actuales manuales escolares de Historia de Primaria a Bachillerato aprender a pensar históricamente? ¿Ofrecen recursos para que los docentes puedan enseñar pensamiento histórico como vía disciplinar de aprendizaje de CCBB?

Al respecto planteamos la **hipótesis** siguiente:

-Los libros de texto de historia publicados en España desde la entrada en vigor de las CCBB presentan actividades y recursos para introducir la enseñanza de las mismas, permitiendo a los docentes algunas pautas para enseñar pensamiento histórico. Ello lo hacen con un progresivo aumento de los niveles de complejidad cognitiva entre el final de Primaria e inicio de la ESO y el final del Bachillerato, especialmente por la presencia de una prueba externa en Historia (Prueba de Acceso a la Universidad o PAU) que en ámbito valenciano exige el análisis y uso de fuentes históricas.

Ello supone desarrollar los siguientes objetivos o **tareas de investigación**:

- a) Estudio de las posibilidades de Educación histórica que plantean los manuales escolares actuales de mayor difusión.
- b) Análisis de actividades y recursos presentes en una muestra significativa de libros de texto de historia, editados con posterioridad a la entrada en vigor de las CCBB y que planteen contenidos de “historia de España” en Primaria (5º y 6º), Secundaria (1º, 2º y 4º de ESO) y 2º de Bachillerato
- c) Diseño de un modelo conceptual (categorías y marcadores) para analizar las actividades y recursos de enseñanza y aprendizaje de historia presentes en los manuales.
- d) Estudio de las actividades de los manuales en función de su ubicación en la estructura de los mismos, según la naturaleza del recurso al que se vinculan, y finalmente según su grado de complejidad cognitiva (nivel de procesamiento de información que exigen)
- e) Diseño de unos marcadores de competencias metodológicas de historia para examinar su presencia en las actividades y recursos de los manuales escolares.
- f) Análisis de la presencia y tratamiento de fuentes históricas en los manuales escolares como posibilidad para trabajar competencias de pensamiento histórico.

En el **subproblema 2 (Capítulo 4: Educación histórica entre estudiantes y futuros docentes de Historia en Primaria y Secundaria)** examinamos los progresos de aprendizaje en Educación histórica que demuestran conocer y emplean los estudiantes al finalizar la Educación Secundaria, en concreto el Bachillerato. Esos niveles de conocimiento y uso de competencias históricas se comparan con los que presentan y manifiestan los futuros docentes de Historia en sus etapas básicas en el último curso de su formación didáctica: tanto futuros docentes de Primaria (estudiantes del cuatro curso

del Grado de Educación Primaria) y como futuros docentes de Secundaria (graduados en Historia que cursan el Master de Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia). Para ello recurrimos al análisis de narrativas creadas por estudiantes y futuros docentes como principal fuente de investigación. Por un lado, a narrativas de síntesis histórica o examinando fuentes históricas (exámenes PAU) para los estudiantes de Secundaria; por otro lado, a narrativas como ensayos o síntesis sobre un tema histórico para futuros docentes de Primaria y de Secundaria.

Como **problema a resolver** se trata de los siguientes interrogantes:

-¿Aprenden los estudiantes de secundaria niveles suficientes de Educación histórica para pensar históricamente problemas actuales? ¿El futuro profesorado de historia en sus niveles básicos (Primaria y Secundaria) está capacitado para formar el pensamiento histórico de sus estudiantes?; ¿la formación previa de los futuros docentes de historia les permite conocer y utilizar competencias históricas?; ¿qué perspectivas de Educación histórica augura la formación de los futuros docentes en Primaria y Secundaria?

Sobre estas cuestiones, se formula la siguiente **hipótesis**:

-Los niveles de Educación histórica entre estudiantes al finalizar bachillerato se espera que sean básicos debido al peso de prácticas y rutinas docentes transmisivas, basadas en la memorización de contenidos académicos, sin que se descarte la posibilidad de documentar casos de niveles medios e incluso altos por la existencia de prácticas innovadoras u otros factores extraescolares (sociales o familiares). Ello dificulta que puedan aprender a pensar históricamente problemas socialmente relevantes, como los nacionalismos. Tampoco se prevé documentar niveles destacados de Educación histórica entre futuros docentes de Primaria ante la prácticamente nula formación disciplinar y epistemológica en historia. Únicamente entre futuros docentes de Secundaria es donde se espera localizar niveles de progresión de aprendizaje más equilibrados en Educación histórica, en el conocimiento y uso de competencias o destrezas metodológicas de Historia, sin que ello asegure que dispongan de los conocimientos pedagógicos de contenido (Shulman) necesarios para enseñar dichas competencias en su futura docencia y revertir la práctica docente transmisiva en Secundaria.

Ello supone desarrollar los siguientes objetivos o **tareas de investigación**:

- a) Estudio de los niveles de Educación histórica que presentan estudiantes al finalizar la educación secundaria y futuros docentes en el último curso de su formación; análisis comparado en términos de novatos (estudiantes de

Secundaria y futuros docentes de Primaria) y expertos (futuros docentes de Secundaria y graduados en Historia)

- b) Delimitación de instrumentos que permitan documentar competencias metodológicas de historia en adolescentes y jóvenes de diferente nivel educativo y edad. Estos instrumentos son narrativas o escritos en forma de síntesis sobre un tema histórico o en forma de análisis o explicaciones de un problema histórico utilizando fuentes históricas (modelo de examen PAU en las universidades valencianas)
- c) Selección de muestras significativas de estudiantes y futuros profesores: entre cuatro centros de secundaria de Valencia y su área metropolitana y en un tribunal de PAU en Valencia; y entre estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Master de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia.
- d) Diseño de un modelo conceptual (categorías y marcadores) para documentar en las narrativas el conocimiento y uso de competencias metodológicas de historia como diferentes niveles de Educación histórica.
- e) Comparación de niveles de Educación histórica entre estudiantes y futuros profesores de historia.

En el **subproblema 3** (*Capítulo 5: Narrativa nacional en currículo y en manuales escolares*) examinamos cómo se abordan los contenidos vinculados a la narrativa nacional española en el actual currículo y en los manuales escolares de mayor difusión que lo desarrollan. Y para ello nos centramos en la narrativa histórica del periodo medieval en la Península ibérica, examinando el grado de pervivencia de determinados estereotipos y tópicos sobre la Edad Media, entre ellos el tratamiento de la expansión cristiana sobre el territorio musulmán, el conflicto entre sociedades y culturas así como la visión de los otros, los musulmanes, y el uso de determinados conceptos historiográficos creados en el seno de la narrativa nacional española (“Reconquista” y “convivencia entre culturas”).

Como **problema a resolver** se trata de los siguientes interrogantes:

-¿Qué tipo de relato o narrativa nacional española se promueve desde el currículo y los libros de texto más difundidos tomando como marco de observación la Edad Media peninsular (periodo-protagonista de un contenido clave de la narrativa nacional española, la Reconquista)? ¿Qué tipo de narrativa nacional pervive en los libros de

texto? ¿Una evocación de estereotipos de la narrativa tradicional para la Edad Media?

Sobre estas cuestiones, se formula la siguiente **hipótesis**:

-El currículo y los actuales manuales de historia en secundaria que lo desarrollan todavía no habrían incorporado recientes contenidos sobre la construcción contemporánea de la nación y el nacionalismo español, fruto de la reciente eclosión de estudios sobre el tema: perviviría el mismo modelo de “nación ocultada” que se documentó en anteriores estudios de Historia Contemporánea. En lo que respecta al tratamiento de la Edad Media en la Península ibérica, el currículo y los manuales escolares se mantendrían anquilosados en contenidos de la narrativa nacional tradicional (Reconquista, repoblación, convivencia entre culturas, españolidad de Al-Ándalus y del conjunto de reinos y principados cristianos) cuya pervivencia, por bien que indirecta, todavía se aprecia entre el sector mayoritario del medievalismo español que no ha desterrado el término “Reconquista” de la narrativa histórica del periodo medieval peninsular.

Ello supone desarrollar los siguientes objetivos o **tareas de investigación**:

- a) Análisis del contenido discursivo de los enunciados curriculares de “historia de España” en Secundaria, del currículo LOE al actual LOMCE, buscando marcadores que evidencien pervivencias de la narrativa nacional tradicional española: términos y conceptos empleados, objetivos formulados.
- b) Análisis de manuales escolares de historia buscando marcadores que indiquen la continuidad de la narrativa nacional tradicional española: uso de la denominación de actuales estados y comunidades, en concreto España y Comunidad Valenciana, para periodos pre-contemporáneos, tratamiento de la nación y nacionalismo español y, sobre todo, contenido y discurso sobre la relación entre cristianos y musulmanes en el periodo medieval, particularmente el uso del término “Reconquista”.
- c) Comparación del contenido y enunciados sobre la Edad Media en manuales de historia de España de los años 70 y actuales para documentar cambios o continuidades en hitos y protagonistas de la narrativa nacional tradicional.

Finalmente en el **subproblema 4 (Capítulo 6: Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y futuros profesores de historia)** se explora la visión sobre la identidad nacional española así como las formas y contenidos de la narrativa histórica de España que asumen y manifiestan conocer tanto estudiantes a lo largo de su educación

secundaria como futuros docentes de historia en sus etapas básicas, estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Máster de Profesorado de Secundaria. Se recurre en esta ocasión al estudio de las respuestas a un cuestionario abierto sobre la identidad nacional y su origen histórico y al análisis de narrativas y enunciados sobre historia de España realizados por ambos colectivos. Se pretende examinar en qué medida se detectan cambios o continuidades, con la edad o con los niveles de educación histórica, en la visión de la identidad nacional y la nación propias y en los modelos de narrativa nacional, llegando a algún tipo de comprensión histórica disciplinar, de estudiantes de secundaria a universitarios, de adolescentes a adultos jóvenes. Es decir, en qué medida se documenta un pensamiento histórico sobre el tema que cuestione la visión esencialista sobre la nación, impugne contenidos y personajes de la narrativa tradicional, presentes en los discursos del nacionalismo español banal, y asuma su interpretación como construcciones socioculturales contemporáneas. Como **problema a resolver** se trata de los siguientes interrogantes:

-¿Qué visión de la identidad nacional y qué modelo de narrativa nacional española manifiestan estudiantes y futuros profesores de historia en Primaria y Secundaria? ¿Qué transformaciones se documentan en la representación de la identidad nacional y en las formas y contenidos de la narrativa nacional entre adolescentes estudiantes de secundaria y adultos jóvenes futuros docentes? ¿Existen cambios o continuidades en la visión de la identidad nación y en los modelos de narrativa nacional? ¿Dependen estos cambios de la Educación histórica recibida en sus etapas básicas o deriva más de una Educación histórica disciplinar más especializada? ¿Qué obstáculos existen para una Educación histórica sobre la identidad nacional? ¿Qué peso tiene la narrativa nacional española tradicional en entornos de socialización extraescolares en el contexto del nacionalismo español?

Sobre estas cuestiones, se formula la siguiente **hipótesis**:

-Se espera documentar una gradación cognitiva de representaciones sobre la identidad nacional española, fruto tanto de la edad como del nivel educativo, especialmente por una creciente comprensión y uso de los conceptos de ciudadanía y nacionalidad, sobre todo en futuros docentes de historia. Respecto al modelo de narrativa nacional española también es previsible documentar un cuestionamiento mayor de la narrativa nacional entre los futuros docentes, en particular los de Secundaria, graduados en historia y con conocimientos sobre las teorías modernistas y construccionistas sobre las naciones y el nacionalismo No se espera constatar una presencia notable de

contenidos de la narrativa tradicional (la Reconquista génesis de la unidad de España gestada con los Reyes Católicos, España como nación de cinco siglos de antigüedad), máxime si consideramos su limitada presencia explícita en el currículum y en los libros de texto de historia escolar. Con todo no descartamos una pervivencia destacada de personajes o acontecimientos de la misma dada su pervivencia en el discurso público y en entornos extraescolares de nacionalización de masas, sobre todo los medios de comunicación con las series televisivas de tema histórico.

Ello supone desarrollar los siguientes objetivos o **tareas de investigación**:

- a) Estudio de las representaciones y visiones sobre la identidad nacional, la nación y el modelo de narrativa nacional realizadas por estudiantes y futuros docentes de historia.
- b) Diseño y validación de instrumentos oportunos para ese fin: a) cuestionario abierto sobre la identidad nacional y sus orígenes para estudiantes y futuros docentes; b) narrativas de empatía histórica sobre un conflicto histórico de indentidades, para estudiantes de 2º de ESO); c) narrativas de síntesis sobre la expansión cristiana en la Península ibérica medieval para futuros docentes de Primaria; d) relatos y enunciados sobre los contenidos de aprendizaje de historia nacional que consideran los futuros docentes que deben aprender el alumnado, para docentes de Primaria y Secundaria.
- c) Determinación de categorías conceptuales y marcadores discursivos sobre la tipología de representaciones de la identidad nacional y su dimensión histórica que manifiestan estudiantes y futuros docentes en las respuestas a los cuestionarios: visiones esencialistas, ciudadanas, mixtas.
- d) Determinación de categorías conceptuales y marcadores discursivos para analizar narrativas de futuros docentes que evidencien grados de identificación nacional y de la aceptación, silencio o impugnación crítica de formas y contenidos de la narrativa nacional tradicional: uso de la primera persona del plural como comunidad nacional pasada y presente, utilización de términos o conceptos reveladores al respecto (España como nación o españoles en el pasado y presente, uso esencialista del concepto Reconquista)
- e) Comparación de las visiones de la identidad nacional y los modelos de narrativa nacional que generan estudiantes de Secundaria y futuros docentes de Primaria (como novatos en formación histórica disciplinar) y futuros docentes de Secundaria (como expertos con formación histórica previa).

Presentamos finalmente unas tablas de síntesis de cada subproblema (Tablas 3, 4, 5 y 6) donde recogemos la formulación sintetizada de cada uno de ellos, las hipótesis planteadas, los objetivos o tareas desarrollados y los estudios empíricos que han dado lugar.

Tabla 3. Educación histórica en manuales escolares.

Subproblema	Hipótesis de trabajo	Tareas	Estudios empíricos
<p>Subproblema nº 1</p> <p>¿Permiten los actuales manuales escolares de Historia de Primaria a Bachillerato aprender a pensar históricamente? ¿Ofrecen recursos para que los docentes puedan enseñar pensamiento histórico como vía disciplinar de aprendizaje de CCBB?</p>	<p>-Los libros de texto de historia publicados en España desde la entrada en vigor de las CCBB presentan actividades y recursos para introducir la enseñanza de las mismas, permitiendo a los docentes algunas pautas para enseñar pensamiento histórico.</p> <p>-Ello lo hacen con un progresivo aumento de los niveles de complejidad cognitiva entre el final de Primaria e inicio de la ESO y el final del Bachillerato, especialmente por la presencia de una prueba externa en Historia (Prueba de Acceso a la Universidad o PAU) que en ámbito valenciano exige el análisis y uso de fuentes históricas.</p>	<p>1. Análisis de actividades y recursos presentes en una muestra significativa de libros de texto de historia, editados con posterioridad a la entrada en vigor de las CCBB y que planteen contenidos de “historia de España” en Primaria (5º y 6º), Secundaria (1º, 2º y 4º de ESO) y 2º de Bachillerato</p> <p>-2 .Diseño de un modelo conceptual (categorías y marcadores) para analizar las actividades y recursos de enseñanza y aprendizaje de historia presentes en los manuales</p> <p>-3. Estudio de las actividades de los manuales en función de su ubicación en la estructura de los mismos, según la naturaleza del recurso al que se vinculan, y finalmente según su grado de complejidad cognitiva (nivel de procesamiento de información que exigen)</p> <p>-4. Diseño de marcadores de competencias metodológicas de historia y análisis de su presencia en actividades y recursos de los manuales</p>	<p>Capítulo 3. Educación histórica en manuales escolares</p> <p>3.1 Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. <i>Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales</i>, 25, 37-64.</p> <p>3.2 Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes. <i>Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales</i>, 27, 43-66.</p> <p>3.3 Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. <i>Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete</i>, 29-1, 83-99.</p> <p>3.4 Sáiz, J., Colomer, J.C. (2014), ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad, <i>Clio. History and History teaching</i>, 40.</p>

Tabla 4. Educación histórica entre estudiantes y futuros profesores

Subproblema	Hipótesis de trabajo	Tareas	Estudios empíricos
<p>Subproblema nº 2</p> <p>-¿Aprenden los estudiantes de secundaria niveles suficientes de Educación histórica para pensar históricamente problemas actuales? ¿El futuro profesorado de historia en sus niveles básicos (Primaria y Secundaria) está capacitado para formar el pensamiento histórico de sus estudiantes?; ¿la formación previa de los futuros docentes de historia les permite conocer y utilizar competencias históricas?; ¿qué perspectivas de Educación histórica augura la formación de los futuros docentes en Primaria y Secundaria?</p>	<p>1-Los niveles de Educación histórica entre estudiantes al finalizar bachillerato se esperan sean básicos por al peso de prácticas y rutinas docentes transmisivas, basadas en la memorización de contenidos, sin que se descarte documentar niveles medios e incluso altos por prácticas innovadoras o factores (sociales o familiares). Ello dificulta que puedan aprender a pensar históricamente problemas socialmente relevantes, como los nacionalismos.</p> <p>2-Tampoco se prevé documentar niveles relevantes de Educación histórica entre futuros docentes de Primaria ante su paupérrima o nula formación disciplinar y epistemológica en historia. Únicamente entre futuros docentes de Secundaria es donde se espera localizar niveles de progresión de aprendizaje más equilibrados en el conocimiento y uso de competencias metodológicas de Historia</p>	<p>-1. Análisis comparado de los niveles de Educación Histórica en términos de novatos (estudiantes de Secundaria y futuros docentes de Primaria) y expertos (futuros docentes de Secundaria y graduados en Historia)</p> <p>-2. Diseño de instrumentos para documentar competencias metodológicas de historia en adolescentes y jóvenes de diferente nivel educativo y edad: narrativas de síntesis sobre un tema histórico o narrativas como explicaciones de un tema utilizando fuentes históricas (modelo de examen PAU</p> <p>-3. Selección de muestras de estudiantes y futuros profesores: entre cuatro centros de secundaria de Valencia y su área metropolitana y en un tribunal de PAU en Valencia; y entre estudiantes del Grado de E. Primaria y del Master de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia</p> <p>-4. Diseño de un modelo conceptual para documentar en narrativas el conocimiento y uso de competencias metodológicas de historia y uso de dicho modelo en el examen de las narrativas</p>	<p>Capítulo 4. Educación histórica entre estudiantes y futuros profesores</p> <p>4.1 Sáiz, J., Fuster, C. (2014), Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España, <i>Investigación en la escuela</i>, 84, 46-57.</p> <p>4.2 Sáiz, J. López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y de futuros profesores españoles de educación secundaria. <i>Revista de Estudios Sociales</i>, 52, 87-101.</p> <p>4.3 Sáiz, J., Gómez, C. (enviado). Investigar pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos, <i>RIFOP</i></p> <p>4.3 Sáiz, J., Gómez, C. (enviado). Pensamiento histórico y análisis del discurso narrativo entre futuros maestros de Educación Primaria en España</p>

Tabla 5. Narrativa nacional e historia escolar: el ejemplo de la Edad Media en la Península ibérica

Subproblema	Hipótesis de trabajo	Tareas	Estudios empíricos
<p>Subproblema nº 3</p> <p>-¿Qué tipo de relato o narrativa nacional española se promueve desde el currículo y los libros de texto más difundidos tomando como marco de observación, la Edad Media peninsular, como periodo protagonista de un contenido clave de la narrativa nacional española, la Reconquista?, ¿Qué tipo de narrativa nacional pervive en los libros de texto? ¿Una evocación de estereotipos de la narrativa tradicional para la Edad Media?</p>	<p>1- El currículo y los actuales manuales de historia en secundaria que lo desarrollan todavía no habrían incorporado recientes contenidos sobre la construcción contemporánea de la nación y el nacionalismo español, fruto de la reciente eclosión de estudios sobre el tema: perviviría el mismo modelo de “nación ocultada” que se documentó en anteriores estudios de Historia Contemporánea.</p> <p>2- En el tratamiento de la Edad Media en la Península ibérica, el currículo y los manuales escolares se mantendrían anquilosados en contenidos de la narrativa tradicional: Reconquista, repoblación, convivencia entre culturas, españolidad de Al-Ándalus y el conjunto de reinos y principados cristianos)</p>	<p>1-Análisis del contenido discursivo de los enunciados curriculares de “historia de España” en Secundaria, del currículo LOE al actual LOMCE, buscando marcadores que evidencien pervivencias de la narrativa nacional tradicional española: términos y conceptos empleados, objetivos formulados.</p> <p>2-Análisis de la estructura y contenido discursivo en actuales libros de texto de Secundaria buscando marcadores que indiquen la continuidad de la narrativa nacional tradicional española</p> <p>3-Comparación del contenido y enunciados sobre la Edad Media en manuales de historia de España de los años 70 y actuales para ver si ha habido cambios o perduran los mismos hitos y protagonistas de la narrativa nacional tradicional</p>	<p>Capítulo 5. Narrativa nacional e historia escolar: el ejemplo de la Edad Media</p> <p>5.1 Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º ESO. <i>Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>, 70, 67-77.</p> <p>5.2 Sáiz, J. (2015). ¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas primaria y secundaria?” En López Ojeda, E. (coord.) <i>Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval. XXV Semana de Estudios Medievales</i> (pp. 183-214), Logroño: IER.</p>

Tabla 6. Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y futuros profesores.

Subproblema	Hipótesis de trabajo	Tareas	Estudios empíricos
<p>Subproblema nº 4</p> <p>-¿Qué visión de la identidad nacional y qué modelo de narrativa nacional española manifiestan estudiantes y futuros profesores de historia?</p> <p>-¿Entre adolescentes de secundaria y adultos jóvenes futuros docente existen cambios o continuidades en la visión de la identidad nación y en los modelos de narrativa nacional? ¿Dependen estos cambios de la educación histórica recibida en sus etapas básicas o de una formación histórica y disciplinar especializada?</p>	<p>-1. Se espera documentar una gradación cognitiva de representaciones sobre la identidad nacional española, fruto tanto de la edad como del nivel educativo, especialmente por una creciente comprensión y uso de los conceptos de ciudadanía y nacionalidad, especialmente en futuros docentes de historia.</p> <p>-2. Respecto al modelo de narrativa nacional española es previsible documentar un cuestionamiento mayor de la narrativa nacional entre los futuros docentes, especialmente los de Secundaria y graduados en historia</p> <p>-3. En general no se espera constatar una presencia notable de contenidos de la narrativa nacional tradicional.</p>	<p>Estudio de las representaciones y visiones sobre la identidad nacional, la nación y el modelo de narrativa nacional realizadas por estudiantes y futuros docentes de historia.</p> <p>Diseño y validación de instrumentos para ello (narrativas y cuestionarios abiertos).y categorías y marcadores discursivos sobre representaciones de la identidad nacional y su dimensión histórica que evidencien grados de identificación nacional y de la aceptación, silencio o impugnación crítica de formas y contenidos de la narrativa nacional tradicional: uso de la primera persona del plural como comunidad nacional pasada y presente, utilización de términos o conceptos reveladores al respecto (España como nación o españoles en el pasado y presente, uso esencialista del concepto Reconquista)</p> <p>Comparación entre estudiantes de Secundaria y futuros docentes de Primaria (como novatos en formación histórica disciplinar) y futuros docentes de Secundaria (como expertos con formación histórica previa)</p>	<p>Capítulo 6. Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y futuros profesores.</p> <p>6.1 Sáiz, J., López Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad nacional entre el alumnado el finalizar el bachillerato. <i>Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales</i>, 26, 95-120.</p> <p>6.2 Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. <i>Clío. History and History Teaching</i>, 39.</p> <p>6.3 Sáiz, J., Gómez, C., López Facal, R. (enviado). Narrativas nacionales y competencia histórica entre futuros maestros de educación primaria en España. <i>Árbol</i>.</p> <p>6.4 Sáiz, J., López Facal, R. (pendiente de envío). Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y profesores españoles en formación</p>

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

2.1 Fundamentación teórica.

2.1.1. Narrativa nacional e historia escolar: usos públicos de la historia y construcción nacional

Desde los años 80 del siglo XX, el nacionalismo y la identidad nacional se han convertido en dinámicos y fronterizos campos de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Este dinamismo y encuentro es fruto del impacto de la heterogénea teoría cultural y el denominado giro cultural y/o lingüístico en los estudios histórico-sociales (Gunn, 2011). En las siguientes páginas se pretende presentar una revisión, por fuerza sucinta, de las principales aportaciones recientes que desde diversas disciplinas (historia y didáctica de la historia, psicología social y pedagogía, sociología, politología) se vienen realizando a las relaciones entre enseñanza de la historia, como historia escolar, y narrativas nacionales, como narrativas maestras sobre las naciones y los estados-nación, una herramienta cultural clave en procesos de construcción nacional contemporáneos.

Partimos, como se expuso en el anterior capítulo, de la asunción del paradigma modernista sobre el origen y formación de las naciones e identidades nacionales, como construcciones sociales y culturales contemporáneas (Archilés, 2015; Gellner, 2001, Anderson, 2006, Hobsbawm, 2001). Coincide esta visión con la teoría psicológica dominante respecto a la identidad social contemporánea que defiende una naturaleza construida o *performativa* de la misma y niega o mitiga la naturaleza permanente o estable de ésta, como un atributo que disponen las personas: las diferentes identidades sociales (de género, clase, religión, nacional) no son únicamente rasgos fijos asumidos de forma natural y esencial por las personas sino que deben ser creados y representados en prácticas cotidianas a través de diferentes procesos de socialización donde operan unos determinados *discursos* de grupo, de género, de religión, de nación, etc. (Atienza y Van Dijk, 2010; Bamberg, De Fina y Schiffrin; 2011; De Fina, Schiffrin y Bamberg, 2006). Desde esta perspectiva dinámica y *performativa* de las identidades sociales, centrándonos en la identidad nacional, nos interesa delinear los procesos de nacionalización en los estados contemporáneos: cómo operan, cuáles son los agentes y entornos de socialización, públicos y privados, qué prácticas los modulan y también con qué discursos. Y en concreto cuestionarnos el papel de los sistemas educativos y la enseñanza de la historia escolar al lado de otros entornos de socialización, y de forma transversal en todos ellos, el discurso de la narrativa nacional como narrativa maestra.

Los procesos de nacionalización, campo reciente del examen del nacionalismo y las identidades nacionales (Archilés, García Carrión y Saz, 2013; Quiroga y Archilés, 2013), podemos considerarlos como formas de socialización que permiten que las naciones, como comunidades políticas imaginadas, sean representadas y construidas mediante diferentes prácticas sociales y culturales. Dichas vías o entornos de nacionalización podemos considerarlos desde una doble perspectiva. Por un lado como procesos de arriba abajo, como difusión del discurso de nación desde las instancias del Estado-nación moderno. En esta primera perspectiva es donde juegan un importante papel los sistemas educativos de los estados contemporáneos como agentes de nacionalización y especialmente la enseñanza de la historia como relevante medio de construcción de identidad nacional. Precisamente los sistemas educativos nacionales nacen en el siglo XIX al mismo tiempo que nace la historia, como práctica y forma de conocimiento profesional, ambos con una misma finalidad: la nacionalización.

Pero por otro lado, también hemos de considerar procesos de nacionalización desde abajo, en diferentes medios de socialización cotidiana que conviven con el entorno escolar. En este sentido son de gran interés los conceptos de “nacionalismo banal” acuñado por M. Billig (1996, 2014) y de “nacionalismo cotidiano” (*everyday nationalism*) creado por T. Edensor (2002 y 2015). Ambos marcos teóricos permiten comprender cómo las identidades nacionales se construyen también en vivencias cotidianas donde también opera un discurso o narrativa nacional en diferentes tiempos y en formas implícitas, inadvertidas o “banales” de nacionalismo: se trata de símbolos, rituales y prácticas compartidas en estados democráticos consolidados que aseguran la reproducción del consenso o reserva de apoyo social para la identificación y vinculación con una “nación” como comunidad política representada y compartida que dichos estados dicen representar. Es necesario, por tanto, ampliar nuestras visiones de los procesos de nacionalización (Archilés, 2013; Molina, 2013; Quiroga, 2013): estas “experiencias de nación” individuales o colectivas, inconscientes en la vida cotidiana, complementan las visiones excesivamente instrumentalistas y desde arriba de los procesos de nacionalización, como la que emana desde la escolarización y permiten centrar el estudio en cómo se construyen diariamente los discursos de nación: en el contenido de los mismos (la existencia de una narrativa maestra sobre la nación y sus usos e interpretaciones en diferentes contextos) y en quiénes lo construyen (individuos, colectivos, instituciones) no sólo en el entorno escolar sino también en cualquier ámbito de la vida cotidiana. En estos entornos la identificación individual o colectiva con una comunidad nacional determinada

se realiza a través de discursos y representaciones sociales compartidas donde el protagonismo recae en un determinado relato de nación o narrativa nacional. Esta narrativa nacional sería, por tanto, la narrativa maestra o meta-relato que codifica la historia oficial de cada nación, desde unos remotos orígenes hasta la actualidad y que vincula pasado y presente con un protagonismo continuo de la nación. Nos interesa exponer sumariamente el origen, rasgos y vías de difusión de estas narrativas nacionales como diferentes usos públicos de la historia.

Las narrativas nacionales se originan en ámbito histórico-académico a lo largo del siglo XIX, reinterpretando y refundiendo episodios y personajes del pasado cuando los estados-nación buscan construir y legitimar su memoria oficial alrededor de una nación imaginada. Nación es narración en la medida en que la nación se construye y representa narrativamente. La historiografía de cada estado-nación iría generando sus respectivas narrativas donde plasmarían el progreso de cada nación desde la antigüedad hasta el presente dotándolas de un origen inmemorial y natural que permitía legitimar los propios estados-nación decimonónicos (Balibar, 1991; Symcox y Wilschut, 2009). La práctica profesional de la historia, la historiografía académica, nacería a lo largo del siglo XIX precisamente construyendo en forma narrativa ese pasado nacional y haciendo de los historiadores activos agentes de construcción nacional al servicio del estado (Berger y Lorenz, 2010). Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, con un cuestionamiento tras los traumas de la Segunda Guerra Mundial, el tema dominante en las diferentes historiografías europeas será una constante: la nación propia. Las narrativas nacionales se constituyen en una suerte de canon o formato oficial de las historias de los estados-nación europeos y funcionarán como narrativas maestras próximas y paralelas a las de religión, clase o etnia, con las que en ocasiones entablan estrechos vínculos (Berger y Conrad, 2015; Berger, 2015).

Dichas narrativas nacionales son claves en los discursos nacionalistas de los estados-nación europeos. Desde el siglo XIX y también hoy en día, influyen en los usos públicos de la historia tanto en ámbito educativo, al tener una notable presencia en los currículos de historia escolar, como en ámbito informal, al estar presentes en múltiples textos e imágenes en arte y medios de comunicación de masas (literatura, arquitectura, escultura y pintura, cómic, música, ópera, periodismo, radio, cine, televisión, etc.); nación es narración y la presencia y popularidad de sus representaciones es notoria en los plurales flujos de comunicación social de la cultura contemporánea (Bhabha, 1991; Berger, 2008; Berger, Eriksonas y Mycok, 2008).

Estas narrativas nacionales de los estados-nación, como narrativas maestras omnipresentes en los usos públicos de la historia, en ámbito escolar y no escolar, tienen varias notas características comunes (Carretero y Bermúdez, 2012; Carretero et. al. 2012): la nación, sus héroes, eventos y etapas clave, es la protagonista, se narra el “nosotros” frente a los otros”; dicha nación aparece dotada de una dimensión permanente y esencial; y generalmente aparecen juicios morales o afectivos hacia la misma; es la nación y los nacionales quienes protagonizan un destino o meta específica, sea la independencia, la modernización y el progreso o la lucha por la justicia. Fijémonos que esas narrativas nacionales son omnipresentes como narrativas maestras en diferentes estados: desde el ejemplo ruso y su “defensa frente al enemigo exterior” (Wertsch, 2004) al norteamericano y su “búsqueda de la libertad y el progreso” (Barton y Levstik, 2004)

En la enseñanza de la historia, en los currículos escolares y en los libros de texto, la presencia de la narrativa nacional es una nota común todavía hoy en día, como destacan recientes y diferentes estudios (Berger, 2012; Foster, 2011 y 2012; Grever y Stuurman, 2007; Symcox y Wilschut, 2009; Van der Leeuw-Roord, 2004 y 2007; Zajda, 2015). La historia escolar, como la académica, nació para difundir un relato homogeneizador del pasado colectivo nacional: el fin era construir y reforzar las naciones como “comunidades imaginadas” creando los lazos de identificación colectiva, de identidad nacional, necesarios (Carretero, 2011a; Carretero, Asensio y Rodríguez, 2012). Todavía hoy en día la finalidad de la historia escolar sigue más cerca de una perspectiva romántica de construcción de identidades nacionales que de una formación crítica de la ciudadanía (Barton, 2001 y 2010; Carretero y Kriger, 2004; Pérez Garzón, 2008). Las investigaciones señalan la estrecha relación entre historia escolar y procesos de nacionalización. Como señala S. Foster (2012: 49) los libros de texto de historia, reflejo del currículo vigente en cada país, todavía conservan dos rasgos específicos: su carácter claramente nacionalista y el reflejo de una historia oficial en formato narrativo. Se trata de una clara *narrativa nacional* o relato histórico del pasado de la nación. En algunos recientes debates sobre el contenido de la historia escolar en sociedades globales y con múltiples identidades, incluso se ha reivindicado explícitamente, por parte de políticos y educadores, el mantenimiento de un “canon” para la historia escolar, término con el que se defendía la gran narrativa histórica oficial de cada país donde se seleccionan personajes, eventos, ideas o valores que deben aprenderse en aras a una adecuada nacionalización (Grever y Stuurman, 2007).

Ese peso de la narrativa nacional es común en la mayor parte de estados, en unos de forma más explícita y directa (Estados Unidos, estados latinoamericanos, Japón, Rusia, Holanda) mientras que en otros lo es de manera implícita (Francia, España); la única excepción sería el Reino Unido que incluye en su diseño de historia escolar un enfoque más procedimental por la presencia de competencias metodológicas de historia (Barton y Levstik, 2004; Barton, 2001, 2005, 2009 y 2012; Carretero, 2011; Foster, 2012; Tutiaux-Guillon, 2012; Van der Leeuw-Roord, 2004 y 2007; Zajda, 2015).

La historia escolar española también ha venido reproduciendo tradicionalmente una narrativa nacional con elementos comunes y característicos. Dicha narrativa histórica española tradicional se codificó en ámbito académico a finales del siglo XIX durante el periodo de consolidación del estado-nación liberal aunque llegó a su mayor difusión durante la dictadura franquista, el régimen de mayor esfuerzo nacionalizador del siglo XX. Se trata de un relato que reproduce elementos y estereotipos esencialistas sobre la nación española que remontan la unidad política nacional o el origen de los españoles a periodos pre-contemporáneos (Álvarez Junco, 2013; López Facal, 2000, 2008 y 2009; López Facal y Sáiz, en prensa; Romero y Furió, 2015; Ruíz, 2015). Entre los contenidos propios de dicha narrativa nacional destacaríamos especialmente los siguientes: la impronta del pasado íbero como sedimento unitario, la romanización de Hispania valorada como unidad política peninsular, los visigodos y su reino como unidad embrionaria de España, la pérdida de la misma con la dominación musulmana, la Reconquista cristiana como proceso hacia la unidad de España, su logro con los Reyes Católicos y su esplendor y apogeo con la España imperial con los Austrias. Las dimensiones esencialistas y organicistas de dicha narrativa nacional llegaron a su mayor paroxismo durante la escuela nacional-católica del Franquismo, aunque fueron creadas antes y sobrevivirían después. Al final de la dictadura y durante la Transición democrática, esos contenidos esencialistas quedaron silenciados, como una nación ocultada (López Facal, 2000), aunque no desaparecieron por completo del currículo y los manuales. Era el precio de la apropiación que la dictadura franquista había hecho del discurso nacionalista español. Hubo que esperar a finales de los 90 para que recobraran protagonismo en la esfera pública de la mano de un emergente nacionalismo español conservador, firmemente instalado en la Real Academia de la Historia, preocupado por difundir un relato ejemplar de la historia de España, como un progreso normalizado hacia la modernidad que no olvida fundamentar las memorias de España y los españoles en periodos más remotos. Pero no podemos olvidar que fuera del ámbito académico, en el

conocimiento popular e imaginario cultural de la ciudadanía actual pero también en manuales escolares, todavía sobreviven personajes, hitos y escenarios de una narrativa nacional tradicional. Probablemente ello se deba a los rasgos del nacionalismo español contemporáneo que conviene examinar brevemente.

Contamos ya hoy en día con variadas y sólidas investigaciones sobre el nacionalismo español (Álvarez Junco, 2001a y 2001b; Archilés, 2011; Archilés, y Martí, 2002; Archilés y Saz, 2014; Forcadell y Romeo, 2006; Forcadell, Salomó y Saz, 2009; López Facal y Cabo, 2012; Moreno Luzón y Núñez Seixas, 2013; Muñoz, 2012; Núñez Seixas, 2010; Pérez Garzón, 2012 y 2015; de Riquer, 1994, 2001 y 2015; Ruiz, 2015; Saz y Archilés, 2012; Taibo, 2007 y 2014). Dichos estudios han abordado la génesis del nacionalismo español durante el siglo XIX y su desarrollo durante el XX, permitiendo abrir un enriquecedor debate acerca de la presunta debilidad del proceso nacionalizador español en comparación con otros ejemplos europeos. Mientras unos (Riquer, Álvarez Junco) defienden la debilidad nacionalizadora del estado-nación español frente a los nacionalismos periféricos y la incapacidad de los diferentes medios estatales a la hora de reforzar la identidad española, singularmente por el débil sistema educativo nacional y por la notable influencia de la Iglesia; otros (Archilés, Cabo, Forcadell, López Facal, Martí, Molina, Quiroga, Saz), de forma más certera, enriquecen el debate y señalan la efectividad de procesos de nacionalización desde abajo, en medios paralelos al estado, incluyendo también la Iglesia y otras instituciones locales, que compartían un mismo discurso nacional español por encima de las diferencias. El proceso de nacionalización continuó y se reforzó durante la dictadura de Primo de Rivera e incluso durante la Segunda República y la Guerra Civil (Núñez Seixas), sin que las diferencias entre discursos liberales y clericales mitigasen la coincidencia en un mismo discurso y también en una misma narrativa nacional. Finalmente la dictadura franquista acabó por homogeneizar el nacionalismo español apropiándose de sus ingredientes más tradicionales desde el nacional-catolicismo.

En buena parte de esos estudios se señala la naturaleza menos banal e implícita del nacionalismo español actual, a diferencia del modelo expuesto por M. Billig (2006) para los nacionalismos de estados democráticos actuales. El nacionalismo español ha experimentado una transición parcial de discursos nacional-católicos a discursos constitucionalistas al tiempo que se ha ido haciendo cada vez más explícito por su continua convivencia y competencia con los “otros” (los nacionalismos alternativos periféricos) por su naturaleza transversal aunque incompleta como nacionalismo

constitucional y por su notoria presencia en los más variados ámbitos de socialización cotidiana, desde la vida política, los medios de comunicación y los espectáculos de masas como el deporte. Y como consecuencia de eso peso del nacionalismo español todavía perviven fuera del ámbito historiográfico especializado, en divulgadores conservadores y en la cultura popular, protagonistas y eventos de la narrativa nacional tradicional española, aquella que hacía descansar el origen de España y de los españoles en periodos pre-contemporáneos, en tiempos de la Reconquista, los Reyes Católicos, cuando no en etapas previas.

De hecho es en la Edad Media, ámbito en el que centraremos parte de nuestra investigación, donde la narrativa nacional española dispone de sus más sólidos y arraigados estereotipos. En primer lugar la consideración de la expansión cristiana sobre el territorio musulmán como un proceso de lenta unificación territorial y gestación de España. A finales del siglo XIX nació el concepto “Reconquista”, una construcción historiográfica y política creada en el periodo de la Restauración borbónica que se constituyó en el reflejo más importante de esta representación nacionalizada del pasado peninsular (Ríos Saloma, 2005 y 2011). De esta forma, la expansión cristiana como “Reconquista” se ha venido erigiendo como auténtico mito fundacional de la identidad española o de sus respectivas identidades regionales. Existe, no obstante, otro estereotipo identitario asociado a la Edad Media peninsular. Se trata de la consideración del territorio y periodo de dominación musulmán, Al-Ándalus, desde una perspectiva secundaria respecto a las sociedades y territorios cristianos y más en términos culturales, como periodo de pacífica convivencia multicultural y de esplendor cultural (artístico-científico, etc.). Existiría, por tanto, un relato político del periodo medieval que lo concibe como sucesión de etapas y espacios políticos de Al-Ándalus (con su esplendor y herencia cultural) a los diferentes reinos cristianos (germen de regiones y comunidades españolas) recurriendo a la construcción historiográfica de la *Reconquista*, un concepto imbuido de contenido identitario, como origen de identidades actuales (valencianos, españoles). No podemos olvidar que la historiografía medieval actual no ha logrado desterrar el término “Reconquista” de sus estudios, excepto una minoría crítica (Furió, 2015; Manzano, 2010; Torró, 2000). Todo lo contrario sigue utilizándose ya que se defiende la polisemia y a la vez la utilidad de dicho concepto de “Reconquista” para caracterizar la expansión y conquista cristiana sobre los territorios islámicos peninsulares, reconociendo su naturaleza de justificación ideológica *a posteriori* pero sin haber creado un término alternativo (García-Fitz, 2009 y 2010; Ríos Saloma, 2013). Ahora bien, pensamos que es

un error creer que el concepto ha quedado desprovisto de sus originarios significados patrióticos creados en el siglo XIX e intensificados hasta su paroxismo en el periodo franquista. La carga esencialista está asociada al propio término “Reconquista”. El arraigo de esa dimensión identitaria tiene buena expresión en el uso del término por políticos y divulgadores conservadores (Furió. 2015). La pervivencia historiográfica del término “Reconquista” encuentra perfecto acomodo al formar parte del discurso nacional español, dominante en la cultura popular y en el grueso del mundo académico. Esa sea quizás la causa de su pervivencia disciplinar o historiográfica pero también de su grado de vigencia en ámbito escolar.

Podremos cuestionarnos precisamente en esta investigación, en el capítulo 5, hasta qué punto esos hitos de la narrativa nacional tradicional perviven en el currículo escolar y en libros de texto actuales de forma implícita y sin haber sido impugnados o cuestionados; y también buscaremos determinar, en el capítulo 6, en qué medida en los recuerdos históricos de estudiantes y futuros profesores de historia en Primaria y Secundaria sobrevive un esquema narrativo jalonado de personajes y episodios de la narrativa nacional.

2.1.2 Educación histórica y competencias: enseñar y aprender competencias de pensamiento histórico.

Frente a las dimensiones identitarias de la historia escolar que acabamos de ver en el anterior epígrafe, de una historia centrada en la memorización de una narrativa nacional, viene desarrollándose desde los años 70 un enfoque que pone su acento en la dimensión más propiamente disciplinar y metodológica de la historia. Dicho enfoque nació en Inglaterra en el marco de proyectos curriculares alternativos a la enseñanza histórica tradicional que aunaban innovación e investigación. Y se ha ido extendiendo durante las décadas de los 80-90 en investigaciones de Estados Unidos, Canadá pero también de España, Portugal y Brasil. Se trata del enfoque que podemos identificar alrededor de la expresión “pensamiento histórico” (*historical thinking*) y que hoy en día constituye un paradigma de referencia en Didáctica de la historia. En este epígrafe se pretende hacer un breve recorrido por las principales aportaciones que se han ido haciendo en torno a este paradigma: veremos sus orígenes en Inglaterra, su difusión en investigaciones en Canadá y Estados Unidos y sus aplicaciones en ámbito iberoamericano.

Pero antes conviene detenernos en unas reflexiones sobre la enseñanza de la historia como objeto de investigación y la naturaleza científico-disciplinar de la Didáctica de la Historia.

No podemos negar que la Didáctica de la Historia y otras Ciencias Sociales es un campo de investigación que no ha alcanzado un relevante grado de madurez, sobre todo en España (Prats y Valls, 2011a y 2011b; Prats y Rodríguez, 2015). Se encuentra en la encrucijada entre Ciencia Sociales, Historia y Educación o Pedagogía y bascula entre su disolución en un compendio de “Didácticas específicas” diferenciadas de una supuesta y superior “Didáctica general”, su parcial control por especialistas en Psicología o Psicopedagogía o su debilidad como ciencia secundaria o afín de la matriz epistemológica, la Historia. Esta posición de frontera acompaña a la Didáctica de la Historia y a todas las investigaciones que realicemos y que tengan como objeto la enseñanza y aprendizaje de la Historia en diferentes niveles educativos. Considero que es necesario y útil reconocer esa peculiaridad fronteriza e interdisciplinar. Lejos de ser un inconveniente puede convertirse en una virtud si sabemos aprovechar los diferentes y complementarios referentes teóricos y conceptuales en Ciencias Sociales, en Educación y en Historia.

Particular relevancia tiene, a nuestro juicio, partir de una premisa desde la perspectiva socio-cultural que es la que aquí se asume como paradigma de referencia: debemos relativizar la solidez cognitiva del “pensamiento histórico” como forma superior de conocimiento; quizás sea la forma más compleja pero convive con otros “usos de la historia” o formas de representar el pasado, también útiles y necesarios de conocer, contextualizar y saber aprovechar en la práctica docente.

En esta línea K. Barton y L. Levstik (2004) defienden que la enseñanza y aprendizaje de la historia escolar implica la activación de diferentes instancias o usos de la historia por parte de los estudiantes. Unas instancias que coexisten entre sí, a veces de forma conflictiva. La instancia disciplinar-racional, la derivada de este pensamiento histórico, sería una, pero convive con otras, como una instancia moral o de juicios éticos, una descriptiva o memorística, de recuerdo de hechos, personajes, eventos, y finalmente otra identificativa o de vinculación identitaria (nacional, de género, de grupo étnico, etc). Cabría, pues, relativizar lo que en ocasiones consideramos como errores, carencias o conocimientos falsos de los estudiantes ya que derivarían, precisamente, de esos otros usos o discursos escolares sobre el pasado. De hecho, la vía del pensamiento histórico, llamada por R. Cuesta “pista inglesa” en las líneas de innovación e investigación en la

enseñanza de la Historia que delineó en su historia social de la didáctica de la historia (Cuesta, 1998), es una vía ejemplar e imitable, pero no podemos concebirla como un conocimiento superior, disciplinar y verdadero, derivado de la mera aplicación en las aulas de un (supuesto) rigor metodológico de la disciplina histórica. Se trataría de una ilusión científica que reclama como meta del aprendizaje histórico un mero “cambio conceptual” hacia conocimientos verdaderos o científico-disciplinares aplicados en las aulas que deban suplantar y sustituir a conocimientos vulgares, menores y falsos (Carretero, 2011). Esta visión parte de un supuesto y neutral sujeto cognoscente universal definido para una educación de calidad (pensamiento complejo, uso de información, resolución de problemas) sustentado en un saber psicológico que “científicamente” avala la existencia de este sujeto universal. Es ilusorio e irreal ya que existen, y aparecen, una pluralidad de sujetos con sus usos o discursos derivados de diferentes referentes y contextos sociales. Reconozcamos estos límites. Una cura de humildad a ese imperialismo cognitivo-disciplinar nos lo proporcionan precisamente todas las reflexiones derivadas del impacto de la teoría cultural en la enseñanza y aprendizaje de la historia desde la sociología y antropología educativas, que conviene conocer y seguir muy de cerca (Plá, 2011 y 2014).

Por lo tanto aunque esta investigación asume el paradigma del pensamiento histórico no reconoce que pueda reproducirse en las aulas de Primaria y Secundaria un quehacer profesional de historiadores/as: los estudiantes no son historiadores y la forma de representar el pasado ocurre en contextos sociales diferentes. El contexto científico-disciplinar no es el de las aulas donde aparece un discurso histórico escolar como forma de significar el pasado que también implica un uso social y político de la historia, algo que hace que la didáctica de la historia también forme parte de la historia como disciplina (Rüsen, 2005). También es cierto que al defender el pensamiento histórico tampoco se concede aura de cientificidad neutral a los procedimientos cognitivos del trabajo profesional de los historiadores ya que éstos también son una construcción socio-cultural determinada: al lado de la forma de representar el pasado basada en ese aparato conceptual histórico-disciplinar también pueden emerger en el aula otros discursos socio-culturales (fruto de una cultura juvenil y urbana, de representaciones vulgares no académicas) que, aunque consideremos “erróneos”, también tendrían su lógica y cabría conocer y considerar. Aceptamos pues ambas realidades: la peculiaridad del discurso histórico escolar diferente del disciplinar y la ilusión científica de los procedimientos cognitivos histórico-disciplinares. Pero también rechazamos el relativismo absoluto y

destructivo que, desde algunas ínfimas teóricas posmodernas, se queda únicamente en análisis discursivos totalizadores sobre la historia escolar que nunca aterrizan en propuestas concretas ni examinan empíricamente progresos de aprendizaje concretos. Y por tanto reivindicamos esta vía del pensamiento histórico para innovar y mejorar en la enseñanza de la historia, precisamente por lo que nos ofrece en la práctica: un enorme potencial de desarrollo cognitivo y de fomento de recursos para una ciudadanía crítica y más formada (Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011a y 2011b). Analicemos, por tanto, qué rasgos tiene la enseñanza de la historia basada en el fomento del pensamiento histórico y cuáles son los orígenes, desarrollo y principales aportaciones de esta vía.

La línea de investigación internacional en Didáctica de la Historia vertebrada en torno al pensamiento histórico (*historical thinking*), ha sido magistralmente formulada en los últimos años por diferentes autores en Canadá y Estados Unidos (Clark, 2011; Lévesque, 2008 y 2011; Seixas, 2011; VanSledright, 2004, 2008 y 2014, Wineburg, 2001) aunque su origen radica en las vías de innovación e investigación que emergieron en el Reino Unido desde los años 70-80 (Lee, 2005 y 2011). Recientemente las propuestas de pensamiento histórico también han sido compendiadas en diversos estudios locales (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Carretero y López, 2009) llegando a ser reformuladas y a plantear propuestas prácticas para trabajar competencias de pensamiento histórico (Domínguez, 2015). ¿Cómo podemos sintetizar la propuesta de esta línea de estudios sobre pensamiento histórico? En general, se parte de la diferenciación de dos tipos de contenidos o conocimientos históricos en el aprendizaje escolar. Por un lado, los *contenidos sustantivos* o de primer orden, *contenidos de historia*, es decir lo que conocemos del pasado en forma de datos, fechas, personajes, conceptos y acontecimientos. Por otro lado, los contenidos estratégicos, de segundo orden o metaconceptos, *contenidos sobre historia* que podemos denominar como *metodológicos*, es decir cómo se representa y construye el pasado y qué significado le otorgamos; se trata de destrezas y categorías vinculadas a las habilidades del historiador.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje histórico no se limitaría sólo a memorizar y repetir conocimientos académicos o narrativas del pasado. Ello equivaldría a confundir historia como *pasado histórico* e historia como *construcción narrativa* de ese pasado. Aprender historia debe suponer también, y sobre todo, aprender a representar y significar ese pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Esto equivale a desarrollar un *pensamiento histórico*, un conocimiento que no es ni intuitivo ni natural sino que requiere un proceso formativo

gradual de instrucción, sobre todo para conocer, comprender y saber utilizar los contenidos de segundo orden o metodológicos sobre historia. Éstos son competencias para significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace desde la investigación histórica.

A fuerza de simplificar podríamos sintetizar y categorizar dichos conceptos metodológicos en cuatro grandes ámbitos. En primer lugar, *el planteamiento de problemas históricos*, entendido como problematización del pasado; se trata de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no predefinida y estática sino en construcción continua a partir de interrogantes de investigación. Ello supone enseñar a plantear problemas e interrogantes históricos y entra en juego aquí el concepto metodológico de *importancia o relevancia histórica*. En segundo lugar, *el análisis y construcción de pruebas a partir de fuentes históricas*, entendido como un pensamiento heurístico, complejo y creativo, de examen crítico de testimonios del pasado. Se trata de ir más allá de la simple decodificación de información textual o icónica; consistiría, en el caso de las fuentes textuales, en leer en clave disciplinar o histórica, movilizandoo capacidades que trascienden la mera comprensión literal. Se trata, por tanto, de aprender a interpretar fuentes históricas en su contexto para construir y crear pruebas: ello equivale a enseñar a utilizar e interpretar fuentes, entrando en juego el contenido metodológico de *fuentes y pruebas históricas*. En tercer lugar, *el desarrollo de una conciencia histórica*, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente: supone, en cierta medida, habilidades para relacionar diacrónicamente pasado y presente utilizando esta forma de pensar como orientación moral y crítica en la vida diaria. Supone, por tanto, desarrollar una conciencia histórico-temporal para interrelacionar pasado-presente y entran en juego los conceptos metodológicos de: *perspectiva histórica y dimensión ética de la historia*. Finalmente, en cuarto lugar, *la construcción o representación narrativa del pasado histórico*, como capacidad para comunicar, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado construidas de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas históricas. Ello equivale a representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales: entran en juego aquí los conceptos metodológicos de *cambio-continuidad y causa-consecuencia*.

Los orígenes de este paradigma del pensamiento histórico se encuentran en proyectos curriculares ingleses de innovación e investigación en la enseñanza de la historia escolar que nacieron a finales de los 70 como alternativa a la enseñanza

memorística tradicional. Se trata de dos proyectos bien conocidos. El primero el grupo/proyecto *History 13-16* convertido después en *School History Project* (SCHP) y liderado por D. Shemilt. El segundo, a partir de los años 90, el proyecto de investigación CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches, 7-14*), a cargo del equipo integrado por P. Lee, A. Dickinson y R. Ashby. Gracias a los trabajos de todos ellos no sólo se crearon materiales curriculares para enseñar historia adaptando la metodología de la investigación histórica. También pudieron probarse los progresos de aprendizaje histórico de niños y adolescentes entre 7 y 18 años, examinando sus formas de pensar y argumentar cada vez más complejas a través del uso de conceptos metodológicos propios de la historia. Así lo prueban tanto sus trabajos más generales (Shemilt, 1980; Lee, 2005a, 2005b y 2011) como estudios que analizan los conceptos de *prueba* (Shemilt, 1987; Ashby, 2005) y de *empatía* histórica (Ashby y Lee, 1987; Lee y Ashby, 2001; Lee y Shemilt, 2011). En trabajos más recientes P. Lee y su equipo (Lee, Ashby y Dickinson, 2004; Lee, 2005b), examinan las argumentaciones de estudiantes y su forma de organizar pruebas a partir de la formulación de un problema, estableciendo tres niveles de aprendizaje. En primer lugar, estrategias de tipo *aditivo* en las que los alumnos crean relaciones de mera suma y agregación de factores. En segundo lugar estrategias de carácter *narrativo* en las que los estudiantes otorgan a la relación causal un sentido temporal: organizan temporalmente de forma que lo previo en el tiempo explica lo posterior. Finalmente, las más complejas, estrategias de tipo *analítico* en las que se crean cadenas causales simples o más estructuradas que responden a la pregunta histórica organizando las condiciones, motivaciones y hechos entre sí. Se trata de unos niveles de aprendizaje paralelos a los establecidos para la forma de considerar las pruebas y las explicaciones o relatos históricos: niveles que van desde la visión de las fuentes como imágenes fijas del pasado y de los relatos como revelaciones verdaderas del pasado, realidades o informaciones a las que se accede como se accede al presente; hasta las consideraciones más complejas de las pruebas como conocimiento inferencial contextualizado y a las explicaciones históricas como relatos que abordan problemas y preguntas que estructuran dichas pruebas. Los estudios abiertos por Lee han tenido continuidad en los trabajos de A. Chapman (2011; 2014 y 2015) que han profundizado en el análisis de la argumentación histórica del alumnado a través de las explicaciones de estudiantes entre 16-19 años. Por su parte son de resaltar también los trabajos de H. Cooper, primero en colaboración con Chapman en el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009) y más recientemente sus análisis teóricos sobre la

enseñanza de la historia en Primaria y estudios de casos prácticos en el aula (Cooper, 2012, 2013 y 2014).

En Estados Unidos y en Canadá también se han desarrollado un gran número de trabajos sobre la definición de este conocimiento metodológico *sobre* historia. En Canadá destacan todas las publicaciones realizadas desde el *Centre for the Study of Historical Consciousness*, dirigido por P. Seixas, a través de proyectos como *Historical Thinking Project* o *Historical Thinking Assessment* (Clark 2011; Lévesque 2008 y 2011; Seixas 2011; Seixas y Morton 2013). En EE.UU el trabajo de Wineburg (2001) ha sido una de las contribuciones clave para el desarrollo de esta línea de investigación, especialmente en el análisis de competencias de lectura histórica disciplinar (*Reading like a Historian*, Reisman, 2012), como habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente, como alfabetización histórica (Monte-Sano, 2010; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013). Este proyecto estadounidense documenta niveles de progreso de aprendizaje desde experiencias de trabajo en el aula basadas en el planteamiento de problemas o interrogantes históricos a resolver como eje de uso de fuentes textuales. Documentan cuatro niveles de comprensión y explicación histórica del alumnado (Reisman y Wineburg, 2012): un nivel 1 donde se juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales o presentistas y se ignoran por completo las evidencias históricas; un nivel 2 donde sólo se reproduce la información histórica como algo ya dado por hecho sin ningún tipo de valoración; un nivel 3 donde se manifiesta la información histórica debidamente contextualizada pero desde una mera visión descriptiva; y un nivel 4, el más desarrollado, donde se procede a valorar y juzgar históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico, reconociendo los estudiantes una conciencia de su propia subjetividad como actores históricos del presente pero también como lectores de textos históricos, llegando por tanto a niveles próximos a una empatía histórica contextualizada (Lee, Asbhy, 1987) o a una conciencia histórica en la perspectiva planteada por J. Rüsen (2005 y 2010).

En la senda de los pioneros trabajos ingleses y en estrecho contacto con ellos, destacan las investigaciones realizadas en Portugal y en Brasil (Barca, 2000, 2001, 2011; Barca, Gago, 2001; Schmidt, Barca, 2009, Germinari, 2011; Barca, Solé, 2012; Cainelli, Schmidt, 2012). Han consolidado una línea de trabajo conocida como “educación histórica” centrada, entre otros aspectos, en el estudio del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica entre alumnado de diferentes niveles educativos. Incorporan las aportaciones teóricas de J. Rüsen junto a la tradición empírica de los

estudios ingleses. Entre sus contribuciones cabe destacar la caracterización de cinco niveles de progresión de aprendizaje en la formación del pensamiento histórico a partir del estudio de las producciones escritas de los estudiantes en las que se refleja el uso que hacen de fuentes y pruebas. Se trata de niveles no lineales ni determinados por la edad, sino por otros factores, desde vivencias previas hasta el tipo de tareas desarrolladas y los contextos de aprendizaje histórico disciplinar. La clasificación de niveles van desde percepciones simplistas, descriptivas y lineales a explicaciones restringidas, pasando por otras explicaciones multifactoriales hasta alcanzar un sentido explicativo profundo y una perspectiva amplia (Barca, 2001, 2011).

En ámbito local también destacan algunas conclusiones de recientes proyectos sobre pensamiento histórico desarrollados en Cataluña por J. Pagès, A. Santiesteban y N. González (González et al., 2009 y 2010; Henríquez, 2009; Santiesteban et al., 2010), especialmente los resultados en niveles de aprendizaje en el uso de fuentes históricas (González et al. 2011). Se constata una tendencia mayoritaria entre el alumnado a un uso algorítmico y descriptivo de las fuentes, afrontándolas como comentarios textuales dirigidos, sin plantearseles cuestión alguna; pero también se ve una limitada aproximación heurística y creativa a las fuentes, aquella que demanda habilidades de interpretación y contextualización. En este campo es notoria la falta de costumbre de los estudiantes en actividades de resolución de problemas y de indagación frente al hábito predominante de labores del formato tradicional de "comentario de texto" y la búsqueda de respuestas literales.

Finalmente acabemos reseñando otras propuestas como las realizadas en Méjico (Mora y Paz, 2012) y en Chile (Henríquez, 2011; Henríquez y Ruiz, 2014). Si el proyecto mejicano articula una vía de formación en la enseñanza del pensamiento histórico a futuros docentes, los estudios chilenos profundizan en la línea de trabajo de escritura de explicaciones históricas con el uso de pruebas. El estudio de escritos de estudiantes chilenos documenta cambios en tres niveles: por un lado el paso de la fijación de motivaciones históricas en las emociones de los personajes a los propios personajes, entidades y estructuras conceptuales; por otro lado, en la construcción de cadenas causales, el paso de narrativas temporales a narrativas que jerarquizan y ordenan antecedentes según su poder desencadenante; y por último, en escritos de uso de pruebas, la transición desde el uso literal de información hasta la reformulación de pruebas estableciendo vínculos intertextuales.

En definitiva, en esta investigación se considera que el conjunto de propuestas

articuladas en torno al *pensamiento histórico* convergen perfectamente con el paradigma pedagógico de las *Competencias Educativas Básicas* (CCBB) actualmente vigente en el currículum español desde la LOE y con la actual LOMCE. Desde esta propuesta de investigación se defiende que el tratamiento del pensamiento histórico es una vía disciplinar para investigar y trabajar las CCBB desde la Historia. Pensamos que es necesario *relacionar el enfoque por CCBB con las destrezas del pensamiento histórico* entendido como *alfabetización histórica*, como educación histórica para comprender y explicar la realidad social de forma racional acudiendo a la temporalidad. Es posible identificar unas “competencias de pensamiento histórico” propiamente dichas. Unas “competencias históricas” asimilables a las competencias científicas como se plantean en las pruebas PISA para ciencias experimentales, como se propone en la reciente propuesta de J. Domínguez (2015).

Esta investigación profundiza en esta dirección. Como plantearemos en el siguiente apartado, dedicado a los fundamentos metodológicos, consideramos posible formular una serie de *marcadores de competencias de pensamiento histórico* que puedan servir para examinar nuestras dos fuentes básicas: manuales escolares y narrativas y cuestionarios abiertos de estudiantes y futuros docentes. Dichos marcadores nos permitirán cuestionarnos hasta qué punto los libros de texto de historia presentan recursos y actividades para una educación histórica adecuada a los parámetros de la investigación didáctica actual sobre pensamiento histórico; pero también en qué medida los estudiantes de secundaria reflejan progresos de aprendizaje de estas competencias históricas, durante y al finalizar la Educación Secundaria; y, por último, si es posible detectar estas mismas competencias históricas entre los futuros docentes de historia en Primaria y Secundaria.

2.2. Fundamentación metodológica.

2.2.1 Diseño y opción metodológica de la investigación.

Comencemos presentando las características metodológicas de la presente investigación según las tipologías al uso. Recordemos que el objetivo es analizar las *posibilidades de enseñar a pensar históricamente la identidad nacional desde la historia escolar*, examinando libros de texto y competencias históricas y representaciones sociales sobre el tema entre estudiantes y futuros docentes de historia. Según dicha problemática y atendiendo a los enfoques metodológicos en Ciencias Sociales y Educación (Albert, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; McMillan y Schumacher, 2005; Salkind, 1999, Kerlinger, 2002) esta investigación es de naturaleza *no experimental, descriptiva y exploratoria*. El objetivo es el análisis sistemático y empírico de una realidad social, en este caso la educación histórica sobre la nación y la identidad nacional, sus formas y resultados tal y como se reflejan en los recursos y actividades planteadas en los manuales escolares y en los progresos de aprendizaje de alumnado y futuros docentes. Se trata de una realidad social muy poco conocida en ámbito valenciano -por no decir que inexplorada- cuyas variables derivan de interacciones sociales que escapan a nuestro control empírico. Una realidad que no podemos modificarla globalmente y a corto plazo; podemos únicamente aspirar a describirla y diagnosticarla, juzgando científicamente qué factores la posibilitan o dificultan y formulando interpretaciones y propuestas didácticas al respecto. Como señalan diversos autores (Albert, 2006, Kerlinger, 2002, Hernández, Fernández y Baptista, 2010) en la investigación no experimental no se interviene en ningún momento para variar en forma intencional las variables independientes: en nuestro caso, tanto los discursos, recursos y materiales que ofrecen los manuales escolares de historia, fruto de la interpretación determinada del currículo, como los aprendizajes y representaciones que manifiestan estudiantes y docentes. Lo único que se busca en una investigación no experimental como la presente es observar dichos fenómenos tal y como se dan en su contexto, procurando después analizarlos de forma sistemática.

Esta investigación pretende, por tanto, proporcionar una descripción y análisis sistemático de ambas realidades complementarias para luego interrelacionarlas en una interpretación global: por un lado, los manuales escolares de historia, valorando tanto la presencia discursiva del tema nacional, como el nivel de complejidad cognitiva presente

en los mismos; por otro lado, las competencias históricas y las visiones y representaciones sobre la nación y la historia nacional detectables entre estudiantes y futuros docentes a partir del estudio de sus narrativas. Dada la práctica ausencia de estudios previos sobre el tema en ámbito valenciano y español, se pretende presentar una descripción e interpretación inicial y exploratoria, que pueda servir de base a investigaciones futuras que profundicen en los marcos que puedan abrirse. La presente investigación, como cualquier investigación científica, no aspira a presentar resultados definitivos; sólo pretende ofrecer una primera descripción e interpretación de la compleja realidad social de la enseñanza y aprendizaje de la identidad nacional para abrir nuevas dudas, generar futuras preguntas y estimular otras investigaciones. La naturaleza no experimental, descriptiva y, sobre todo, exploratoria de la presente tesis doctoral redonda en esta línea.

Los instrumentos que emplearemos para examinar dicha realidad social (libros de texto de historia y narrativas históricas escolares), exigirán en algún momento la combinación de un enfoque cuantitativo y cualitativo para generar distintas propuestas y estrategias de acción. La combinación de metodologías en un mismo estudio es, en investigaciones de Ciencias Sociales, una de las estrategias más válidas para la profundización en los fenómenos educativos. Con todo, esta investigación intenta priorizar y reivindicar la *metodología cualitativa* como la vía más efectiva para describir e interpretar los *discursos* de historia escolar presentes tanto en manuales escolares, codificados en materiales y actividades, como entre los protagonistas de la actividad educativa, estudiantes y futuros profesores. Una caracterización global de la metodología de esta investigación no prescinde de los enfoques cuantitativos pero sí que considera de mayor utilidad la explotación máxima de los enfoques cualitativos, especialmente si pretendemos delinear progresos de aprendizaje en competencias históricas presentes en los manuales escolares y manifestados por estudiantes y futuros docentes así como sus representaciones respecto al tema de la nación y la identidad nacional. El proceso de análisis cualitativo ha buscado dar sentido a la información textual obtenida mediante el estudio de las narrativas y los cuestionarios abiertos. La validez de la investigación cualitativa depende de la representatividad de los datos, la fundamentación teórica y su análisis e interpretación (Anguera, 1998). Y para ello seguimos los enfoques cualitativos de la *grounded theory* o *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2001; Corbin y Strauss, 2008) ya que la caracterización teórica de dichos progresos de aprendizaje y dichas representaciones deberá emerger de la interacción continua con la práctica real observada empíricamente. Ello implica que se ha tenido en cuenta una codificación abierta en el

análisis discursivo a fin de determinar niveles en su contenido y en las categorías consideradas, siguiendo estrategias derivadas de dicha teoría fundamentada utilizadas en otras investigaciones de educación histórica que también recurren como fuente básica a producciones narrativas (Barca, 2011; Barca, Schmidt, 2013). Fruto de este prioritario enfoque cualitativo se ha intentado primar la presentación escrita de los resultados, sin que ello suponga que prescindamos de la cuantificación y presentación de tablas y gráficos con datos numéricos, a la que también recurrimos pero siempre fruto de un previo análisis y estudio cualitativo. Según Anselm Strauss y Juliette Corbin las investigaciones cualitativas buscan interpretaciones de la realidad social examinada (en nuestro caso, la educación histórica sobre el tema nacional) diferentes de las que se obtienen mediante datos estadísticos u otros medios de cuantificación que den preestablecidas y cerradas las categorías y datos a cuantificar. Los problemas y las variables son tratados mediante un proceso de interpretación no matemático realizado con el fin de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos obtenidos con la observación y descripción (marcadores discursivos en narrativas, en recursos o enunciados de manuales) para luego organizarlos en un esquema teórico explicativo.

En esta investigación también se ha considerado básico y fundamental de cara al diseño metodológico de la misma (localización de fuentes, selección de muestras, modelo conceptual de análisis) la doble condición profesional de quien esto suscribe, tanto como docente con experiencia y práctica diaria en aulas de secundaria y en formación de futuros docentes, como investigador en enseñanza y aprendizaje de historia y Ciencias Sociales y vinculado a un grupo de innovación en didáctica de las Ciencias Sociales, el grupo Gea-Clío. En ese sentido, cabe recordar que diferentes y relevantes experiencias internacionales en didáctica de las Ciencias Sociales avalan la implicación como investigadores de docentes en secundaria: desde el programa *Humanities Curriculum Project* de Stenhouse que originó la investigación-acción, pasando por los estudios del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, con proyectos como el *History 13-16*, es notoria la vinculación de docentes con experiencia en secundaria como investigadores en didáctica de las Ciencias Sociales tanto a nivel internacional como nacional.

2.2.2 Fuentes y muestras de la investigación

Esta investigación dispone de dos grandes fuentes con sus características propias condicionantes del tipo de muestras seleccionadas en nuestro diseño. Por un lado, el *currículo* y *libros de texto* de historia como discurso e interpretación de las formas y contenidos de una historia escolar. Por otro lado, los *progresos de aprendizaje* sobre *competencias históricas* y las *representaciones y visiones* sobre la *identidad nacional* y la historia de España entre *estudiantes* de secundaria y entre *futuros profesores* de historia en sus niveles básicos.

Para los manuales escolares se ha examinado una *muestra no probabilística e incidental* en la medida en que se ha seleccionado una población de manuales no vinculada a probabilidad alguna sino a los fines de esta investigación. En concreto se estudian libros de texto de historia escolar que abordan contenidos de “Historia de España” de las editoriales que cuentan con mayor difusión (Valls, 2008 y 2009; las editoriales son Anaya, Ecir, Santillana, SM, Vicens-Vives), en sus ediciones valencianas vinculadas al currículo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) que prescribe el desarrollo de las CCBB. Desde esta perspectiva se han ido examinando diecinueve ejemplares entre manuales de ESO de la materia “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” de 1º, 2º y 4º cursos, y de la materia “Historia de España” de 2º de Bachillerato con ediciones comprendidas entre los años 2008 y 2012. En su fase final, también se ha dirigido una investigación que analiza contenidos históricos de ocho ejemplares de manuales de “Conocimiento del Medio natural, social y cultural” de 5º y 6º de Educación Primaria.

En la Tabla 1 se recoge la descripción de la muestra, el periodo en que fueron analizados y la naturaleza del estudio.

Tabla 1. Muestra de libros de texto de historia escolar examinados

Curso	Materias	Contenidos históricos	Ejemplares	Año de ediciones	Año y naturaleza del estudio
1º ESO	Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Prehistoria y Antigüedad en la Península ibérica	5	2010-2011	2011: estudio piloto
2º ESO	Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Edad Media en la Península ibérica	5	2008-2010	2011: continuidad y profundización
4º ESO	Ciencias Sociales, Historia	Historia de España en el siglo XIX	4	2011-2012	2013: continuidad y profundización
2º Bachillerato	Historia de España	IIª República (1931-1936)	5	2009	2013: continuidad y profundización
5º y 6º de Educación Primaria	Conocimiento del medio	Historia contemporánea	8	2007-2013	2014: dirección de Trabajo Fin de de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

El estudio de los manuales escolares comenzó en el verano de 2011 cuando se diseñó el modelo conceptual (categorías) y el instrumento de análisis (ficha de base de datos) oportunos a los fines de la investigación, que más adelante se detallarán. Se realizó entonces el debido pilotaje de los mismos aplicándolo a la muestra de 10 ejemplares entre 1º y 2º de ESO. Comprobada la efectividad de su diseño, dos años después, en la primera mitad de 2013, se amplió la muestra con los 9 ejemplares que completaban el estudio entre 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Por último, quien esto suscribe dirigió un Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales proporcionando al investigador (Juan Carlos Colomer) dicho diseño metodológico para examinar en 2014 contenidos históricos en ocho ejemplares de manuales de “Conocimiento del medio” de 5º (2 ejemplares) y 6º (6) de Educación Primaria.

Por su parte, el estudio de los progresos de aprendizaje de competencias históricas, representaciones sobre historia de España y visiones de la identidad nacional entre estudiantes y futuros docentes de historia escolar, se ha efectuado recopilando información mediante narrativas históricas y cuestionarios abiertos a partir de una *muestra no probabilística* que comparte dos rasgos: en parte es de conveniencia e *incidental* y en parte es *aleatoria*. De hecho, la selección se ha realizado en función del grado de accesibilidad a las fuentes y buscando aproximarse a estudios de caso.

En la Tabla 2 se describe la muestra indicando el año de su análisis y los instrumentos de análisis empleado, que luego se explicarán en detalle. La muestra de narrativas y

cuestionarios ha sido claramente incidental o de conveniencia al acceder a nuestro propio alumnado o a aquél de compañeros docentes.

Tabla 2. Muestras de estudiantes y futuros profesores de historia

Año de estudio	Grupo estudiado	nº de sujetos	Instrumento de análisis
2009 y 2013	Estudiantes de secundaria: alumnado de 2º ESO	50	Narrativa de empatía histórica: simulación de la conquista cristiana de la Valencia medieval
2012	Estudiantes de secundaria: Alumnado de 1º y 2º de Bachillerato	50	Narrativa de argumentación con fuentes primarias (intervención colonial en Marruecos, 1909, prensa sobre el actual problema catalán)
2012	Estudiantes de secundaria: Alumnado de 2º de Bachillerato	80	Cuestionario abierto sobre identidad nacional española
2013	Estudiantes de secundaria: alumnado de 2º y 4º de ESO	23 (2º) y 31 (4º)	Cuestionario abierto sobre identidad nacional española
2013	Estudiantes de secundaria: alumnado de 2º de Bachillerato	85	Narrativa de síntesis histórica: historia de España en el siglo XX
2013	Estudiantes de secundaria: Alumnado de 2º de bachillerato	168	Narrativa de ejercicio de síntesis y uso de fuentes históricas: examen PAU
2013	Futuros docentes de historia en Primaria: estudiantes de 3º y 4º de Grado de Educación Primaria	283	Narrativa de síntesis histórica: la expansión cristiana sobre la Península ibérica medieval
2014	Futuros docentes de historia en Primaria: estudiantes de 4º de Grado de Educación Primaria	112	Cuestionario abierto sobre identidad nacional española
2014	Futuros docentes de historia en Primaria: estudiantes de 4º de Grado de Educación Primaria	62	Cuestionario de narrativa libre o enunciados de contenidos, personajes o etapas consideradas relevantes como aprendizaje escolar sobre historia nacional
2014	Futuros docentes de historia en Secundaria: estudiantes de postgrado, Master de Profesor de Educación Secundaria	38	Cuestionario abierto sobre identidad nacional española
2014	Futuros docentes de historia en Secundaria: estudiantes de postgrado, Master de Profesor de Educación Secundaria	32	Narrativa de síntesis histórica: historia de España en el siglo XX
2014	Futuros docentes de historia en Primaria: estudiantes de 4º de Grado de Educación Primaria	62	Narrativa libre o enunciados de contenidos relevantes como aprendizaje escolar sobre historia nacional

En primer lugar hemos trabajado con estudiantes de nuestro propio centro de secundaria, el IES Tirant lo Blanc de Torrent: se trata del grueso del alumnado de bachillerato objeto de estudio entre 2012 y 2013, tanto nuestros alumnos en el turno nocturno del centro donde impartimos clases desde el curso 2012-2013, como el alumnado del turno diurno, contando en 2012 con la colaboración de docentes del departamento de Geografía e Historia. En la muestra de narrativas de síntesis de historia de España en el siglo XX también hemos podido acceder a alumnado de 2º de bachillerato de tres centros de la ciudad de Valencia y su área metropolitana (IES Benlliure e IES Cid, ambos de Valencia y el IES Manuel Sanchis Guarner, de Silla) gracias a la gentil colaboración de compañeros docentes de dichos centros. Decir finalmente que la muestra de exámenes PAU de 2013 es completamente aleatoria y también incidental al acceder a los 168 escritos del tribunal donde quien suscribe ejerció como corrector en junio de ese año.

Por su parte, para las narrativas de futuros docentes de historia en Primaria y Secundaria también hemos dispuesto de una muestra de conveniencia entre nuestros propios estudiantes de la Universidad de Valencia entre 2013 y 2014, tanto de 4º del Grado de Educación Primaria como del Máster de Profesor de Educación Secundaria, donde impartimos respectivamente las materias de “Didáctica de las Ciencias Sociales, aspectos aplicados” e “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Geografía e Historia”. Igualmente se ha contado con la colaboración de compañeros docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales de dicha universidad. Y para la nutrida muestra de 2013 de 283 narrativas históricas sobre la expansión cristiana en la Península ibérica medieval hemos contado con la colaboración de Cosme J. Gómez de la Universidad de Murcia quien analizó alumnado (151 estudiantes) de la última materia común y obligatoria de didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, en su caso de 3º curso.

2.2.3. Libros de texto de historia.

2.2.3.1 Modelo conceptual de análisis: niveles cognitivos de competencias históricas

Los manuales de historia escolar fueron la primera fuente en ser analizada en la presente investigación. De hecho, como se indicó en el capítulo 1 sobre el proceso de construcción del problema de investigación, los libros de texto de historia fueron inicialmente su fuente única, junto con el diseño curricular de objetivos y contenidos de historia escolar. En su diseño original, la investigación pretendía dilucidar hasta qué punto la entrada en vigor del currículo por CCBB había introducido cambios en los manuales por lo que respecta a su estructura y a los recursos de enseñanza y aprendizaje en ellos presentes. Se pretendía profundizar y aportar datos empíricos a la línea de investigación sobre manuales escolares españoles de historia de R. Valls (2007, 2008 y 2009: 107-109) quien ha venido planteando la convivencia desde los años 80 de dos modelos didácticos en los libros de texto de historia de las principales editoriales: el informativo-enciclopedista o de memorización, donde se prioriza suministrar información cerrada lista para su reproducción, y otro modelo más disciplinar, donde se presentan diferentes interpretaciones y una iniciación al aprendizaje de métodos históricos, más próximo este modelo a la tradición de materiales de grupos de innovación en didáctica de la Geografía e Historia.

Se diseñó un *modelo conceptual* destinado inicialmente a la descripción del modelo didáctico de los libros de texto de historia en secundaria. Su objetivo inicial era determinar si permitían o no una introducción al trabajo de las CCBB desde la enseñanza de la historia. Y para ello se centró el estudio en las *actividades de los manuales de historia escolar* según tres criterios: según su *ubicación en la estructura del manual*, según el *tipo de recurso de enseñanza-aprendizaje de la Historia al que recurren*; y finalmente, y sobre todo, según el *grado de complejidad cognitiva que demandan*, es decir, el nivel de conocimiento y procesamiento de información que activan. Comprendimos, tiempo después, que ese mismo modelo conceptual era operativo para estudiar en todo tipo de manuales escolares, desde los últimos cursos de Educación Primaria hasta el Bachillerato, *marcadores de competencias históricas*, como contenidos metodológicos o de segundo orden, en los libros de texto. Detallemos las características de dicho modelo conceptual y

las categorías en forma de marcadores de competencias históricas.

En nuestro modelo conceptual se parte de una diferenciación dentro de los libros de texto de historia entre *recurso* y *actividad*. Se considera *actividad* todo enunciado de trabajo dirigido al alumnado que apela a recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan acciones de aprendizaje de complejidad variable vinculadas a los recursos presentes en el manual o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste. Como *recursos* consideramos los siguientes materiales propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: 1) el *texto académico* redactado por los autores del manual; 2) las *fuentes escritas*, primarias (documentos históricos) o secundarias (historiográficos) adaptadas; 3) las *imágenes* en su tipología amplia: iconografía de artes plásticas, restos arquitectónicos o patrimoniales, objetos de cultura material, dibujos, carteles, fotografía, iconografía o recreaciones virtuales; 4) los *gráficos, tablas o cuadros* tratando información cuantitativa o textual; 5) los *mapas temáticos históricos*; 6) los *ejes cronológicos*; y finalmente 7) el planteamiento de tareas al margen del manual. Entre esos recursos, tomando la propuesta de clasificación de M. Carretero (Carretero y Montanero, 2008), diferenciamos los textuales (1 y 2), de los visuales o icónicos estáticos (3 al 6).

También planteamos una categorización de actividades según la complejidad cognitiva que exigen, es decir, el nivel de conocimiento y de procesamiento de información que suponen para el alumnado. Consideramos posible diferenciar niveles de complejidad cognitiva en las actividades presentes en los manuales. Para ello aplicamos tres presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) que puede enriquecerse incorporando otras aproximaciones taxonómicas, como la planteada por Marzano y Kendall (Marzano, Kendall, 2007; Martínez Valcárcel, 2012). En segundo lugar, la jerarquización de preguntas de comprensión textual para generar conocimiento declarativo derivada de estudios sobre uso y creación de textos en el aprendizaje de ciencias (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé; Fernández; Vidal-Abarca, 2010), diferenciando entre preguntas *literales* y de *base de texto* y preguntas *inferenciales*, de *modelo de situación*. Finalmente, en tercer lugar, la gradación cognitiva de conocimientos procedimentales o funcionales, de simples *técnicas* y destrezas a *estrategias* (Pozo, 2008 y 2010) aplicando ésta a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Hernández, 2002, Murphy, 2011): trabajo con mapas temáticos históricos, con imágenes en la diferente tipología antes reseñada, con

gráficos, tablas o cuadros y con ejes cronológicos. Esta gradación entre técnicas y estrategias es asimilable al análisis de fuentes históricas textuales diferenciando análisis de naturaleza algorítmica y de naturaleza heurística (González et al. 2011).

Desde estos criterios formulamos el siguiente *modelo conceptual de análisis de las actividades de libros de texto de Historia* en tres niveles según su complejidad cognitiva. En primer lugar se consideran como *actividades de tipo 1, de complejidad cognitiva baja* aquellas que implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Son las que activan conocimientos declarativos de *formulación literal* o de *base de texto* o conocimientos procedimentales como meras destrezas o *técnicas*, susceptibles de ser automatizados. Por ejemplo se trataría de: saber localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen; todas sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico. En segundo lugar se suponen como *actividades de tipo 2, de complejidad media* aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; también inicialmente demandan contenidos procedimentales de *técnicas*, como los establecidos en el tipo anterior. Como ejemplos: localizar la idea principal del recurso, resumir la información básica 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 (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información básica. Finalmente se establecen como *actividades de tipo 3, de complejidad cognitiva alta* las que suponen 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 *inferenciales* y de la aplicación de contenidos procedimentales como *estrategias*. Como ejemplos habría que considerar los 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; el contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho; la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje; y finalmente la confección de informes, autoexplicaciones o

conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos.

Podemos aprovechar esta categorización de niveles cognitivos de actividades y relacionarla con las habilidades de pensamiento histórico antes descritas enunciando marcadores para identificar cómo abordan las destrezas de alfabetización histórica los libros de texto de Historia. En la Tabla 3 se presenta la propuesta de *ítems* en manuales escolares de historia para examinar el tratamiento de las destrezas de pensamiento histórico o alfabetización histórica.

Tabla 3. Marcadores de competencias históricas para analizar actividades de manuales de historia escolar (de Primaria a Bachillerato)

Planteamiento de problemas de aprendizaje histórico organizadores de contenido: preguntas-problema al inicio de las unidades o en secuencias de actividades a lo largo de las unidades
Presencia, tipología y ubicación de fuentes históricas en los libros de texto y su relación respecto a otros recursos (texto académico o de los autores del manual). Sería preferible una aparición regular a lo largo de todas las unidades, en forma de documentos vinculados a preguntas o cuestiones a resolver y con un formato de representación (fuentes textuales e icónicas) diversificado e interrelacionado.
Aprovechamiento de fuentes históricas: grado de complejidad cognitiva de las actividades vinculadas a ellas en los libros de texto: nivel cognitivo bajo (recordar-repetir) y nivel medio (comprender-reformular) fruto de un uso descriptivo y/o algorítmico (acciones repetitivas, mecánicas, preguntas cerradas con guión preestablecido); nivel cognitivo alto (aplicar, analizar, evaluar y crear) o uso heurístico y creativo (acciones que implican planificar y decidir, relacionales, contextualizadoras, respuesta a preguntas abiertas, construir nueva información). Sería preferible un constante entrenamiento previo en el uso algorítmico en los primeros cursos para generalizar un uso heurístico en los cursos superiores.

El primer marcador (*planteamiento de problemas*) es rastreable en los manuales examinando su organización formal. Supone valorar en qué medida se plantean, al inicio de las unidades o en alguna secuencia didáctica a lo largo de las mismas, problemas o interrogantes a resolver que organicen contenidos presentes en el manual, especialmente si se organiza su información en forma de documentos de trabajo (textuales, icónicos, e incorporando fuentes históricas) para resolver esos problemas.

Este planteamiento de interrogantes históricos a investigar sobre el pasado supone crear entornos de aprendizaje donde expresar preguntas-problema para generar una indagación por parte de los estudiantes. Dichas preguntas podemos plantearlas ya de inicio, aunque habremos de relacionarlas e integrarlas con sus ideas previas; o bien podemos dejar que los propios estudiantes acaben perfilándolas o ajustándolas a sus ideas previas. En uno u otro caso, se trataría de introducir o presentar los contenidos históricos de forma abierta y problematizada, como una realidad que se debe investigar. Se pueden presentar unos mínimos o básicos conocimientos sustantivos y a continuación interactuar con los estudiantes ayudándoles a que formulen interrogantes o problemas sobre lo que

se conoce (Lévesque, 2008: 132-133).

El segundo marcador (*presencia, tipología y ubicación de fuentes históricas*) también es localizable en los libros de texto. Sólo supone constatar el peso que juegan las fuentes históricas como recursos de actividades frente al resto de recursos, sobre todo el texto académico. La existencia o no de fuentes primarias en los manuales, no como ilustraciones sino como documentos o testimonios del pasado interpretables (Valls, 2007), así como la inclusión de textos historiográficos o fuentes secundarias, presentados como fruto de la investigación, incluso contrastando visiones sobre un mismo fenómeno, ya sería revelador del grado en el que el manual de historia plantea una iniciación al conocimiento histórico. En esta línea sería muy interesante examinar dónde se ubican las fuentes históricas en el manual. Si lo hacen de forma aislada, centrando el protagonismo didáctico de las unidades del manual (sea en actividades iniciales, a lo largo del cuerpo de la unidad o en los apartados finales o de síntesis), o si aparecen subordinadas al texto académico, el de los autores del manual, con lo que generalmente servirían como complemento de apoyo, como recurso subsidiario o dependiente de dicho texto académico

Finalmente el tercer marcador (*aprovechamiento de las fuentes*) aborda la complejidad cognitiva de actividades asociadas a fuentes. Este marcador permite calibrar en qué medida se plantean o no en los libros de texto competencias históricas, de aprender a leer y escribir históricamente. Supone plantear cómo se utilizan las fuentes históricas (primarias y secundarias, sobre todo textuales) para obtener pruebas: diferenciando una comprensión lectora usual de una comprensión lectora más propiamente histórico-disciplinar (Wineburg, 2001: 63-88; Reisman, Wineburg, 2012a y 2012b). Planteamos aquí la existencia de dos niveles de uso de las fuentes. Por un lado un *uso descriptivo y algorítmico*, derivado de labores automatizables que no requieren soluciones alternativas o creativas sino la repetición de un número determinado de acciones preestablecidas, como preguntas cerradas que apelan a la fuente. Este nivel es asimilable a actividades de nivel cognitivo bajo y medio. En su nivel más básico, se trataría de localizar y reproducir de forma literal información de la fuente, relacionado en fuentes textuales con preguntas de formulación literal. En un nivel medio consistiría en resumir, sintetizar o parafrasear la información de la fuente, localizar y reproducir sus ideas principales y secundarias, relacionado en fuentes textuales con preguntas de base de texto. Por otro lado, se erige un *uso heurístico y relacional*, derivado de la activación de estrategias creativas para interrogar a la fuente, relacionando conocimientos históricos previos del estudiante con

información de la fuente y activando de esta forma inferencias. Esta aproximación a la fuente requiere habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad como lector usual de la fuente que obtiene información plana de la misma (como el anterior uso descriptivo) y también como “lector histórico” que considera la fuente en su complejidad de significados como “artefacto cultural” al que cabe interrogar (Wineburg, 2001). Este segundo uso de las fuentes equivale a actividades de nivel cognitivo alto: plantean un interrogante que implica el uso relacional o intertextual de evidencias obtenidas de una, dos o más fuentes; o actividades que suponen la elaboración de informes fruto del análisis de fuentes activando y relacionando aprendizajes previos.

Por tanto, convendría habituar a los estudiantes a una aproximación analítica a las mismas, yendo más allá de la información directa o explícita que éstas ofrecen, aunque aprender a obtener esa misma información explícita sea el paso primero y básico. Como demuestran las investigaciones de campo, sobre todo en ámbito anglosajón (Domínguez, 2015), no todos los estudiantes acaban comprendiendo que las fuentes no generan pruebas históricas por sí mismas. Es necesario que medie un adecuado proceso interrogatorio o indagatorio a las mismas. Las fuentes sólo ofrecen pruebas si se las sabe interrogar como un historiador. Ello equivale a comprender de forma clara qué es fuente y qué es prueba, resultado de una labor activa de recreación por parte de los historiadores. A este nivel de comprensión sólo llegarían pocos estudiantes de nivel avanzado, en cursos superiores de secundaria y en bachillerato, pero sólo si hay una constante instrucción en el uso analítico de las fuentes. Supone plantear cómo se utilizan las fuentes históricas primarias, específicamente fuentes textuales, para obtener evidencias o pruebas diferenciando una comprensión lectora usual de una comprensión lectora más propiamente histórico-disciplinar, derivada de leer como un historiador (Wineburg, 2001: 63-88; Reisman, 2012; Reisman, Wineburg, 2012a y 2012b; Monte-Sano, 2010). De esta forma una progresión posible, si se realiza una adecuada instrucción previa, diferenciaría dos niveles de aprovechamiento analítico de las fuentes. Un nivel bajo o medio (descriptivo y algorítmico) y un nivel alto (heurístico y creativo). El primer nivel, básico o medio, como *uso descriptivo y algorítmico*, deriva de aprender a realizar labores automatizables que no requieren soluciones alternativas sino la repetición de un número determinado de acciones preestablecidas, como preguntas cerradas que apelan a la fuente. Este nivel equivaldría a actividades de nivel cognitivo bajo o medio, como antes se indicó, derivadas de tareas de recordar-repetir o comprender-reformular en la taxonomía de Anderson y

Krathwohl (2001). En su nivel más básico, se trataría de localizar y reproducir de forma literal información de la fuente, relacionado en fuentes textuales con preguntas de *formulación literal*: equivale a preguntas básicas de localizar o reproducir información. En un nivel medio, consistiría en resumir, sintetizar o parafrasear la información de la fuente, reproducir sus ideas principales y secundarias, relacionado en fuentes textuales con preguntas *de base de texto*. Por otro lado, se erige un *uso heurístico y creativo*, fruto de activar estrategias creativas y relacionales para interrogar a la fuente, relacionando conocimientos históricos previos del estudiante con información de la fuente y activando así inferencias; derivaría del adecuado planteamiento de *preguntas inferenciales*. Ello supone acciones de nivel cognitivo alto como antes planteamos, derivadas de tareas de aplicar, analizar, evaluar y crear en la taxonomía formulada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta aproximación a la fuente requiere habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad como lector usual de la fuente que obtiene información plana de la misma (como el anterior uso descriptivo) y también como “lector histórico” que considera la fuente en su complejidad de significados como “artefacto cultural” al que cabe interrogar (Wineburg, 2001). Este segundo uso de las fuentes abarca, por tanto, las actividades de más alto nivel cognitivo: plantear interrogantes para un uso relacional o intertextual de pruebas o evidencias obtenidas de una, dos o más fuentes; o formular cuestiones que suponen elaborar informes fruto del análisis de fuentes activando y relacionando aprendizajes previos.

Finalmente el último marcador (*escritura histórica disciplinar: narrativas o ensayos históricos*) apela directamente a actividades específicas de alto nivel cognitivo. Por un lado, ejercicios de empatía histórica donde se demande al alumnado ponerse en el lugar diferentes personajes, perspectivas y contextos pasados sustituyendo el presentismo por niveles de comprensión empática o comprensión histórica contextualizada. Por otro lado, ejercicios de argumentación fruto de formular un problema, acotarlo, analizar pruebas históricas, reflexionar y/o debatir al respecto y crear explicaciones racionales. Y finalmente cabría considerar la producción de escritos que demandan un uso flexible del tiempo histórico relacionando cambios y continuidades o permanencias, pasado-presente respecto un mismo fenómeno.

Esta *escritura histórica disciplinar* deriva del desarrollo en profundidad de las previas habilidades de *lectura disciplinar*. Sólo si se ha ido aprendiendo a “leer históricamente”, es decir a un uso heurístico y creativo de las fuentes (relacionando las pruebas recreadas de las fuentes con los propios conocimientos del contexto histórico),

puede aprenderse a “escribir históricamente”: ello equivale a la creación y comunicación de una narrativa o ensayo histórico. Generalmente se trata de textos expositivos o argumentativos donde se relaciona la explicación del problema o interrogante a resolver vinculado a las fuentes, con evidencias o pruebas obtenidas de su previa lectura histórica, de información contextual histórica o de los propios recursos discursivos disciplinares del estudiante (Monte-Sano 2010, Monte-Sano y De la Paz, 2012). Así se desarrollan las habilidades de escritura disciplinar, propias de los niveles más altos de la competencia en comunicación lingüística. Ésta sea, quizás, la labor más compleja, la de enseñar a los estudiantes a construir e integrar pruebas estableciendo vínculos intertextuales y recurriendo a explicaciones relacionales o multiperspectivas. Dicha labor necesita de largos procesos de instrucción previa que requieren unos tiempos y una dedicación muy diferentes a las rutinas escolares transmisivas propias de enseñar historia en las aulas.

2.2.3.2 Instrumentos de análisis de información: diseño de bases de datos.

Como instrumento de procesado y análisis de información se ha recurrido al *diseño* de una *ficha de base de datos* mediante la aplicación informática *Filemaker pro 11 Advanced*. En la siguientes Figuras presentamos la ficha modelo (Figura 1) diseñada con todos sus campos que se ha utilizado para el vaciado analítico de las páginas seleccionadas de los 19 ejemplares de libros de texto de historia escolar en Secundaria y Bachillerato, y un ejemplo de ficha con los datos vaciados (Figura 2).

Figura 1. Instrumento de análisis de libros de texto: ficha modelo

FICHA DE ANÁLISIS DE ACTIVIDADES Y RECURSOS EN LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

Curso	--	Editorial	--	Año	--	Cuantificar como fuente	-
						Cuantificar como actividad	-
						Cuantificar como recurso	-
<u>Enunciado de la actividad</u>							-
<u>y/o descripción del recurso</u>							-
							-
		página					-
							-
							-
							-
							-
1. Recurso utilizado							-
función del recurso		r. textual	-	r. visual icónico	-	r. combinado	-
		fuelle historiográfica		Fuente histórica		r. externo	-
						Tipo 3: imagen	-
		Tipo 0 Recurso sin actividad	-	Tipo 3a: imagen iconografía artística			-
		Tipo 1: texto de autores del manual	-	Tipo 3b: imagen patrimonio arquitectónico			-
		Tipo 2a: fuente primaria adaptada	-	Tipo 3c: imagen dibujo o iconografía virtual			-
		Tipo 2b: fuente secundaria adaptada	-	Tipo 3d: imagen historicismo			-
		Tipo 4: gráfico tabla	-	Tipo 3e imagen objeto cultura material			-
		Tipo 5: mapa temático histórico	-	Tipo 3f fotografía			-
		Tipo 6: eje cronológico	-	Tipo 3g cartel			-
				Tipo 7 dos o más recursos			-
				Tipo 8 Búsqueda información ajena al manual			-
2. Diseño y ubicación							-
		Tipo 1 apertura o inicio	-	Tipo 3 final o de síntesis			-
		Tipo 2 cuerpo principal de unidad o tema	-	Tipo 4 catalogada para tratar competencias			-
3. Nivel de complejidad cognitiva							-
						Nombre del libro de texto	-
		Tipo 1 baja: reproducir o recordar, formulación literal, base de texto, técnica	-				-
		Tipo 2 media: comprender, definir, comparar, base de texto, técnica, hacer técnica	-				-
		Tipo 3 alta: aplicar, analizar, evaluar, razonar, crear, inferencial, mode situación, estrategiar	-				-
Descripción de las destrezas cognitivas y el patrón de procesamiento de información						unidad o tema	-
						Título	-
							-
							-
						Título epígrafe	-

Figura 2. Ejemplo de ficha sobre actividad de manual de 4º de ESO

FICHA DE ANALISIS DE ACTIVIDADES Y RECURSOS EN LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

Curso	4	Editorial	Santillana	Año	2012	Cuantificar como fuente	si	
						Cuantificar como actividad	si	
						Cuantificar como recurso	si	
Enunciado de la actividad y/o descripción del recurso	Documento 2. Selección de artículos de la Constitución española de 1812 La Constitución de 1812 recogía por primera vez dos principios claves: la soberanía nacional y la división de poderes a) ¿En qué artículo se recoge la soberanía nacional? ¿Qué significa?							
página	99							
		r. textual	Si	r. visual icónico		r. combinado	r. externo	
1. Recurso utilizado	2	f. fuente historiográfica		Fuente histórica	si		Tipo 3: imagen	
función del recurso	Tipo 0 Recurso sin actividad			Tipo 3a: imagen iconografía artística				
	Tipo 1: texto de autores del manual			Tipo 3b: imagen patrimonio arquitectónico				
documento	Tipo 2a: fuente primaria adaptada		Si	Tipo 3c: imagen dibujo o iconografía virtual				
	Tipo 2b: fuente secundaria adaptada			Tipo 3d: imagen historicismo				
	Tipo 4: gráfico tabla			Tipo 3e imagen objeto cultura material				
	Tipo 5: mapa temático histórico			Tipo 3f fotografía				
	Tipo 6: eje cronológico			Tipo 3g cartel				
				Tipo 7 dos o más recursos				
				Tipo 8 Búsqueda información ajena al manual				
2. Diseño y ubicación	2							
	Tipo 1 apertura o inicio			Tipo 3 final o de síntesis				
	Tipo 2 cuerpo principal de unidad o tema		Si	Tipo 4 catalogada para tratar competencias				
3. Nivel de complejidad cognitiva				1			Nombre del libro de texto	
	Tipo 1 baja: reproducir o recordar, formulación literal, base de texto, técnica					Si	Historia, 4º ESO, Comunidad Valenciana, Volumen 1	
	Tipo 2 media: comprender, definir, comparar, base de texto, técnica, hacer técnica						1	
	Tipo 3 alta: aplicar, analizar, evaluar. razonar, crear, inferencial, mode situación, estrategiar							
Descripción de las destrezas cognitivas y el patrón de procesamiento de información	leer-texto, buscar y reproducir conocimiento declarativo, procedimental, técnica, codificación textual, nivel textual, base de texto							unidad o tema 5
								Título
								España en el siglo XIX
								Título epígrafe
								1. Guerra y revolución (1808-1814)

Como puede observarse en ambas figuras el modelo de ficha nos ha permitido vaciar sistemáticamente el contenido de los manuales escolares de la muestra identificando y singularizando tantas fichas como *actividades*, como *recursos* y como *fuentes* hemos considerado en los ejemplares. Así se puede observar en el campo superior derecho que permite identificar cada ficha para su posterior análisis cualitativo y cuantitativo según la analicemos como *actividad*, como *recurso* o dentro de estos como *fuentes* históricas.

Los campos de información de la ficha se dividieron en tres grandes ámbitos, que constan subrayados en ambas Figuras 1 y 2.

En primer lugar, se recogía el *enunciado de la actividad y/o la descripción del recurso*: todos los enunciados de actividades se transcribieron literalmente y la descripción de los recursos hizo de la forma más detallada posible.

En segundo lugar el *análisis del recurso* utilizado: su naturaleza (recurso textual, icónico, combinado o recurso externo al manual), su función (como documento de trabajo o como mera ilustración), su naturaleza como recurso (texto académico de los autores del manual, fuente textual primaria o secundaria, gráfico o tabla, mapa, eje cronológico o imagen en una amplia tipología), su naturaleza como fuente histórica (primaria o secundaria)

En tercer lugar el examen de la *ubicación del recurso o la actividad* en la estructura del manual: de apertura o inicio, cuerpo principal de la unidad, final o síntesis o apartado de competencias básicas.

Y finalmente, la caracterización del *nivel de complejidad cognitiva*: baja, media y alta, según el modelo conceptual que en páginas anteriores se expuso.

A partir de este diseño de ficha, el proceso de vaciado y examen de cada una de las páginas de contenidos seleccionados de la muestra de 19 libros de texto de historia en Secundaria y Bachillerato, ha permitido reunir una nutrida base de datos compuesta por un total de 1.695 actividades y 1.014 recursos. Con todo el número total de fichas creadas asciende a las 2.078 ya que no todas las fichas abiertas se computan de la misma forma, como actividad y como recurso: de hecho, un mismo recurso puede generar varias fichas de actividades y una actividad varias de recursos

2.2.4 Narrativas históricas y cuestionarios abiertos sobre estudiantes y futuros docentes.

2.2.4.1 Modelo conceptual: niveles de competencias históricas y de mediación de la narrativa nacional.

Al lado del currículo y los manuales escolares de historia, esta investigación recurre a una segunda fuente básica, las narrativas históricas que, junto a los cuestionarios abiertos, nos proporcionan información de estudiantes de secundaria y futuros docentes sobre el conocimiento y uso de contenidos y competencias de pensamiento histórico y sobre representaciones y visiones de la identidad y la historia nacional. Antes de caracterizar esos instrumentos (narrativas y cuestionarios abiertos) y los modelos conceptuales y marcadores de ellos derivados utilizados en la investigación, conviene recordar en detalle, y como forma de valorizarlas, la centralidad que tienen las *narrativas* en investigaciones en Ciencias Sociales y Educación.

Los estudios sobre *narrativas* constituyen un fértil campo de investigación interdisciplinar entre Ciencias Sociales (Sociología, Psicología social, Lingüística, Educación, etc.) y Humanidades (Historia, Historia del Arte, etc.) (Liu, 2013). En el ámbito de la Didáctica de la Historia y otras Ciencias Sociales las diferentes modalidades de producciones narrativas suponen un importante recurso para investigar (y enseñar) competencias y contenidos históricos y para documentar formas de conocimiento y representación del pasado, por lo que puede afirmarse que, hoy en día, el análisis de *narrativas* es una notable línea de investigación en didáctica de la historia (Barca, 2008, 2010; Barca, Schmidt, 2013; Henríquez, Ruiz, 2014; Létorneu, 2014; Lévesque, Létourneau, Gani, 2013; Lévesque, Gretou y Gani, 2015).

La puesta en valor de las narrativas en investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje históricos es un proceso que discurre paralelo a las discusiones historiográficas sobre el valor de la narración en la explicación histórica, ejemplo más del impacto de la teoría cultural en historia (Ankersmith, 2001, Gunn, 2011). Tanto en filosofía de la historia como en didáctica de la historia, las *narrativas* son consideradas como potentes herramientas o artefactos culturales para el conocimiento y comprensión del pasado humano, por bien que no podemos confundirlas con dicho pasado sino sólo con sus representaciones (Ricoeur, 1995, Topolsky, 2004, White, 2003, Barton, Levstik,

2004; Carretero, López, 2010; Carretero, Van Alphen, 2014). De hecho, la psicología social viene demostrando que la forma humana por excelencia de recordar y representar el pasado es el formato narrativo: aplicamos y/o creamos un relato y hacemos usos de diferentes esquemas narrativos a la hora de reconstruir el pasado, personal y social. Para comprender cómo se crean y cómo son las representaciones sociales del pasado histórico debemos aplicar la noción psicológica de “acción mediada” (Werstch 1993 y 2002; Werstch, Rozin, 2004): esta visión defiende que las representaciones del pasado derivan del consumo y uso que las personas realizan de relatos o narrativas históricas ya existentes, entendidas como una caja de herramientas culturales que funcionan como teorías implícitas y a las que recurren las personas para representar o crear sus propias narrativas. Por tanto, las representaciones sociales del pasado deben entenderse desde esta perspectiva de consumo cultural de dichos recursos mediacionales o herramientas culturales en forma de narrativas. En esta línea Werstch (2002 y 2004) diferencia dos grandes tipos de narrativas: por una parte los *esquemas narrativos maestros* o narrativas maestras (“schematic narrative templates”) que operan como plantillas esquemáticas construidas en un contexto social y compartidas en el seno de un colectivo que median y condicionan las diferentes representaciones sociales del pasado; por otro lado las *narrativas específicas*, entendidas como discursos, usos o consumos de esas narrativas maestras que generan las personas o los colectivos, pudiendo ser de muy diversa naturaleza. Como explica Werstch (2004) un ejemplo de estos esquemas narrativos como narrativas maestras es, para el caso de la historia rusa, la trama de la “defensa frente al enemigo exterior”, plantilla aplicable a diferentes narrativas específicas incluso en el periodo soviético con la defensa frente a la invasión alemana nazi. Los ejemplos de uso y consumo de una historia oficial como narrativa maestra de la Unión Soviética (Werstsch, Rezin, 2004), incluso para aquellas representaciones que cuestionan o critican dicha historia oficial, demuestran que dichas críticas se hacen *siempre* desde la *mediación narrativa* de la misma.

Este modelo teórico es en cierta medida aplicable a las narrativas nacionales y a los diferentes discursos, usos o representaciones del pasado que generen personas y grupos. Las narrativas nacionales, como la historia oficial difundida por un estado-nación, funcionarían al modo de esquemas narrativos maestros que mediarían o condicionarían las representaciones sociales en forma de narrativas específicas (con sus personajes, eventos, etc.) que crean las personas y los grupos, quienes siempre recurrirían a la mediación de la narrativa maestra.

La mediación de las narrativas nacionales en las representaciones y relatos del pasado que elaboran estudiantes y profesores supone un proceso subjetivo de identificación (González, Carretero, 2013). Esta mediación podemos comprobarla tanto en el contenido como en la forma de las narrativas. En el contenido, lo podemos ver en la presencia de hechos, personajes o términos propios de la narrativa nacional. En la forma puede apreciarse según actué el sujeto narrativo y según se use la segunda persona del plural revelando diferentes formas de identificación (género, grupo, etc.) siendo una de ellas la nacional. En este sentido los trabajos de didáctica de la historia desde la perspectiva socio-cultural enriquecen el estudio de las visiones de estudiantes y profesores prestando cada vez más atención al análisis discursivo de la presencia de discentes y docentes como narradores y a las formas en las que expresan sus ideas sobre el pasado (Seixas, 2000; Barton, Levstik, 2004; Barton, 2010, Plá, 2005).

Pero las narrativas de tema histórico (relatos de síntesis, relatos de empatía o comprensión contextualizada o ensayos o explicaciones sobre un tema usando fuentes) también constituyen instrumentos básicos para investigar los progresos de aprendizaje del pensamiento histórico en diferentes niveles educativos, desde estudiantes de secundaria a docentes en formación. De hecho, en variados y recientes trabajos en didáctica de la historia, el análisis de las narrativas se plantea desde una misma perspectiva cualitativa, aplicando un enfoque hermenéutico y fenomenológico para documentar niveles de aprendizaje de competencias históricas (Barca, 2010; Chapman, 2011; Henríquez, Ruiz, 2014; Lee, 2005; Monte-Sano, 2010). Una perspectiva que también se ha seguido desde la psicología social al investigar representaciones sociales a través de narrativas combinando métodos cualitativos y cuantitativos (Fülöp, Lázsló, 2013; Lázsló, 2008, Liu, Lázsló, 2007, McAdams, 2006; Páez y Liu, 2011).

Pero no podemos cerrar este repaso a la importancia del pensamiento narrativo en la enseñanza e investigación sobre educación histórica sin recordar las notables aportaciones desde filosofía y didáctica de la historia realizadas por Jorn Rüsen (2004, 2005, 2010). Según este autor el pensamiento narrativo es omnipresente en la vida cotidiana de las personas: es la operación mental básica que representa, organiza y da sentido al pasado histórico a la vez que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal. Un pasado histórico que no puede reducirse sólo a ser recordado por el conocimiento humano ya que también tiene que complementarse con las experiencias y expectativas de las personas para que tenga una función de orientación moral. Esta forma de relacionar pasado, presente y futuro realizada desde el formato narrativo es lo que

Rüsen denomina “consciencia histórica”: el conjunto coherente de operaciones mentales que definen la peculiaridad del conocimiento histórico y la función que ejerce y se le otorga por las personas (Rüsen 2005 y 2010). Para este autor la “consciencia histórica” desarrolla una competencia narrativa que permite orientar la vida práctica del presente por medio del recuerdo de la realidad pasada. Esta destreza relacionada con la narración, como “competencia narrativa”, supone la forma de representar o dar sentido al pasado. Según Rüsen, dicha competencia narrativa está articulada mediante tres competencias específicas que son precisamente los tres elementos que integran una narración histórica (el contenido, la forma-significado y la función): la “competencia temporal” (contenido), como conocimiento de fenómenos o sucesos del pasado; la “competencia para la interpretación” (forma-significado), como capacidad para encontrar sentido y coherencia al mismo, y la “competencia de orientación” (función), como disposición para otorgar al pasado utilidad para la orientación en el presente y en valores morales (Rüsen 2010). La competencia narrativa se puede manifestar, según Rüsen, en cuatro formas, conforme al posicionamiento que se establezca entre contenidos, significados y orientaciones del pasado desde el presente: *tradicional, ejemplar, crítica y genealógica*, que él denomina “genética”. Esta matriz conceptual de Rüsen consideramos que es un potente instrumento teórico para categorizar e identificar diferentes interpretaciones del pasado nacional o narrativas nacionales, entendidas como formas de consciencia histórica pero también como diferentes usos e interpretaciones de la narrativa nacional.

En suma, en esta investigación doctoral asumimos diferentes presupuestos teóricos sobre la función de las narrativas (Werstch, Rüsen) como excelentes herramientas culturales para conocer las formas de representar, organizar y comprender el pasado histórico (contenidos sustantivos y contenidos metodológicos de historia) y para identificar formas de consciencia histórica a la hora de relacionar globalmente la categoría temporal (presente, pasado y futuro) como competencia narrativa.

Partimos por tanto de las enormes potencialidades que tiene en investigación en didáctica de la historia el recurso a narrativas históricas. Consideramos que las narrativas históricas proporcionan información tanto del tipo retrato sustantivo del pasado que se presenta (qué se conoce, qué se representa y qué se silencia) como de la capacidad de organizarlo y estructurarlo, manifestado en el nivel de conocimiento y uso de competencias metodológicas propias del pensamiento histórico. Al solicitar a una persona que cree o construya un relato o narrativa de tema histórico o al pedirle que use determinadas fuentes para explicar dicho tema, podemos conocer:

a) sus **competencias históricas**, en el nivel de uso de *destrezas cognitivas históricas como conceptos metodológicos* o de segundo orden;

b) el **grado de influencia** de narrativas maestras, como la **narrativa nacional**, en la presencia en su escrito de *contenidos o conceptos sustantivos* (hechos, términos, personajes, etc.) propios de dicha maestra o en *marcadores discursivos que revelen identificación nacional*, como la segunda persona del plural (nosotros, nuestro).

Y es desde esta doble perspectiva, conocer las capacidades de pensar históricamente y conocer el grado de mediación de la narrativa nacional, la que guía las diferentes producciones narrativas que hemos ido diseñado en esta investigación doctoral. Con este fin se ha recurrido al diseño y análisis de diferentes *modelos de narrativas históricas*, tanto para estudiantes de secundaria como para futuros docentes de historia escolar, asumiendo así su valor e importancia como instrumento para investigar, pero también para enseñar, conocimientos históricos metodológicos y sustantivos. Desde esta perspectiva, son tres los tipos de producciones escritas o narrativas que hemos utilizado: por un lado, los relatos o narrativas de síntesis histórica, sobre un tema o problema histórico propuesto; por otro lado, los ensayos o escritos recurriendo al uso de fuentes históricas; finalmente, los relatos de empatía histórica o comprensión por contextualización histórica generando un entorno de imaginación histórica controlada.

Como instrumento complementario a las narrativas y para recopilar información sobre las representaciones sociales y las visiones sobre la identidad nacional y la nación, esta investigación también recurre al diseño de *cuestionarios abiertos* que interpelan a estudiantes y futuros docentes sobre el tema. Somos conscientes que la entrevista semiestructurada o el grupo de discusión podrían aportarnos una mayor riqueza informativa sobre el tema investigado, al poder interpelar a los entrevistados o poder registrar las argumentaciones de los participantes. Pero por las intermitentes y limitadas disponibilidades logísticas de quien esto suscribe para afrontar la recopilación, estudio y transcripción de entrevistas y grupos de discusión, siendo más ágil y eficaz el pase de cuestionarios abiertos, y también para converger en formato escrito con las propias narrativas históricas, se ha optado por diseñar cuestionarios abiertos que interpielen de forma significativa a estudiantes y futuros docentes sobre sus representaciones y visiones del problema nacional.

Detengámonos en explicar en detalle el *modelo conceptual* que se ha utilizado para analizar los diferentes tipos de narrativas históricas utilizados en nuestra

investigación.

Comenzaremos con el tipo de *narrativas históricas como relatos libres sobre un tema o problema histórico determinado*. En este estudio se ha propuesto este formato para dos temas y dos perfiles de narradores.

El primer tema elegido es un relato de síntesis sobre la “*historia de España en el siglo XX*” que, inspirándonos en otros estudios similares (Barca, 2010, Barca, Schmidt, 2013 Magalhães 2012; Schmidt 2005) se ha planteado a un colectivo de estudiantes que finalizan bachillerato, es decir al final de su educación secundaria postobligatoria, y a un colectivo de futuros docentes de historia en secundaria. Se pretendía conocer los modelos de competencia narrativa y conciencia histórica respecto al pasado reciente nacional según la matriz de Rüsen (tradicional, ejemplar, crítica y genealógica), pero también el diferente nivel de educación histórica, como conocimiento y uso de contenidos y competencias históricas, diferenciando los primeros como novatos (estudiantes al finalizar secundaria) y los segundos como expertos (graduados en historia)

El segundo tema elegido es un relato de síntesis sobre la “*expansión cristiana sobre la Península ibérica medieval en la Edad Media*” que se ha planteado a un amplio colectivo de estudiantes del Grado de Educación Primaria y futuros docentes de historia escolar; para la propuesta de dicho relato nos inspiramos en análisis discursivos a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas con estudiantes universitarios (Carretero et al. 2012; López, 2012) Pretendíamos conocer igualmente el nivel de educación histórica de futuros maestros de Primaria pero también el grado de mediación narrativa y reproducción de estereotipos alrededor de una narrativa nacional maestra sobre el tema (la “Reconquista” cristiana sobre los musulmanes). Ni que decir tiene que nuestra formación previa como medievalistas ha condicionado igualmente la elección del tema.

En ambos formatos de relatos de síntesis hemos aplicado el siguiente modelo conceptual que resumimos en la Tabla 4.

Tabla 4. Modelo conceptual para el análisis de narrativas de síntesis histórica sobre un tema.

<i>Forma del relato</i>		
Objetivo	Bases teórica de las categorías	Marcadores
Niveles de conocimiento y uso de competencias históricas , contenidos metodológicos de pensamiento histórico	Adaptación de las propuestas de contenidos metodológicos o competencias históricas según Seixas y Morton (2013) y Domínguez (2015): <i>causalidad</i> (causa y consecuencia), <i>tiempo histórico</i> (cambio y continuidad), <i>relevancia histórica</i> , <i>conciencia histórica</i>	Identificación de niveles de complejidad en el uso discursivo de dichos contenidos metodológicos o competencias históricas
Nivel de complejidad organizativa del escrito según la taxonomía SOLO	(Biggs, Tang, 2007): nivel <i>preestructural</i> , <i>uniestructural</i> , <i>multiestructural</i> , <i>relacional abstracto</i>	Identificación de niveles según dicha taxonomía
Complejidad expositiva según el tipo de sujeto narrativo	Propuesta de S. Plá (2005): narrador externo, primera persona o combinado	Identificación de la tipología del sujeto narrativo en los relatos
Forma de uso de la primera persona del plural como identificación nacional con nación española como comunidad imaginada	Formas de identificación nacional en narrativas de estudiantes (Barton, Levstik, 2004, Carretero et. al. 2012)	Identificación del grado de uso del “nosotros”, “nuestro”
<i>Contenido del relato</i>		
Representación sustantiva del pasado histórico : qué se conoce, qué se silencia, qué se representa	Historiografía sobre conocimientos disciplinares, modelos explicativos sobre el tema solicitado: p.ej. paradigmas interpretativos sobre historia de España siglo XX (crisis del estado liberal, solución democrática y crisis, solución dictatorial y guerra civil, dictadura y final feliz del siglo XX con la Transición, visión crítica sobre el tema, etc.) o sobre Edad Media peninsular (Reconquista y repoblación o conquista y colonización)	Identificación de términos, conceptos, personajes, etapas representativos de diferentes modelos. Según la cantidad y calidad de información sustantiva aportada se proponen niveles (nulo, básico, medio o alto) que tienen correspondencia con la taxonomía SOLO
Formas de competencia narrativa como formas de interpretación de la narrativa nacional : niveles de mediación de la narrativa nacional maestra	Matriz de Rüsen (2005): competencia narrativa <i>tradicional</i> , <i>ejemplar</i> , <i>crítica o genealógica</i>	Identificación y aplicación de dichos modelos según el contenido y la orientación del relato en la relación pasado-presente-futuro

Para cada uno de dichos objetivos de examen de los relatos hemos categorizado diferentes niveles atendiendo a las pautas de la *grounded theory* o teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2001; Corbin y Strauss, 2008): se ha procedido a realizar una codificación abierta tras el examen de todas las narrativas lo que ha permitido determinar niveles *a posteriori*.

Así lo podemos detallar si comenzamos con el modelo conceptual por la **forma** de las narrativas en su primer objetivo, en la localización de conceptos metodológicos históricos presentes en los escritos, en el que nos detendremos en detalle.

Para abordar su estudio en las narrativas aprovechamos cuatro categorías de

competencias históricas o conceptos metodológicos de pensamiento histórico o conceptos de segundo orden, atendiendo de forma prioritaria a la clasificación realizada por Seixas y Morton (2013) pero consultando también otras propuestas (Mora, Paz, 2012; Lévesque, 2008; VanSledright, 2004 y 2014; Domínguez, 2015). A partir de las mismas delimitamos diferentes niveles de progresión (nulo, bajo, medio o alto). El primer concepto analizado fue el de *causalidad*. Este concepto implica la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias que lo fundamentan. En segundo lugar, se examinó el de *relevancia histórica*: supone valorar qué importancia se otorga a un fenómeno histórico. En tercer lugar, el de *tiempo histórico (cambio y continuidad)* que equivale a describir los cambios mediante un uso adecuado de la temporalización. Y, por último, el concepto de *dimensión ética o conciencia histórica* que supone la capacidad para hacer juicios de valor ético explícito o implícito sobre el fenómeno. El análisis empírico piloto permitió codificar cuatro niveles de complejidad de los marcadores de pensamiento histórico. Un nivel 0 o nulo, que implica ausencia de conceptos metodológicos, coincidente con escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios. Un nivel 1 o básico, atribuido a los relatos que se limitan a describir una mínima información histórica presentada linealmente o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico aunque con niveles bajos. El nivel 2 o medio, corresponde a escritos con al menos dos marcadores al respecto, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo. Finalmente, se estableció un nivel 3 para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación. En la siguiente Tabla 5 se resumen estos niveles y sus criterios.

Tabla 5. Niveles de complejidad en los conceptos metodológicos de las narrativas

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Causalidad	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar	En la narrativa se visualiza la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada.
Tiempo histórico (Cambio y continuidad)	La narración no contiene ninguna alusión a los cambios y permanencias que produjo el fenómeno histórico en la sociedad	En la narración hay alguna alusión a algún cambio significativo que provocó el proceso histórico	En la narración se introducen varios procesos de cambios significativos y hace alusión a continuidades de larga duración	En la narrativa se visualiza un uso adecuado de la temporalización. Ha empleado criterios flexibles de periodización y establece constantes interconexiones temporales en los cambios y continuidades aludidos
Relevancia histórica	En el relato no hay alusión a la relevancia del fenómeno histórico para comprender los procesos sociales, económicos o políticos	En la narrativa hay alguna alusión a la relevancia del proceso histórico, pero sin determinar su trascendencia ni sobre el ámbito de su relevancia	En el relato se indican varios elementos de trascendencia del fenómeno histórico en diferentes ámbitos sociales, económico o políticos, aunque sin jerarquizar	En la narrativa se muestra la importancia global del fenómeno histórico para comprender la sociedad actual y los cambios históricos. Estos relatos muestran la conexión de este proceso histórico con otros
Conciencia histórica	En el relato no se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico.	En la narración se realiza algún juicio de valor implícito sobre el fenómeno histórico pero sin explicar correctamente.	En la narración se realizan juicios de valor explícitos sobre el fenómeno histórico, aunque no hay interconexión temporal ni explicativa.	En la narración se muestran juicios de valor ético explícitos sobre el fenómeno histórico. Los relatos relacionan el proceso histórico con el presente pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.

Como complemento analítico a la organización de las narrativas también hemos recurrido a la taxonomía elaborada por J. Biggs y C. Tang (2007) conocida como SOLO (*Structure of the Learning Outcome*: Estructura del resultado en el aprendizaje). Se trata de una potente herramienta para categorizar niveles de complejidad en respuestas de alumnado, creada originalmente para educación superior pero que también ha sido utilizado con éxito en recientes investigaciones en didáctica de la historia en educación secundaria (Fuster, 2013; Vásquez, 2014). La taxonomía SOLO es una propuesta flexible que permite establecer de forma creciente la complejidad del pensamiento aplicado en las respuestas escritas respecto a un tema determinado, desde niveles básicos o de simple reconocimiento a niveles de abstracción y complejidad profunda. En la Tabla 6 se

describe la jerarquía de niveles de dicha taxonomía y su aplicación a narrativas históricas.

Tabla 6. Aplicación de la taxonomía SOLO a las narrativas históricas

Nivel	Descripción en taxonomía SOLO (Biggs, Tang, 2007)	Aplicación a una narrativa histórica: niveles detectados <i>a posteriori</i> del examen empírico de las narrativas
<i>Preestructural</i>	El alumno se limita a repetir información dada en la pregunta. Su respuesta no presenta organización. La tarea no se realiza correctamente. Presenta informaciones erróneas, nulas o sin significado ni relación con el objetivo	El relato está desorganizado, sin hilo narrativo coherente alguno, ni temático ni cronológico alguno. Se mezclan informaciones sin sentido. Presenta carencias sobresalientes por ausencia, por errónea o nula identificación en contenidos sustantivos sobre el tema histórico propuesto
<i>Uniestructural</i>	La respuesta en este nivel es fragmentada, establece algunas conexiones simples. La información puede ser pertinente pero sin establecer relaciones significativas. No aporta conclusiones argumentadas	El relato es básico y descriptivo aportando información elemental como la mera identificación de etapas, eventos, personajes, fechas. El hilo narrativo es el cronológico descriptivo básico recogiendo hechos de naturaleza política ordenados de pero sin interrelacionarlos entre sí.
<i>Multiestructural</i>	Los estudiantes utilizan dos o más aspectos para resolver el problema, aunque no hay integración coherente de las ideas. Aporta fragmentos de información relevantes con alguna interrelación. Pero no enuncia una interpretación esencial de calidad	El relato sigue siendo lineal pero presenta información de diferente naturaleza tanto política, social, económica, cultural, etc. Se aporta así una representación más completa del fenómeno, incluyendo interrelaciones entre al menos dos elementos de diferente naturaleza (socio-política, socio-económica, etc.) Pero sigue sin interrelacionarlos globalmente y sin presentar un marco interpretativo complejo por hacer deducciones propias.
<i>Relacional</i>	Se evidencia comprensión e integración de ideas en un todo coherente, se apoya en argumentos, relaciona aspectos claves e infiere a partir de los datos, establece relaciones de causa y efecto. Presenta la información relevante y clave interrelacionada de forma oportuna y extrae una conclusión interpretativa de dicha interrelación global	El relato presenta información útil para la comprensión del fenómeno, tanto por aportar e interrelacionar fenómenos de naturaleza y ámbitos diversos (política, social, económica, cultural, etc.) como por extraer conclusiones de dichas interrelaciones. El hilo narrativo es flexible pudiendo no ser el cronológico lineal sino también el de problemas de interrelación entre dichos ámbitos. Se presentan conclusiones personales fruto de la narración que revelan una comprensión histórica profunda.
<i>Abstracto</i>	El alumno generaliza, formula hipótesis. Integra las ideas en un todo coherente estableciendo conexiones más allá de lo explícito y transfiriendo lo aprendido a situaciones nuevas. Se usan los conceptos adecuados a la situación, se recurre a conceptos abstractos e ideas teóricas para dar una explicación más completa y más formal. La respuesta supera ampliamente el nivel de profundidad y complejidad esperado.	Los relatos son muy creativos desde el punto de vista histórico. Emplean de forma eficaz un marco interpretativo conceptual complejo, una teoría aplicada y ejemplificada en fenómenos de diferente naturaleza pertinentes al tema relatado. El relato no privilegia como hilo del discurso fenómenos o cambios de ningún tipo (políticos, económicos, sociales, etc.) sino que aborda determinados ámbitos temáticos, problemas o interpretaciones sobre el pasado relatado, haciendo constantes interconexiones temporales entre pasado y presente e incluso proyecciones de futuro.

Deetallamos en dicha Tabla 6 la categorización de niveles realizada *a posteriori* del examen completo de todos los escritos y sus rasgos organizativos.

El examen combinado de los diferentes marcadores en la forma y organización de las narrativas (nivel de competencias históricas, nivel de taxonomía SOLO) y en el contenido de las mismas, en los contenidos históricos sustantivos de los relatos, permitió categorizar *a posteriori* una correspondencia, recogida en la siguiente Tabla 7.

Tabla 7. Correspondencia en las narrativas entre complejidad organizativa formal (competencias metodológicas históricas y taxonomía SOLO) y complejidad de contenidos históricos

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Contenidos históricos sustantivos	Relato con vacíos históricos y graves errores de información. No presentan datos pertinentes de naturaleza histórica.	Relato con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos políticos o etapas ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales.	Relato de acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones sociales, económicas, culturales	Relato de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros contenidos sociales, económicos, y culturales, todos ellos bien estructurados.
Presencia de conceptos metodológicos históricos	Relato que no contiene conceptos de segundo orden sobre historia, con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.	Relato que describe la información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos.	Relato que contiene al menos dos marcadores de pensamiento histórico, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.	Relatos que presentan marcadores de pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación de la síntesis histórica.
Niveles de la taxonomía SOLO	Relatos centrados en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con respuestas evasivas o tautológicas <i>Preestructural</i>	Relatos con datos informativos obvios o muy sencillos, que han sido extraídos directamente del enunciado o ampliando con poca información <i>Uniestructural</i>	Relatos que se centran en varios aspectos de los propuestos, sin que queden interrelacionados <i>Multiestructural</i>	Relatos que integran la explicación histórica del proceso en un todo comprensivo. Los resultados se organizan con cohesión estructural plena <i>Relacional</i>

En el examen formal y organizativo de estas narrativas de síntesis histórica también se han aplicado *marcadores lingüísticos* utilizados en estudios socio-culturales para determinar el *sujeto narrativo* y las *formas de identificación en el discurso*, elementos cada vez más presentes en investigaciones en didáctica de la historia (Seixas 2000; Barton y Levstik 2004; Barton 2010b). Algunas investigaciones, como la de L. Levstik (2000) destacan lo difícil que resulta articular los silencios del alumnado en sus

representaciones del pasado histórico nacional con el que se identifica a partir de la primera persona del plural. En las narrativas de síntesis histórica de esta investigación, examinamos la forma de uso de la primera persona del plural (*nosotros*, como nación) y del singular (*yo*, como relator coloquial o como relator más analítico), frente al nivel de aparición de un narrador implícito o externo (tercera persona, como reproducción del conocimiento académico de un historiador experto o de una narrativa histórica preconcebida como conocimiento cerrado y consensuado). Generalmente, en exámenes o en escritos producidos en ámbito escolar, tiende a reproducirse el conocimiento adquirido y se genera un narrador externo y, por tanto, el estudiante se silencia. Hemos pretendido reducir este silencio en los ensayos o escritos de síntesis propuestos en esta investigación: para ello indicamos que deben dirigirse a un receptor igual, a otro estudiante/profesor desconocedor del pasado español. Por ello es previsible una combinación entre el estudiante/profesor como sujeto narrativo y el narrador externo. Ante la aparición de la primera persona del singular, del *yo*, en el discurso, interesa examinar la forma en que ésta se presenta, ya que puede revelar su nivel de aprendizaje como creador de conocimiento histórico y su capacidad de reflexionar sobre el pasado. Así, el *yo* indicaría cómo conoce el pasado y cómo va organizando expositivamente su discurso; se pueden identificar desde usos simplistas hasta otros más complejos que revelan dudas o jerarquizan con afirmaciones-negaciones (Plá 2005). Por lo que respecta a la primera persona del plural, sea el pronombre “nosotros” o el posesivo “nuestro”, su aparición indica un grado de identificación social que conlleva una forma de asumir la identidad nacional española, un vínculo explícito con una nación española como comunidad imaginada, un rasgo característico de la asunción por parte de los estudiantes de las narrativas nacionales y que también se ha identificado en otros ámbitos (Carretero *et al.* 2012; Levstik 2000; Barton, Levstik, 2004).

Por lo que respecta al *contenido* de las narrativas esta investigación recurre y aplica la matriz de modelos de consciencia histórica y formas de competencia narrativa diseñada por Rüsen que facilita la identificación de diversas interpretaciones de la historia nacional española. Consideramos, así, que sobre la historia nacional se pueden desarrollar los cuatro tipos de narrativa que identifica Rüsen (2005: 12 y 29; 2010: 98): *tradicional; ejemplar; crítica y genealógica* –que él denomina “genética”. Este modelo también se utiliza para categorizar uno de los *cuestionarios abiertos* planteados a futuros docentes de historia en Primaria y Secundaria donde se les pide que indiquen aquellos contenidos de historia nacional que consideran objeto prioritario de aprendizaje.

Detengámonos a explicar dicho modelo conceptual: *narrativa nacional tradicional*, *ejemplar*, *crítica* y *genealógica* que se presenta previamente sintetizado en la siguiente Tabla 8.

Tabla 8. Aplicación del modelo de Rösen a las narrativas nacionales como narrativas maestras de España y los españoles

<i>Narrativas</i>	<i>memoria de</i>	<i>continuidad como</i>	<i>identidad por</i>	<i>sentido del tiempo</i>
<i>tradicional</i>	Celtíberos, hispano-romano- visigodos, Reconquista, Reyes. Católicos, España imperial.	España como sujeto histórico desde la antigüedad, memoria de España.	Carácter nacional estable	España eterna
<i>ejemplar</i>	Unificación legislativa, religiosa, política... en diferentes momentos ejemplares	Los lazos de vida en común se han mantenido y/o reforzado a lo largo del tiempo	Los españoles de diverso origen han cooperado y actuado solidariamente	España se ha construido como unidad a lo largo de la historia
<i>crítica</i>	La construcción nacional es un fenómeno contemporáneo	La unidad nacional es fruto del azar histórico	Las diferencias serían mayores que las semejanzas. Hay otras identidades posibles	El futuro de España, nacida de un azar histórico, depende de la voluntad de la gente en cada momento
<i>genealógica</i>	Hemos recibido una herencia del pasado que forma parte de nuestro patrimonio	Es necesario transformar la herencia recibida para garantizar la convivencia y su continuidad	El pasado forma parte de nuestro patrimonio pero no puede condicionar el futuro	Las naciones son un producto histórico y dinámico (cambiante)

Aplicada a la identidad nacional, la *narrativa tradicional* privilegiaría mitos fundacionales creadores de identidades permanentes: por ejemplo, el nacimiento de España en el proceso de “Reconquista” cristiana y posterior unión con los Reyes Católicos, o aquellos que parten de la preexistencia de españoles y de España desde periodos previos (los hispanos celtíberos o visigodos). Los ingredientes de esta narrativa desaparecieron de forma explícita en los manuales escolares desde finales del franquismo. Pero todavía sobreviven en generaciones formadas durante la dictadura franquista y siguen presentes en cierta forma en el imaginario colectivo de parte de la población española. No extraña que aparezcan en el conocimiento informal aportado por los medios de comunicación de masas. Por su parte, la *narrativa ejemplar* crea un relato de la historia de España que enfatiza grandes hitos de referencia como modelos perdurables y ejemplares: se trata de las guerras de “resistencia” (o de “independencia”) y periodos con prestigio o peso internacional de España, así como el papel positivo de instituciones, legislación o creaciones artísticas y culturales. Sería representativas en este modelo la valorización positiva del imperio español de los Austrias y su presencia en América, la del Siglo de Oro artístico; o más recientes como el ensalzamiento de la

Constitución de 1812 como modelo de unión liberal y de modernización; o la defensa de una historia española del siglo XX normalizada y positiva por el “final feliz” de la Transición a la democracia, como recuperación de una monarquía constitucional y superación de la división en las “dos Españas”. Esta narrativa ejemplar pensamos que está presente de forma implícita en la educación formal, en el currículum escolar, de Primaria a Secundaria: señala hitos representativos y memorables de la historia de España. Se la puede identificar también en el relato de la reciente historia española que ofrecen la mayor parte de los manuales escolares de Historia, donde en ocasiones se hace presente de forma explícita.

Por su parte la *narrativa crítica* atendería a una contextualización y cuestionamiento de las referencias históricas sobre construcción de la nación española. Realizaría una aproximación crítica a los anteriores modelos históricos, tradicional y ejemplar, cuestionándolos por ofrecer una visión unívoca, uniformizadora y distorsionadora de un pasado más plural y complejo. Como ejemplos de esta narrativa crítica habría de citarse la contraposición entre un relato nacional de cooperación y unidad ejemplar con una legitimidad nacida de la voluntad de la ciudadanía en cada momento histórico para diseñar su futuro colectivo. Por tanto cuestionaría el proceso de creación de un relato y visión nacional único español, y daría entrada a opciones alternativas. Esta visión crítica es muy minoritaria. En ámbito escolar, sólo podemos encontrarla en un sector del profesorado más comprometido o en materiales curriculares editados por algunos grupos de innovación didáctica. Por último cabría considerar una *narrativa genealógica* (que Rüsen denomina “*genética*”). Dicho modelo implica el grado más elevado de conocimientos y conciencia histórica. Desde esta perspectiva se contextualiza la nación como un proceso dinámico, en constante formación y transformación: el presente nace condicionado por una historia pasada y se proyecta hacia el futuro a la luz de esas experiencias históricas. La presencia de este modelo de narrativa, a nivel escolar y extraescolar, sería muy limitada; más puede considerarse un objetivo o meta en el aprendizaje de la identidad nacional española orientada a la convivencia democrática, desde una perspectiva dinámica, abierta e inclusiva debido a la coexistencia en nuestra sociedad de diversas identidades alternativas y con frecuencia enfrentadas.

En definitiva, el examen del contenido de las narrativas de síntesis de estudiantes y futuros docentes y de los cuestionarios abiertos sobre historia nacional enseñable puede revelarnos el grado de presencia o mediación de la narrativa nacional, en sus modelos

tradicional o ejemplar, pero también su nivel de cuestionamiento si aparecen ejemplos de narrativa crítica.

Finalmente detallemos las pautas de análisis y modelo conceptual usado en los restantes modelos de narrativas históricas de esta investigación: por una parte el *ensayo o desarrollo de un tema utilizando fuentes históricas* y por otra, el *relato de empatía histórica*.

La aproximación al primer modelo se ha realizado a partir del formato de examen de historia de acceso a la universidad (PAU), en ámbito valenciano. El objetivo es especificar cómo se utilizan las fuentes históricas, sobre todo fuentes textuales, para obtener pruebas, diferenciando una comprensión lectora usual de una comprensión lectora más propiamente histórico-disciplinar, derivada de leer como un historiador (Wineburg, 2001, 63-88; Reisman, 2012; Reisman, Wineburg, 2012a y 2012b; Monte-Sano, 2010). Se puede relacionar esta diferenciación con otros indicadores de progresión cognitiva, como las formas de comprensión lectora y procesamiento de información textual en el aprendizaje científico (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé et al., 2010) y los niveles de aprendizaje de la taxonomía adaptada de Bloom por Anderson y Krathwohl (2001, Krathwohl, 2002). De esta forma, sería posible un progreso si se realiza una adecuada instrucción previa, permitiendo diferenciar dos niveles de aprovechamiento analítico de las fuentes: un nivel bajo o medio (descriptivo y algorítmico) y un nivel alto (heurístico y creativo). El primer nivel, básico o medio, como *uso descriptivo y algorítmico*, deriva de aprender a realizar labores automatizables que no requieren soluciones alternativas sino la repetición de un número determinado de acciones preestablecidas, como preguntas cerradas que apelan a la fuente. Este nivel equivaldría a actividades de nivel cognitivo bajo o medio, equivalente a los niveles homónimos establecidos en el modelo conceptual formulado para el estudio de actividades en manuales escolares de historia: se trataría de tareas de recordar-repetir o comprender-reformular en la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001). En su nivel más básico, se trataría de localizar y reproducir de forma literal información de la fuente, relacionado en fuentes textuales con preguntas de *formulación literal*: equivale a preguntas básicas de localizar o reproducir información. En un nivel medio, consistiría en resumir, sintetizar o parafrasear la información de la fuente, reproducir sus ideas principales y secundarias, relacionado en fuentes textuales con preguntas *de base de texto*. Por otro lado, aparece un *uso heurístico y creativo*, fruto de activar estrategias creativas y relacionales para interrogar a la fuente, relacionando conocimientos históricos previos del estudiante con información de la fuente y activando

así inferencias; derivaría del adecuado planteamiento de *preguntas inferenciales*. Ello supone acciones de nivel cognitivo alto (nivel homónimo al formulado en el modelo conceptual para estudiar actividades de libros de texto): se trataría de tareas derivadas de aplicar, analizar, evaluar y crear en la taxonomía formulada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta aproximación a la fuente requiere habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad como lector usual de la fuente que obtiene información plana de la misma (como el anterior uso descriptivo) y también como “lector histórico” que considera la fuente en su complejidad de significados como “artefacto cultural” al que cabe interrogar (Wineburg, 2001). Este segundo uso de las fuentes abarca, por tanto, las actividades de más alto nivel cognitivo: plantear interrogantes para un uso relacional o intertextual de pruebas o evidencias obtenidas de una, dos o más fuentes; o formular cuestiones que suponen elaborar informes fruto del análisis de fuentes, activando y relacionando aprendizajes previos.

El examen de los 168 exámenes PAU permitió documentar empíricamente un modelo de niveles de progresión de aprendizaje en el uso de fuentes históricas en un relato de desarrollo o explicación de un tema. En la Tabla 9 se recoge ese modelo.

Tabla 9. Niveles de progresión de aprendizaje en el uso de fuentes textuales en un ensayo de desarrollo de un tema histórico

Complejidad cognitiva baja Nivel 0 y 1	Nivel 0: sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarlas y las ignora en su explicación.
	Nivel 1: contextualiza las fuentes, localiza sus ideas pero no las utiliza en su explicación.
Complejidad cognitiva media Nivel 2	Nivel 2: contextualiza las fuentes, localiza sus ideas y usa las fuentes de forma descriptiva en su explicación.
Complejidad cognitiva alta Nivel 3 y 4)	Nivel 3: contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias de las mismas pero no las relaciona en su explicación.
	Nivel 4: contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación

Por su parte, en el examen de *relatos de empatía histórica* se pretendió diseñar un instrumento para investigar, pero también para enseñar, competencias históricas recurriendo al desarrollo combinado de la competencia en comunicación lingüística y uno de los contenidos metodológicos de historia, la empatía histórica como capacidad para una comprensión histórica contextualizada. Se planteó un relato que movilizara la imaginación histórica controlada con una comprensión empática, todo ello fundamentado en los abundantes estudios empíricos y reflexiones teóricas sobre esta destreza de empatía histórica o explicación histórica contextualizada, la mayor parte de ellos recogidos en Domínguez, 2015. El ejercicio se basaba en una narrativa aplicada a escenarios de simulación e imaginación histórica. El tema elegido, la conquista cristiana de la Valencia

musulmana en 1238, buscó que el alumnado comprendiera las identidades como realidades en construcción huyendo de visiones esencialistas al respecto, como un origen de la identidad valenciana en este episodio. El alumnado debía seleccionar y ponerse en el lugar de un perfil de personaje de diferentes grupos sociales y diferente género (participante y testigo de la conquista) con el fin de que redactara en primera persona su vivencia del proceso y su relación con otros personajes. Después de la selección de redacciones y su lectura en clase se abrió un debate donde el alumnado debía argumentar una explicación histórica, a tenor de los ejemplos escuchados de personajes, sobre esta pregunta: ¿quiénes fueron los beneficiados y los perjudicados por los hechos de 1238?; ¿crees que era posible una convivencia después de los acontecimientos de 1238? Dicho ejercicio pretendió plantear una comprensión histórica de realidades de dominación y exclusión pretéritas y también para romper falsos mitos de origen y esencia medieval de la identidad valenciana y de pacífica convivencia medieval de culturas y religiones. Se reivindica la comprensión de situaciones históricas de conflicto de identidades, como la Península ibérica medieval, como forma de enseñar a construir una identidad democrática y actitudes de tolerancia.

El ejercicio permitió también trabajar competencias relacionadas con la formación del pensamiento histórico del alumnado como el uso adecuado del tiempo histórico y la contextualización. El análisis de los relatos sirvió para documentar una progresión de niveles de comprensión por contextualización histórica derivados de la realización de este sencillo. En la siguiente Tabla 10 recogemos dichos niveles.

Tabla 10. Niveles de comprensión histórica en narrativas de empatía histórica: relatos de contextualización histórica

Nivel 1. Comprensión nula. Ausencia de contenidos históricos
Nivel 2. Comprensión baja. Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes (actitudes experiencias, valores) del presente (empatía cotidiana, presentista, experiencial)
Nivel 3. Comprensión media. Se recurre a contenidos históricos adecuados (presentes en el enunciado del ejercicio o en las fuentes que lo fundamentan) pero se usan de forma descriptiva y poco creativa (empatía histórica simple)
Nivel 4. Comprensión histórica. Se usan contenidos históricos adecuados y de forma creativa, aporta información más allá del ejercicio y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles (empatía histórica contextualizada)

2.2.4.2 Instrumentos de procesado y análisis de la información: diseño de bases de datos.

Para el estudio de las narrativas y el contenido de los cuestionarios abiertos se ha recurrido al diseño de diez bases de datos con el mismo programa *Filemaker pro 11 Advanced* utilizado para los manuales escolares. Para cada uno de los modelos de narrativa y de cuestionarios abiertos trabajados con estudiantes de secundaria y con futuros docentes de historia escolar se diseñaron fichas de bases de datos específicas. Detallemos sus características comenzando con las narrativas de síntesis históricas.

Para procesar la información de las *narrativas de síntesis histórica* se fueron creando modelos de base de datos paralelos al propio proceso de configuración de los interrogantes de investigación y de las narrativas. Se perfiló una primera ficha de base de datos piloto en marzo de 2013 para procesar los relatos de historia de España en el siglo XX recopilados entre alumnado de 2º de bachillerato de nuestro centro: dicha ficha la recogemos en la Figura 3 (ficha modelo).

Figura 3. Ficha de análisis piloto de narrativas de síntesis histórica: alumnado 2º bachillerato

BASE DE DATOS NARRATIVA ALUMNADO	
nº registro -	edad -
Sexo -	curso -
contenido narrativa solicitada -	
fecha datos -	
Texto de narrativa	
-----ficha modelo-----	
-	
-	
-	
-	
Marcadores tipo: -	
Personajes -	periodización histórica señalada
-	
Problemas históricos -	
-	
Tiempo inicio -	Tiempo final -
complejidad de narrativa -	
Referencia a nación o nacionalismo	
-	
Nivel cognitivo narrativa -	
-	
tipo narrativa nacional (Rüsen) -	
-	

En esa ficha todavía no se incorporaba el examen de marcadores discursivos ni de categorías de competencias metodológicas históricas. Sin embargo sirvió de diseño experimental para perfilar mejor y confeccionar las siguientes dos fichas de bases de datos más amplias y definitivas que se utilizaron para el resto de narrativas de síntesis vaciadas en posteriores muestras. Una ficha modelo de ambas bases de datos las recogemos en las Figuras 4 y 5.

Figura 4. Ficha de análisis global de narrativas de síntesis histórica: alumnado y futuros docentes

FICHA DE ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE SÍNTESIS HISTÓRICA

Identificación -	Edad -	Sexo -	Centro -	Curso -	Titulación -
Destinatario relato -	Elementos discursivos -				
Primera persona singular	Primera persona plural		Narrador implícito		
-	-	-	-	-	-
Tema histórico -	Periodo histórico -		Tópico identitario		
Muestra de contenidos históricos -					
Tipo de muestra -					
Espacios políticos -					
Cronología inicio -	Cronología fin -	cronología proceso -			
acontecimientos -			terminología del proceso		
personajes -					
-	-	-	-	-	-
RELEVANCIA O IMPORTANCIA	CAUSA-CONSECUENCIA EXPLICACIÓN		CAMBIO CONTINUIDAD TIEMPO HISTÓRICO		
-	-		-		
-	-		-		
-	-		-		
-	-		-		
DIMENSIÓN ÉTICA CONCIENCIA HISTÓRICA	PERSPECTIVA HISTÓRICA O EMPATÍA		USO DE FUENTES EVIDENCIA HISTÓRICA		
-	-		-		
-	-		-		
-	-		-		
Nivel COMPLEJIDAD NARRATIVA					
Tipo complejidad -	Categorización por niveles -				
Tipología SOLO -					
Fragmentos destacados de narración -					
-	-				
-	-				

Figura 5. Ficha de narrativas de historia de España siglo XX

FICHA DE ANÁLISIS NARRATIVAS HISTORIA DE ESPAÑA SIGLO XX

Identificación: Nº-colectivo	-----ficha modelo----
Edad	-
Sexo	-
Centro	-
Curso	-
Tipología elementos discursivos	-
Información histórica	-
Categoría RELEVANCIA O IMPORTANCIA HISTÓRICA	-
Categoría CAUSA-CONSECUENCIA CAUSALIDAD	-
Categoría CAMBIO CONTINUIDAD TIEMPO HISTÓRICO	-
Categoría DIMENSIÓN ÉTICA CONCIENCIA HISTÓRICA	-
Categoría PERSPECTIVA HISTÓRICA O EMPATÍA	-
Categoría USO DE FUENTES Y PRUEBAS EVIDENCIA	-
Fragmentos destacados de narración	-
CATEGORIZACIÓN	
Contenidos históricos: categorización de nivel	-
Pensamiento histórico: categorización de nivel	-
conciencia y narrativa histórica modelo Rösen	-
Taxonomía SOLO	-

En la Figura 4 se ha recogido la base de datos que sirvió para vaciar toda la información textual de cara a su procesado y análisis cualitativo del conjunto de narrativas de síntesis histórica, incluyendo la realizada sobre la Edad Media Peninsular a futuros docentes de historia en Primaria. En dicha base de datos se hacen constar todos los ítems y marcadores considerados de forma definitiva en la presente investigación. Con dicho instrumento de análisis se vaciaron en conjunto 249 narrativas, entre 117 relatos de historia de España en el siglo XX y 132 narraciones sobre la expansión cristiana sobre territorio musulmán en la Península ibérica medieval realizadas por futuros maestros de Primaria. Estas últimas se sumarían a las 151 vaciadas en la Universidad de Murcia por el investigador Cosme J. Gómez, quien se encargó a su vez de procesar en el paquete informático SPSS los resultados cuantitativos conjuntos de los relatos de futuros maestros fruto de los respectivos estudios cualitativos. Por su parte, en la Figura 5 consta la base de datos específica que se diseñó *a posteriori* para procesar las 117 narrativas de historia de España de alumnado de 2º de Bachillerato y del Máster de Profesor de Secundaria, futuros docentes de historia.

Para las narrativas de *ensayos sobre un tema histórico utilizando fuentes*, a partir de la muestra de 168 exámenes PAU, también se creó en junio de 2013 una base de datos específica que permitió vaciar los ejercicios finalizada su corrección. Dicha ficha consta en la Figura 6 y permitió ir categorizando niveles de uso de fuentes textuales.

Por lo que respecta a la *narrativa de empatía histórica* diseñada para alumnado de 2º de ESO (50 estudiantes), la información recogida en los relatos compilados también fue procesada y examinada cualitativamente mediante una ficha de base de datos cuyo modelo se recoge en la Figura 7.

Por último, informemos de los instrumentos utilizados para procesar la información textual recopilada a través de los diferentes *cuestionarios abiertos* sobre la visión de la identidad nacional y los contenidos de historia nacional objeto de aprendizaje.

El *cuestionario abierto* realizado sobre la *visión de la identidad nacional* se pasó a alumnado de secundaria (estudiantes de 2º y 4º de ESO y de 2º de bachillerato) y a futuros docentes de historia escolar en Primaria (estudiantes de 4º del Grado de Educación Primaria) y de Secundaria (estudiantes de postgrado, Master de Profesor de Educación Secundaria). Para el alumnado de secundaria se diseñó una ficha piloto inicial en 2012 que podemos apreciar en la Figura 8.

Figura 6. Ficha de narrativa de explicación y uso de fuentes históricas: alumnado 2º Bachillerato

FICHA DE ANÁLISIS EXÁMENES PAU HISTORIA Y USO DE FUENTES			
Nº examen	nº registro	Opción	Nota
Nivel de progresión de aprendizaje en uso de fuente histórica			
-- ficha modelo		contextualiza fuente	
		usa fuentes	
Nivel de complejidad expositiva		Referencia sobre identidad nacional	
-			
Referencias directas del examen			
-			
-			
-			
categorización por niveles de complejidad en uso de fuente			

Figura 7. Ficha de análisis de narrativas de empatía histórica (conquista cristiana de la Valencia musulmana): alumnado de ESO

FICHA DE ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE EMPATÍA HISTÓRICA				
Nº registro	Sexo	Edad	Fecha	Centro
Perfil social personaje - ficha modelo		Habilidad de contextualización histórica		
Nombre-	Religión-	Marcador temporal		
grupo		Marcador espacial		
cambio histórico		Año nacimiento	Edad personaje	
menciona relaciones sociales y sociedad		Tiempo narración-		
		Procedencia		
Nivel de contenidos	nivel de comprensión histórica	contextualización en tiempos de conquista		
-				
Empatía emocional o emotiva		Empatía histórica o cognitiva	Tipología empatía	
Complejidad narrativa				
Fragmentos destacados de redacción				
-				
-				

Figura 8. Ficha de análisis del cuestionario abierto sobre identidad nacional para alumnado de secundaria

CUESTIONARIO SOBRE IDENTIDAD ENTRE ALUMNADO DE SECUNDARIA				
Referencia	Edad	Sexo	Curso	Fecha realización
Cuestión 1 ¿Qué significa hoy en día ser español?				
ficha modelo				
-				
Cuestión 2 ¿qué significaba ser español en siglo XIX? ¿cambió el ser español en ese periodo?				
-				
-				
-				
Cuestión 3 ¿se puede dejar de ser español hoy y en el siglo XIX?				
-				
-				
-				
Análisis significado identidad española				
-				
Identifica construcción identidad española		Identificación con nación nosotros		

Dicho modelo (Figura 6) permitió recoger información de un total de 134 estudiantes de secundaria, entre 80 estudiantes de 2º de bachillerato, para un primer artículo en 2012, y 54 estudiantes de ESO en 2013 (23 de 2º y 31 de 4º cursos de ESO).

Por su parte, para el futuro profesorado de historia escolar se diseñó en 2014 una nueva ficha (recogida en la Figura 9), en la medida en que se preguntaba información de diferente naturaleza. Entre este colectivo (150 futuros docentes, de Secundaria -38- y Primaria -112-) se introdujo dos cuestiones para documentar sus representaciones al respecto: por un lado que explicaran si existía relación entre la identidad nacional y la educación y enseñanza de la historia; y por otro lado, que indicaran desde cuándo pensaban que históricamente existían valencianos y españoles, es decir, que manifestaran en qué periodos históricos de una relación dada consideraban que eran el origen de la identidad valenciana y española.

El último *cuestionario abierto* que se pasó a futuros docentes (un total de 100, entre 62 de Primaria y 38 de Secundaria) buscó indagar las representaciones de lo que consideraban *contenido de aprendizaje sobre historia nacional*, con el fin de determinar el grado de cuestionamiento o mediación directa de la narrativa nacional española. En este caso también se diseñó otra ficha de base de datos recogida en la Figura 10.

En definitiva, al igual que con el análisis de los recursos y actividades de los libros de texto de historia, las diez bases de datos mostradas confirman la operatividad y eficacia para análisis cualitativos que dispone el programa Filemaker pro. Se trata de un programa de base de datos de Apple cuya utilidad ya tuvimos ocasión de comprobar a fondo en nuestra anterior tesis doctoral de Historia Medieval (Sáiz, 2003 y 2008) ya que también se aprovechó al máximo para el examen cualitativo y cuantitativo de fuentes históricas documentales con los propósitos de dicha investigación.

Figura 9. Ficha de análisis: cuestionario abierto para futuros docentes sobre identidad nacional y su relación con la educación y la enseñanza de la historia

CUESTIONARIO VISIÓN IDENTIDAD NACIONAL Y RELACIÓN CON EDUCACIÓN PARA FUTUROS DOCENTES

Numero - Edad - Sexo - MAES - GRADO E PRIMARIA- Fecha -

Significado de ser español Cateogrización del tipo de visión identidad -
ficha modelo

Relación identidad nacional con educación primaria o secundaria y enseñanza historia -

Categorización de relación identidad y enseñanza historia _

Referencias sobre origen - Tipología identidad -
de españoles tipo origen españoles-
Referencias sobre _ tipo origen de _
origen de valencianos valencianos

Cambio histórico identidad -

Ficha 10. Ficha de análisis cuestionario abierto para futuros docentes sobre contenidos de historia nacional objeto de aprendizaje

CUESTIONARIO SOBRE CONTENIDOS DE APRENDIZAJE BÁSICOS SOBRE HISTORIA NACIONAL

número _ edad _ sexo _ Grado Primaria _ MAES _ fecha _

Uso hilo cronológico - ficha modelo-

Referencia crítica a origen España

Categorización - Categorización del tipo denarrativa nacional
del tipo de personajes -

Prehistoria -

Historia Antigua iberos celtas -

Historia Antigua Hispania romana -

Edad Media reino visigodo -

Edad Media invasión y etapas musulmanas -

Edad Media conquistas cristianas -

Reyes Católicos -

Monarquía de los Austrias imperio -

Conquista y colonización América -

Guerra Sucesión Nueva Planta y Borbones -

Estado liberal XIX -

Siglo XX IIR GV Franquismo Transición -

Identificación de - Grado cuestionamiento narrativa nacional
personajes -

Tipología de enunciados-

II. ESTUDIOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LIBROS DE TEXTO

3.1 Actividades de libros de texto, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO⁸

Resumen: Este artículo examina actividades de libros de texto de Historia, tomando como muestra las relacionadas con la Península ibérica entre la Prehistoria y la Edad Media, en manuales actuales de 1º y 2º curso de ESO de las editoriales españolas de mayor difusión en el ámbito valenciano. Se pretende cuestionar si el tratamiento de las competencias educativas básicas ha enriquecido o no el planteamiento didáctico de los manuales: si se presentan actividades con recursos textuales y visuales que mejoran las destrezas cognitivas del alumnado. Para ello se elabora un modelo conceptual y una ficha de análisis de la muestra de actividades. Los resultados todavía confirman el peso de una historia transmisiva fruto de actividades de bajo nivel cognitivo, de recordar y reproducir información, vinculadas sobre todo al texto académico de los manuales a pesar de la creciente presencia de recursos visuales.

Palabras clave: Libros de texto, Historia, actividades de aprendizaje, competencias básicas, nivel cognitivo, recursos didácticos.

Abstract: This paper examines practical activities in current History textbooks, focusing on those addressing the Iberian Peninsula from Prehistory to the Middle Ages in the most popular History textbooks for the first and second courses of Secondary Education (ESO) in the Valencian Community (Spain). The relationship between the didactic character of the textbooks, the improvement of the students' cognitive skills and the treatment of the basic educative competencies will be addressed with the aid of a conceptual model and an analytical schedule. Special consideration will be given to the diverse textual and visual resources used. The results confirm the hegemony of a transmissive history related to low cognitive level practical activities based on memorizing and reproducing information and more dependent on the academic texts than on alternative resources, despite the increasing presence of visual resources.

Keywords: text books, History, practical activities, competencies, cognitive level, didactic resources.

⁸Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25, pp. 37-64

1. Justificación de la investigación: ¿las competencias básicas enriquecen el planteamiento didáctico de las actividades de los libros de texto de Historia?

Los actuales libros de texto españoles de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, como los de cualquier otra materia de ESO, deberían haber enriquecido su enfoque didáctico por la obligatoria introducción de las *competencias educativas básicas* prescrita por en la LOE (Ley Orgánica de Educación). Ciertamente es que una insuficiente profundización en la educación por competencias puede conducirnos a la mera difusión de una nueva jerga, derivada del uso de indicadores de evaluación de resultados como guía del currículum, como en su día introdujo el constructivismo con la LOGSE (Gimeno, 2009). Pero el enfoque por competencias debería implicar una reformulación global de los modos de enseñar y aprender (Zabala, Arnau, 2007; Pérez Gómez, 2009; Escamilla, 2011). Desde las diferentes materias de la ESO debería primarse el trabajo interdisciplinar por proyectos o planes de trabajo vinculados al desarrollo de tareas como secuencias de actividades encadenadas. Unos proyectos y tareas que habría que vincular a problemas significativos y aplicables a situaciones reales. Habría que partir, por tanto, no de una información a transmitir sino de problemas de aprendizaje cuya resolución implicase el aprendizaje de competencias y la construcción de contenidos. De completarse, tal cambio implicaría una remodelación del tradicional libro de texto, del manual escolar por materias, fomentando la publicación de proyectos por ámbitos curriculares interrelacionados. La realidad editorial, perfectamente constatable en los centros de secundaria, demuestra que ello no sólo no ha ocurrido sino que es poco viable que suceda. No sólo sobreviven con fuerza los libros de textos disciplinares sino que el trabajo por proyectos y tareas que permiten abordar las competencias básicas sólo es observable en materiales relacionados con programas de diversificación curricular donde se interrelacionan contenidos y objetivos por ámbitos, como el ámbito lingüístico-social en la ESO⁹. Con todo, de existir este tipo de materiales editados, tendrían un campo de uso muy reducido y, por tanto, un mercado irrelevante a efectos de venta. Las grandes

⁹No obstante, constato por mi experiencia docente en este ámbito, que no existen auténticos materiales editados para trabajar por proyectos contenidos y procedimientos lingüísticos (lengua castellana y valenciana) y sociales (Ciencias Sociales). Los manuales existentes en el mercado del ámbito lingüístico-social de Diversificación Curricular o los de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (de editoriales como Editex o Bruño) optan por “adosar” contenidos de esas materias por temas antes que plantear una efectiva interrelación de los mismos. Para trabajar las competencias básicas desde una perspectiva de ámbito lingüístico-social se ha de optar por la elaboración de materiales propios o se ha de recurrir al apoyo de materiales editados por grupos de innovación didáctica, como el del Proyecto Gea-Clío donde he colaborado: esos materiales, en gran medida, ya anticiparon el trabajo por competencias básicas al formular problemas de aprendizaje que organizaban documentos de trabajo (textos, imágenes, gráficos, etc.) y sus guías de análisis.

editoriales de libros de texto no mostrarían interés alguno por ese segmento de mercado. Continuaría siendo mucho más rentable el mercado masivo del tradicional manual escolar. En este mercado se agrupan los libros de texto de Geografía e Historia de ESO. Unos libros de texto que, a mi juicio, no han experimentado una transformación organizativa significativa con la introducción de las competencias. Lo único que puede constatarse en los libros de texto no es tanto un enfoque global por competencias como una *iniciación al trabajo de las competencias básicas* a partir de la introducción de actividades que son catalogadas o vinculadas al trabajo de las competencias legalmente establecidas: competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, competencia matemática, competencia cultural y artística, competencia de aprender a aprender, competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia de tratamiento de la información y competencia digital y competencia de autonomía e iniciativa personal. Esta exigencia legal de abordar las competencias ya habría de implicar un enriquecimiento didáctico de los manuales escolares, apreciable tanto en el diseño como en el contenido y formulación de las (nuevas) actividades planteadas en los mismos. Partiendo de este planteamiento, la inquietud inicial que me planteé a la hora de acometer esta investigación podría formularla en términos simples del siguiente modo: ¿la entrada en vigor de las competencias ha supuesto la presencia de nuevas y mejores actividades didácticas en los libros de texto de Historia, actividades que mejoren las destrezas cognitivas de nuestro alumnado? Aproximarme a respuestas claras, concretas y verificables para dicho interrogante es el objetivo fundamental del presente artículo.

Y para ello planteo analizar la *estructura y planteamiento didáctico* de los manuales escolares actuales de Historia estudiando una muestra significativa de *actividades* presente en las editoriales de libros de texto de mayor difusión, considerando en sentido amplio el concepto de actividades, como acciones de aprendizaje vinculadas al conjunto de recursos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (textuales o verbales –texto académico o de los autores, fuentes textuales primarias- y visuales - imágenes, gráficos, mapas, ejes cronológicos-) presentes en los manuales escolares. Me centro, como más adelante desglosaré, en dos facetas de análisis de las actividades. Por un lado en su diseño y ubicación en relación con el conjunto de materiales y recursos del libro de texto. Por otro lado en su tipología según su relación con los recursos empleados (textuales y visuales) y según el nivel de conocimiento y de procesamiento de información resultante de las mismas.

2. Ámbito de investigación: actividades sobre historia de la Península Ibérica en manuales de 1º y 2º de ESO.

Considero como significativa aquella muestra de actividades que incluya todas las existentes en unidades didácticas o temas relacionados y/o en dos cursos consecutivos y que contemple todas las que se presentan ordinariamente al alcance del alumnado. Por un lado, las del propio libro de texto pero también, por otro lado, aquellas otras presentes en los anexos de actividades para tratar las competencias básicas que alguna editorial presenta como complemento al manual (*libreta de competencias básicas* de Vicens Vives). Desde este punto de vista, y a partir del otro enfoque que guía mi investigación, el examen del tratamiento de las identidades en los contenidos de “Historia de España” en ESO y Bachillerato (Valls, 2000; López Facal, 2006 y 2010; Sáiz, 2012), tomo como ámbito de investigación del presente artículo todas las actividades que trabajan los contenidos curriculares de *Prehistoria, Antigüedad y Edad Media de la Península Ibérica* presentes en manuales de 1º y 2º cursos de ESO en las editoriales de mayor difusión en la Comunidad Valenciana: Anaya, Ecir, Santillana-Voramar, SM y Vicens Vives (Segura, 2001; Valls, 2007). Se consideran, así, cinco manuales de 1º de ESO y cinco manuales de 2º de ESO a los que uno la *libreta de competencias básicas* de 2º ESO de Vicens Vives: los ejemplares analizados los recojo en el Anexo 1. Para los libros de 1º de ESO, tomo las recientes ediciones de 2011 y examino las unidades o temas que abordan contenidos curriculares del periodo comprendido entre la Prehistoria y el final de la Antigüedad (el reino visigodo) en la Península ibérica. En conjunto suponen 481 actividades, con cifras por editorial variables según el tratamiento realizado de los contenidos por cada una de ellas: 64 de Anaya, 40 de Ecir, 83 de Santillana-Voramar, 155 de SM y 139 de Vicens Vives. Esta muestra me servirá para calibrar si ha habido cambios significativos en la naturaleza y planteamiento de actividades respecto a las primeras ediciones adaptadas al currículo por competencias, precisamente las existentes de 2º ESO, posteriores a 2008. En este caso, para los manuales de 2º de ESO, examino las unidades o temas dedicados a la Península Ibérica medieval, a Al-Andalus y los reinos y principados cristianos entre los siglos VIII y mediados del XV (excluyendo el reinado de los Reyes Católicos). En su caso representan un volumen mayor, 721 actividades (107 de Anaya, 207 de Ecir, 111 de Santillana-Voramar, 119 de SM y 177 de Vicens Vives). Por lo que respecta a la *Libreta de competencias básicas* de Vicens Vives examino en su edición de 2010 las 55 actividades sobre la Península ibérica medieval. En conjunto, pues, se trata de una

muestra amplia y significativa, un total de 1257 actividades, disponiendo de dos ejemplares de libro de texto para cada una de las cinco editoriales consideradas y una *Libreta de competencias básicas*, publicados entre 2008-2010 (2º ESO) y 2010-2011 (1º ESO), todos ellos adaptados al currículo por competencias aunque en diferente cronología.

2. Hipótesis de trabajo: persistencia en los libros de texto de una historia transmisiva, con actividades de respuestas reproductivas e iniciación superficial a las competencias básicas.

El objetivo de este trabajo es, como más arriba formulé, constatar si la obligatoria introducción de las competencias ha mejorado el diseño y el planteamiento de actividades en los libros de texto de Historia. Los estudios realizados sobre contenidos y estructura de los libros de texto de Geografía e Historia en ESO y Bachillerato evidencian notables carencias didácticas en las propuestas de las editoriales de difusión mayoritaria (Valls, 2007, 2008, 2009) La principal hipótesis de trabajo de este artículo es que, en general, las competencias básicas no han supuesto novedad alguna relevante ya que respecto al modelo didáctico de los actuales libros de texto de Historia, perviven gran parte de los caracteres evidenciados para los textos anteriores a la regulación de las competencias. Incluso podría plantearse la hipótesis de que se habría producido cierto retroceso en el planteamiento didáctico, sobre todo respecto a algunos manuales de los años 90. En los libros de texto más difundidos hoy en día continuaría una visión informativa y enciclopédica (Sáiz, 2010). Predominaría la presentación de contenidos cerrados para memorizar y recordar, sin plantear selección ni problematización alguna de los fenómenos históricos que ofrece el currículo. En su mayor parte los manuales escolares seguirían sin ser libros para ser trabajados sino manuales informativos y transmisivos. En el material recogido en los manuales seguiría predominando la información conceptual y factual (hechos, conceptos, datos) presentada de forma cerrada sin ofrecer *problemas de aprendizaje* ni planteamientos que estimulen una comprensión crítica de los contenidos. No permitirían abordar la “competencia narrativa” del alumnado (Rüssen, 1997; Valls, 2008) al no relacionarse los fenómenos históricos con problemas del presente. No fomentarían así la capacidad argumentativa y de razonamiento, aproximándose a las relaciones que el presente establece con el pasado, una cuestión próxima al *pensar históricamente*. No permitirían, por tanto, acometer la finalidad educativa básica de la

enseñanza de la Historia en Secundaria: que el alumnado aprenda a razonar y pensar históricamente (López Facal, 2000, Prats, Santacana, 2001; Valls, 2008).

Por su parte, las propuestas de trabajo nuevas que han surgido en los recientes manuales catalogadas como “actividades para el tratamiento de las competencias” se presentan, cuando existen, al margen del resto de actividades y concentran un espacio minoritario: constan bien en reducidos apartados finales de las unidades o bien, para el caso de alguna editorial (Vicens Vives), en formatos específicos para abordar las competencias editados al margen del manual (*libreta de competencias básicas*). Pero no parece que esas actividades, al igual que el conjunto de las incluidas en los manuales, permitan realmente el desarrollo de las competencias básicas mediante el aprendizaje significativo de contenidos y procedimientos propios de la Historia y mediante la reorientación global hacia problemas de aprendizaje. Continuarían predominando actividades que demandan respuestas reproductivas, respuestas de “recortar y pegar” si se me permite la expresión (Sáiz, 2010), ya que pueden encontrarse literalmente o visualmente en el propio manual, básicamente en los textos de sus autores (texto académico) o en los mapas o imágenes que los acompañan. Los manuales plantearían, por tanto, una mera iniciación al trabajo de las competencias básicas por la presentación de actividades nominalmente vinculadas a alguna competencia, por bien que de forma aislada y descontextualizada.

3. Metodología y modelo conceptual.

Para verificar o refutar esas hipótesis de trabajo es necesario diseñar un modelo conceptual útil para analizar la muestra de actividades considerada: recordemos, las vinculadas a la Península ibérica entre la Prehistoria y la Edad Media en los actuales manuales escolares de 1º y 2º de ESO de mayor difusión. Y a la hora de definir el modelo conceptual parto de tres consideraciones. En primer lugar, la diferenciación entre actividades y recursos. En segundo lugar, la tipología de las actividades según el recurso al que se vinculan y según su ubicación y diseño en el contexto de la unidad didáctica o tema del manual. En tercer lugar, la naturaleza de las actividades según sus niveles de complejidad cognitiva considerando el nivel de procesamiento de la información que exigen y plantean y, por tanto, las formas de conocimiento declarativo y procedimental derivadas del mismo.

En primer lugar, pues, diferencio actividades y recursos¹⁰. Considero *actividades* todas las formulaciones o enunciados que implican el trabajo por parte del alumnado de recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan, por tanto, acciones de aprendizaje de diferente grado de complejidad relacionadas con los recursos presentes en el libro de texto o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste. Como *recursos* considero los siguientes materiales, elementos o técnicas propias de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: 1) el propio *texto académico*, el redactado por los autores del manual; 2) las *fuentes escritas* primarias (documentos históricos) o secundarias (textos historiográficos) debidamente adaptadas; 3) las *imágenes* en su diferente tipología: iconografía artística derivada de las artes plásticas, restos arquitectónicos o patrimoniales de época, objetos de la cultura material, dibujos, iconografía o recreaciones virtuales y, finalmente, imágenes del historicismo del siglo XIX; 4) los *gráficos, tablas o cuadros* recogiendo información cuantitativa o información textual; 5) los *mapas temáticos históricos*; 6) los *ejes cronológicos*; y finalmente 7) el planteamiento de tareas al margen del manual. En general, entre esos recursos y atendiendo a la propuesta de clasificación de M. Carretero (2008), habría que diferenciar los propiamente textuales (1 y 2), de los visuales o icónicos estáticos (3 al 6). A la hora de clasificar y examinar actividades considero, por tanto, cualquier formulación relacionada con esos recursos tipo o que parte de los mismos, sean sencillas preguntas o ejercicios o sean cuestiones para trabajar recursos aislados o relacionados entre sí. Aunque también posibilitan acciones de aprendizaje, obviamente no tengo en cuenta los recursos del libro de texto que no presentan actividad alguna vinculada. De todas formas también cuantifico la presencia de estos recursos sin actividad. Me interesa determinar la función asignada al recurso, sea como *documento de trabajo* y análisis o sea como mera *ilustración* complementaria del texto académico de los autores del manual o del resto de recursos y actividades del mismo, planteamiento que se ha llevado al estudio de imágenes por parte de R. Valls (1995, 2007).

En segundo lugar es posible conocer la tipología de *actividades según la naturaleza del recurso al que se vinculan* valorando el uso que se hace de los mismos. Mi interés es calibrar el grado de importancia del texto académico del manual, el recurso tradicional al que se vinculan las actividades, frente a los restantes (fuentes primarias y

¹⁰De cara a un análisis comparado de diferentes manuales de Historia considero necesario diferenciar claramente actividades de aprendizaje y recursos didácticos empleados para el mismo, a diferencia de otras propuestas que no han contemplado esa diferenciación (Rebollo, 2008).

secundarias, imágenes, gráficos, mapas, ejes. etc.). Por ello considero cuatro tipos de situaciones relacionando las actividades con los recursos empleados (remito más adelante a las Tablas 2-3): a) las actividades que emplean únicamente recursos textuales (tipo 1: texto académico o textos históricos o historiográficos adaptados, destacando el peso del texto de los autores); b) aquellas vinculadas sólo a recursos visuales o icónicos estáticos (tipo 2: imágenes, gráficos, mapas y ejes cronológicos, sean estos aislados o relacionados entre sí); c) las que relacionan recursos textuales e icónicos en cualquier combinación (tipo 3: sobre todo textos académicos con mapas e imágenes); y d) finalmente las que demandan recursos externos al libro de texto (tipo 4: generalmente la búsqueda en páginas web o enlaces multimedia o en enciclopedias tradicionales).

Desde otro punto de vista también diferencio las *actividades según su diseño y ubicación en la unidad didáctica o tema*, considerando cuatro situaciones (remito más adelante a las Tablas 1-2): a) tipo 1: actividades de apertura o inicio de las unidades, b) tipo 2: actividades vinculadas al cuerpo principal de las unidades o temas; c) tipo 3: actividades finales o de síntesis; y para acabar, d) tipo 4: actividades catalogadas para trabajar o desarrollar las competencias básicas. Examinar el diseño de las actividades permite calibrar en qué medida se plantean problemas de aprendizaje organizadores de los contenidos curriculares y hasta qué punto se recurre a una secuencia didáctica adecuada basada en una fase de activación o preinstruccional (partiendo de las ideas previas del alumnado), una fase instruccional o de desarrollo y una fase final de retroalimentación (García, 2010).

Finalmente, en tercer lugar, examino la *naturaleza* de las actividades según el *nivel de complejidad cognitiva* que plantean. Para ello aplico a las actividades la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom, en su versión reciente y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Ello me permite jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades planteadas en los libros de texto. Esta taxonomía adaptada de Bloom pretendo utilizarla como un elemento de apoyo y guía para diferenciar niveles crecientes de complejidad de los conocimientos declarativos o procedimentales derivados de las actividades de los manuales. La taxonomía de Bloom demuestra que pueden, y deben, formularse interrogantes y actividades de diferentes niveles para aplicarlos a la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Murphy, 2011). Se establecerían, así, seis niveles crecientes: 1) conocer, localizar, reproducir o repetir información (memorizar), 2) explicarla o resumirla, (comprender), 3) hacer uso de ella, en situaciones nuevas (aplicar), 4) organizarla, diferenciarla, compararla (analizar), 5)

valorarla, juzgarla, evaluarla (evaluar), y finalmente 6) crear nueva información, planificarla, organizarla y enunciarla (crear). Aunque semejante categorización tiene sus limitaciones, ya que el conocimiento humano nunca sería tan lineal ni acumulativo como de ello se deriva (Escamilla, 2011), pienso que es posible apoyarse en dicha taxonomía para establecer niveles de complejidad de las actividades.

A dicha taxonomía, también añado la categorización cognitiva de preguntas y cuestiones de comprensión de textos para generar conocimiento declarativo derivada de los estudios sobre uso y composición de textos expositivos para el aprendizaje (Vidal-Abarca, 2010; Vidal-Abarca, Gilabert, 2003; Campanario, Otero, 2000). Por un lado, las preguntas o cuestiones *literales*, de bajo nivel cognitivo, que exigen un patrón de búsqueda de información simple (localizar-memorizar), una codificación textual literal al encontrar la solución o respuesta en la formulación del propio texto o en un conjunto estructurado de proposiciones del mismo (*base de texto*). Por otro lado, las preguntas o interrogantes *inferenciales*, de alto nivel cognitivo, cuyo patrón de búsqueda es más complejo (revisar-relacionar-integrar; inferir-razonar): requieren la activación de inferencias, es decir, informaciones que no constan literalmente en el texto pero que surgen de relacionar la información del mismo con los conocimientos previos o con otros; generan, por tanto, un conocimiento que va más allá del texto (*modelo de situación*). Centrarme en el análisis cognitivo de las actividades relacionadas con recursos textuales, ello supone valorar el tratamiento que se realiza en los actuales manuales de Historia de una de las competencias básicas a mi juicio más relevantes: la competencia en comunicación lingüística. Como las restantes áreas no lingüísticas del currículo, las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, requieren de una aproximación global a esta competencia, integrando lengua y contenidos curriculares con el fin de mejorar las capacidades y destrezas de comprensión y expresión oral y escrita del alumnado (Pérez, Zayas, 2007).

Finalmente también cabría aplicar una gradación de niveles cognitivos a los conocimientos procedimentales, de las simples técnicas y destrezas a las estrategias (Pozo, 2008 y 2010) y aplicar esta jerarquización a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Hernández, 2002, Murphy, 2011): el trabajo con mapas temáticos históricos, imágenes en la diferente tipología antes reseñada, gráficos, tablas o cuadros y ejes cronológicos. En esos procedimientos diferenciaré dos niveles. En primer lugar un nivel bajo, los procedimientos que generan un alto grado de automatización y que serían meras *técnicas* al requerir el aprendizaje y práctica de reglas

básicas, de carácter más descriptivo o mecánico, que cabe repetir y aplicar: serían, por ejemplo, saber leer, describir o localizar información en un mapa, una imagen, un eje cronológico, un gráfico, conociendo los códigos básicos de representación en cada uno de esos recursos, pero también saber confeccionar sencillos mapas, gráficos o ejes cronológicos. En segundo lugar los procedimientos que exigen un alto grado de conciencia, son las *estrategias* que precisan de la activación de amplios recursos cognitivos al no ser meras reglas sino *principios* de naturaleza más explicativa: se trata de relacionar la información leída, localizada o analizada en el mapa, imagen, cuadro o eje cronológico y relacionarla con otras fuentes, inferir o deducir información contenida en un mapa, un gráfico, un eje cronológico o una imagen, elaborando explicaciones o hipótesis. En este sentido, por ejemplo, resulta muy útil la categorización planteada para el caso de actividades cartográficas por M.A. Sandoya (2009): localización-identificación, análisis y descripción, relación con otras fuentes y explicación y elaboración de hipótesis. A mi juicio, las dos primeras podríamos considerarlas como *técnicas* procedimentales de trabajo con mapas, mientras que las dos últimas serían las que activan más funciones cognitivas y podrían considerarse como *estrategias*.

Relacionando todos los criterios hasta ahora expuestos, propongo un modelo conceptual de análisis de las *actividades de libros de texto de Historia* en tres niveles según su complejidad cognitiva.

En primer lugar actividades de *tipo 1*, de *complejidad baja*. Aquellas que implican la mera localización y reproducción de información directamente proporcionada por los recursos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Activan conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto o conocimientos procedimentales a modo de meras destrezas o técnicas, susceptibles de ser automatizados. Serían, por ejemplo: saber localizar y extraer información literal de un texto académico o de una fuente textual primaria o secundaria, de un mapa, una imagen, un gráfico o un eje cronológico. Todas ellas implican únicamente destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica en nivel básico. El procesamiento de información que requieren se ceñiría a un patrón sencillo derivado de leer el recurso (textual o visual), buscar la información y reproducirla, repetirla o recordarla. En el Anexo 2 recojo diferentes ejemplos de enunciados de este primer nivel de actividades para la tipología de recursos considerados (texto académico, fuente textual primaria, mapa, imagen, eje cronológico y cuadro, tabla

o esquema).

En segundo lugar, considero actividades de *tipo 2*, de *complejidad media*. En su caso exigen comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola. Y para ello también cabría inicialmente extraerla, demandando igualmente contenidos procedimentales de técnicas, como los establecidos en el tipo anterior. Se trataría, por ejemplo, de cuestiones encaminadas a localizar la idea principal del recurso, de resumir la información esencial ofrecida en el mismo (analizar y describir el texto, el mapa, la imagen, etc.), promoviendo al alumnado el uso espontáneo de su terminología, para parafrasear o explicar las cosas con sus propias palabras. Serían, por ejemplo: hacer un esquema de la información obtenida, definir conceptos, relacionar o establecer semejanzas o diferencias entre ellos, buscar y resumir nueva información en otras fuentes, o, finalmente, confeccionar recursos (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información textual básica. En el Anexo 3 igualmente recojo una serie de ejemplos característicos de este tipo de actividades.

Finalmente, en tercer lugar, actividades de *tipo 3*, de *complejidad alta*. Son aquellas que requieren analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o que implican la creación de nueva información. Generalmente parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas inferenciales y de la aplicación de contenidos procedimentales como estrategias. Entre ellas, aplicándolo a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, cabría citar las siguientes: ejercicios de simulación, empatía o estudios de caso (como por ejemplo la redacción de biografías simuladas) aplicando contenidos declarativos aprendidos, la confección de mapas conceptuales relacionando las ideas básicas de la información trabajada, la valoración crítica y relacionada de información proporcionada por una o varias fuentes, el contrastar información sobre un mismo fenómeno en dos o más fuentes, la explicación o elaboración de hipótesis a partir de la información obtenida, la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje y, finalmente, la confección de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos. Puede verse una relación de ejemplos de este tercer nivel de actividades en el Anexo 4.

A partir del conjunto de criterios aquí establecidos (diseño y ubicación, naturaleza del recurso y nivel cognitivo), he elaborado una *ficha de análisis de las actividades y recursos de libros de Historia*, la herramienta básica que dispongo para el estudio de la muestra de actividades, recurriendo al programa de base de datos Filemaker pro 11 para

Windows. Ello me ha permitido disponer, hasta la fecha, de una base de datos de 1522 fichas que estoy utilizando en mi investigación.

4. Análisis de los resultados: permanencias (peso de actividades de bajo nivel cognitivo sobre textos académicos) y cambios (aumento de recursos visuales).

Los resultados del análisis efectuado los recojo en las siguientes seis tablas.

Tablas 1-2. Análisis de actividades de manuales de Historia según su diseño y ubicación:

Tabla 1. Actividades de manuales de Historia de 1º de ESO (2010-2011)

Editorial	Total	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
Anaya	64	4 (6'2 %)	50 (78 '1 %)	-	10 (15'6 %)
Ecir	40	-	27 (67' 5 %)	13 (32'5 %)	-
Santillana-Voramar	83	-	57 (68'6 %)	26 (31' 3%)	-
SM	155	6 (3'8 %)	91 (58'7 %)	28 (18 %)	30 (19'3 %)
Vicens Vives	139	5 (3'5 %)	89 (64 %)	-	45 (32'3 %)
Total	481	15 (3'1 %)	314 (65'2 %)	67 (13'9 %)	85 (17'6 %)

Tabla 2. Actividades de manuales de Historia de 2º de ESO (2008-2010)

Editorial	Total	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
Anaya	107	7 (6'5 %)	63 (58' 8 %)	13 (12'1 %)	24 (22'4 %)
Ecir	207	12 (5'7 %)	120 (57' 9 %)	47 (22' 7 %)	28 (13'5 %)
Santillana-Voramar	111	1 (0'9 %)	63 (56' 7 %)	47 (42'3 %)	
SM	119	6 (5 %)	85 (71' 4 %)	28 (23'5 %)	
Vicens Vives	177	9 (5 %)	138 (78 %)	30 (16'9 %)	
Total	721	35 (4'8 %)	469 (65 %)	165 (22'8 %)	52 (7'2 %)

Tipo 1 Actividades de apertura o inicio

Tipo 2 Actividades vinculadas al cuerpo principal de la unidad: texto académico y recursos.

Tipo 3 Actividades finales o de síntesis

Tipo 4. Actividades catalogadas para trabajar las competencias al final de la unidad.

Tablas 3-4. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según el recurso al que se vinculan

Tabla 3. Actividades de manuales de Historia de 1º de ESO (2010-2011)

Editorial	Total	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
Anaya	64	24 (37'5%)	27 (42'1 %)	12 (18'7 %)	1 (1'5 %)
Ecir	40	31 (77'5 %)	4 (10 %)	4 (10 %)	1 (2'5 %)
Santillana-Voramar	83	34 (40'9 %)	20 (24'1 %)	12 (14'4 %)	17 (20'4%)
SM	155	61 (39'3 %)	35 (22'5 %)	24 (15'4 %)	35 (22'5 %)
Vicens Vives	139	54 (38'8 %)	53 (38'1 %)	24 (17'2 %)	8 (5'7 %)
Total	481	204 (42'4 %)	139 (29 %)	76 (15'8%)	62 (12'8 %)

Tabla 4. Actividades de manuales de Historia de 2º de ESO (2008-2010)

Editorial	Total	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
Anaya	107	49 (45'7%)	6 (5'6 %)	39 (36'4 %)	13 (12'1 %)
Ecir	207	118 (57 %)	37 (17'8 %)	47 (22'7 %)	5 (2'4 %)
Santillana-Voramar	111	47 (42'3 %)	18 (16'2 %)	33 (29'7 %)	13 (11'7 %)
SM	119	95 (79'8 %)	5 (4'2 %)	16 (13'4 %)	3 (2'5 %)
Vicens Vives, libro de texto	177	107 (60'4%)	49 (27'6%)	14 (7'9%)	7 (3'9%)
Vicens Vives, libreta de competencias	55	35 (63'6 %)	15 (27'2 %)	3 (5'4 %)	2 (3'6 %)
Total	721	416 (57'6 %)	115 (15'9 %)	149 (20'6%)	41 (5'6 %)

Tipo 1: Recurso textual: texto académico, fuentes primarias textuales

Tipo 2. Recurso icónico: imágenes artísticas, patrimonio arquitectónico, dibujos o recreaciones virtuales, mapas, cuadros o gráficos, ejes cronológicos

Tipo 3. Recurso combinado: textual e icónico

Tipo 4. Recurso externo al manual: páginas web y enlaces multimedia, enciclopedias y otros.

Tablas 5-6 Análisis de actividades de libros de texto de Historia según su complejidad cognitiva.**Tabla 5. Actividades de manuales de Historia de 1º de ESO (2010-2011)**

Editorial	Total	1. Tipo 1	2. Tipo 2	3. Tipo 3
Anaya	64	49 (76'5 %)	15 (23'5 %)	-
Ecir	40	35 (87'5 %)	5 (12'5 %)	-
Santillana-Voramar	83	50 (60'2 %)	31 (37'3 %)	2 (2'4 %)
SM	155	96 (61'9 %)	54 (34'8 %)	5 (3'2 %)
Vicens Vives	139	129 (92'8 %)	10 (7'2 %)	-
Total	481	359 (74'6 %)	115 (23'9 %)	7 (1'4 %)

Tabla 6. Actividades de manuales de Historia de 2º de ESO (2008-2010)

Editorial	Total	1. Tipo 1	2. Tipo 2	3. Tipo 3
Anaya	107	79 (73'8 %)	25 (23'3 %)	3 (2'8 %)
Ecir	207	193 (93'2 %)	13 (6'3 %)	1 (0'4 %)
Santillana-Voramar	111	62 (55'8 %)	37 (33'3 %)	12 (10'8 %)
SM	119	95 (79'8 %)	21 (17'7 %)	3 (2'4 %)
Vicens Vives libro de texto	177	141 (79'7 %)	28 (15'1 %)	8 (4'4 %)
Vicens Vives, libreta de competencias	55	35 (63'6 %)	20 (34'5 %)	1 (1'8 %)
Total	721	574 (79 %)	125 (17'2 %)	27 (3'7 %)

Tipo 1. Complejidad baja. **Tipo 2.** Complejidad media. **Tipo 3.** Complejidad alta. (remite al texto para más detalle)

Las conclusiones que pueden deducirse del estudio realizado permiten verificar en cierta medida las hipótesis planteadas al inicio.

1. No hay cambios en el diseño y ubicación de las actividades. Como se desprende de las Tablas 1 y 2, el tratamiento de las competencias básicas no ha implicado modificación sustancial alguna en la estructura, ubicación o diseño de las actividades analizadas y, por lo tanto, en el propio planteamiento del manual. El grueso de actividades

(65 %), tanto en las muestras de 1º como de 2º de ESO, son aquellas vinculadas al desarrollo de los propios epígrafes o apartados del tema. Como luego mostraré, se trata básicamente de actividades relacionadas con el texto académico de los temas más que con los recursos insertos en los mismos. En contraste, por lo que hace referencia a las actividades de síntesis o recapitulación (13-22%) y a las referidas al trabajo de las competencias básicas (7-17 %), llama la atención el aumento de estas últimas corroborando cómo los manuales plantean una *iniciación al trabajo de las competencias básicas* dedicando un apartado final al trabajo de las mismas. Vemos así cómo este bloque de actividades para las competencias crece significativamente en los manuales de 1º de ESO publicados entre 2010-2011 (17 %), a cuatro años de la exigencia curricular al respecto, frente a los manuales de 2º de ESO (7 %). Con todo, tres editoriales (Santillana-Voramar, SM y Vicens Vives) no identifican un bloque propio de actividades para trabajar competencias. En el caso de dos de ellas, Santillana-Voramar y SM, por incluir entre las actividades de síntesis las que habrían de considerarse para abordar las competencias. Y en el caso de la editorial restante (Vicens Vives) por ofrece un material voluntario para el alumnado al respecto: una *libreta de competencias básicas* donde se etiquetan y vinculan a éstas, actividades relacionadas con sencillos resúmenes académicos y dos tipos de recursos visuales, mapas y algunas imágenes artísticas. Con todo, cabe señalar que de las 137 actividades etiquetadas para trabajar las competencias en los manuales de 1º y 2º, el grueso de ellas (102 actividades, 74'4 %) son ejercicios de bajo nivel cognitivo (reproducir información) etiquetados o relacionados con alguna de las competencias básicas. Esta situación se repite para las actividades contenidas en la *libreta de competencias básicas* editada por Vicens Vives: como puede apreciarse en la Tabla 4, el 63 % de las actividades tomadas de muestra son actividades de bajo nivel cognitivo, derivadas fundamentalmente de reproducir información de los breves resúmenes o de los mapas históricos recogidos en la libreta. Eso sí, respecto al libro de texto de 2º de ESO de dicha editorial, la libreta de competencias básicas presenta un ligero descenso de este perfil básico de actividades. No obstante, no parece que aporte ninguna novedad significativa esta *libreta de competencias básicas* más allá de un compendio de sencillas actividades de refuerzo y repetición de los contenidos que constan en el libro de texto, eso sí, con su “novedosa” denominación por el hecho de incluir para cada actividad un símbolo indicativo de las competencias básicas, más en el sentido nominal del término que en una efectiva reorganización de los materiales de aprendizaje dirigida al desarrollo de las competencias.

Por lo que hace referencia a las actividades iniciales, aquellas con las que se introducen los temas, puede verse que tienen un carácter casi testimonial (3-5 %). Respecto a su naturaleza compruebo que en todos los manuales se trata de actividades dirigidas a captar la atención o curiosidad del alumnado utilizando llamativos recursos visuales (dibujos o recreaciones de escenarios históricos imaginados, ilustraciones a gran formato de iconografía artística, restos patrimoniales u objetos de cultura material, en general combinados con ejes cronológicos o mapas) apoyados en sencillos textos académicos. Todas son actividades de bajo nivel cognitivo dirigidas a repetir o recordar la información que proporcionan estos recursos de apertura, que generalmente es aquella considerada básica o relevante sobre el contenido del tema a desarrollar. Llama poderosamente la atención cómo se ignoran por completo los conocimientos previos del alumnado, especialmente su rica información sobre los periodos históricos proveniente de fuentes de conocimiento no formal (videojuegos, películas, cómics, etc.), aspecto muy relevante como se ha puesto de manifiesto para alumnado de 1º de ESO (Rivero, 2009). Tampoco he encontrado manual alguno donde se formulen o presenten, en las primeras páginas de los temas, problemas de aprendizaje (preguntas, interrogantes, un guión de trabajo) que implique el desarrollo de una secuencia de actividades a realizar a lo largo del tema. En este aspecto, por tanto, el enfoque por competencias no ha variado para nada la organización de los manuales escolares de Historia, centrados en los contenidos curriculares a transmitir y no en el trabajo de competencias y la construcción de aprendizajes significativos.

2. Predominan actividades vinculadas a recursos textuales, sobre todo al texto académico, aunque en los manuales más recientes aumentan los recursos visuales y algunos externos al manual (a páginas web y enlaces multimedia). Respecto a la naturaleza de los recursos empleados por las diferentes actividades, como se aprecia en las Tablas 3 y 4, puede constatarse el predominio de las relacionadas con recursos textuales (57 % en 2º y 42 % en 1º), la práctica totalidad de las mismas vinculadas con el texto académico, de los autores del manual (50 % en 2º y 38 % en 1º). En algunas editoriales el predominio del recurso textual es notorio, singularmente en los manuales de 2º de Ecir, SM y Vicens Vives, aunque desciende en los manuales de 1º. En contraste, otras editoriales mantienen un equilibrio entre recursos textuales y visuales, como Anaya y Santillana-Voramar. Esta hegemonía de los recursos textuales no debe extrañarnos ya que es fiel reflejo de la continuidad del predominio en los actuales libros de texto del recurso que tradicionalmente ocupa mayor espacio, las síntesis de contenidos históricos:

información redactada por los autores donde se recoge *todo* el conocimiento declarativo (conceptual y factual) que se debe transmitir, reproducir y recordar. Es lo que el alumnado fácilmente reconoce como “lo que hay que estudiar y aprender” y lo que buena parte del profesorado considera sinceramente como “los contenidos a enseñar” o “la lección a impartir”. De esta forma el actual libro de texto de Historia sigue apelando mayoritariamente a un formato de codificación del conocimiento escolar del siglo XIX en pleno siglo XXI. No podemos olvidar que si este formato, el texto académico, es el que mayor espacio ocupa y el que más actividades concentra en los principales manuales escolares de Historia es, simple y llanamente, por ser el más demandado. A mi juicio, los manuales escolares como productos comerciales que son responden fielmente a la demanda dominante entre los docentes: la mayoría del profesorado agradece la fácil disponibilidad de un conocimiento acabado, sintetizado, listo para ser transmitido. Es la esencia del tradicional libro de texto de Historia. Es precisamente lo que buena parte de los docentes echa en falta cuando, por las circunstancias que sean, tiene a su alcance materiales alternativos de proyectos de innovación didáctica que presentan la información codificada en forma de documentos para trabajar (textuales, visuales, combinados) y guías para analizar los mismos promoviendo la construcción del conocimiento escolar, como es el caso de los del Proyecto Gea-Clío en el que he colaborado (Sáiz, 2010). Se corrobora, pues que, en este sentido, la obligación legal de enseñar y aprender por competencias no ha desterrado el peso del recurso textual académico.

Frente al mismo, el otro recurso textual presente, las fuentes primarias adaptadas concentran una minoritaria y testimonial muestra de actividades: 51 en 2º, el 7 %, y 20 en 1º, el 4 %; semejante descenso en 1º derivaría, en parte, del peso de las fuentes materiales, arqueológicas, para la Prehistoria y la Antigüedad, periodos que se tratan en este curso. En los manuales de 1º, en parte por este motivo pero también por ser más recientes (2010-2011), la presencia de actividades ligadas a recursos visuales crece (29 %), prácticamente duplicándose respecto a la de los libros de 2º (15 %). Ello confirmaría una mayor presencia del recurso visual en manuales dirigidos al alumnado del primer curso de secundaria, aunque habrá que esperar a las futuras ediciones de 2º y 4º de ESO en 2012 para confirmar o no si trata de una tendencia general de aumento de recursos visuales en los manuales de Historia de Secundaria. Respecto a la naturaleza de los recursos visuales, la muestra analizada denota la siguiente jerarquización de uso en las actividades, tanto para 1º como para 2º: mapas históricos, imágenes, ejes cronológicos y gráficos. A destacar la importancia que entre las imágenes tienen los dibujos o

recreaciones virtuales en los manuales de 1º, frente a los de 2º donde predominan las imágenes de patrimonio arquitectónico. Por su parte, para los recursos combinados (textuales y visuales) la jerarquización de asociaciones característica, tanto en manuales de 1º como en los de 2º, es la siguiente: imagen-texto académico, mapa-texto académico, gráfico-texto académico y eje-texto académico. Esas combinaciones denotarían la influencia de las actividades de *historia del arte* en ambos cursos. Con todo, estas actividades relacionadas de recursos textuales y visuales no siempre implican un procesamiento de información más complejo, relacionando información obtenida de los dos tipos de recursos: mayoritariamente se trata de asociaciones de recursos presentados en la misma página (imagen, texto, mapa, eje cronológico) que presentan información del mismo fenómeno histórico (en ocasiones con apartados titulados al efecto, como “descubre”, “investiga”, “sitúate en el tiempo”, “localiza en el espacio”, “trabaja las competencias”, etc.) pero que exigen el trabajo dominante con uno de los recursos por separado (el texto académico, el mapa, la imagen) con el apoyo imprescindible de la información textual recogida en leyenda de los recursos visuales o en la consulta del texto académico del tema. Así plantearían en su mayor parte actividades de bajo nivel cognitivo derivadas de leer y reproducir información de un recurso apoyándose en otro complementario, aunque en los manuales más recientes de 1º de Santillana-Voramar, Anaya y SM se detecta un aprovechamiento más eficaz de los recursos combinados al equilibrar la proporción de actividades de nivel cognitivo bajo y medio.

Mención especial merece la presencia de recursos visuales de naturaleza puramente *ilustrativa*, sin actividad asociada alguna y que sirven de apoyo o complemento al texto académico, una situación que observamos más en los manuales de 2º (la mitad de los recursos cuantificados carecen de actividad) que en los libros de 1º (algo más de dos tercios de los recursos se asocian a actividad), con significativas variaciones entre editoriales, como muestra el predominante uso de recursos como *documentos* para actividades en Santillana-Voramar, Anaya y SM (70-60 %) frente al mayor peso de la función de *ilustraciones* en Vicens Vives y Ecir (la mitad de los recursos presentes). También se ha constatado este peso de la función ilustrativa como apoyo para el texto académico para las actividades con mapas en manuales de 3º de ESO editados en 2007, con significativas diferencias entre editoriales, confirmándose igualmente el aumento de su uso como documentos en Santillana, (Sandoya, 2009).

Finalmente, señalar por lo que hace referencia a los recursos, la novedad que supone que en los manuales más recientes (2010-2011) aparezcan actividades que apelan

a recursos ajenos al libro de textos, consistentes en enlaces web (como realiza Santillana-Voramar) o incluso, como los manuales de SM, a animaciones virtuales propias (“librosvivos.net”): con todo, se trata todavía de unas actividades minoritarias (alrededor del 6 % entre los manuales de 1º) aunque con un potencial de aumento al alza aunque dependiente para su aprovechamiento, en último extremo, de las disponibilidades tecnológicas de los centros y del alumnado. A este respecto, como se ha demostrado en un reciente trabajo (Trepal, Rivero, 2010), el empleo de recursos multimedia, que relacionan recursos verbales y visuales, presenta mayores posibilidades de enriquecimiento del aprendizaje. Con todo, ello dependerá del nivel cognitivo, es decir, del patrón de procesamiento de información demandado para las diferentes actividades propuestas.

3. La mayor parte de las actividades son de bajo nivel cognitivo: reproducir y recordar información factual y conceptual en recursos textuales (preguntas de formulación literal o de base de texto) o visuales (procedimientos como técnicas: saber leer y describir información en mapas, imágenes, ejes cronológicos o gráficos apoyándose en textos o leyendas). Así se aprecia en Tablas 5-6, donde vemos cómo este tipo de actividades rondan las tres cuartas partes del total cuantificado (79 % en 2º y 74 % en 1º), una completa desproporción respecto a las actividades de nivel medio (17 % en 2º y 23 % en 1º) y de nivel alto (3 % en 2º y 1 % en 1º). Probablemente la situación ideal sería equilibrar gradualmente actividades entre las de nivel bajo y medio en 1º de ESO y aumentar progresivamente la presencia de las de nivel medio y alto en 2º de ESO. En este sentido sólo dos editoriales (Santillana-Voramar y Anaya) mantienen esa tendencia equilibrada, como puede apreciarse en las Tablas 5-6. El caso de la editorial Santillana-Voramar es el que más coherencia guarda al respecto, al crecer el porcentaje de actividades de nivel medio y alto en 2º respecto a 1º, aunque en este curso ya presenta una razonable proporción entre niveles (véase Tablas 5-6). Ello contrasta con el claro desequilibrio a favor de las actividades de bajo nivel que muestran Ecir, Vicens Vives y SM. En este sentido sorprende cómo el mayor empleo de recursos visuales que demuestran SM y Vicens Vives no se vea acompañado de un equilibrio en los niveles cognitivos de sus actividades.

Semejante predominio de actividades tan sencillas y mecánicas no creo que se justifique por el hecho de encontrarnos en los dos primeros cursos de la ESO. Considero que se trata de una situación heredada, un diseño simplificado que se mantiene desde cursos anteriores, desde Primaria, y que tendría como negativo corolario el refuerzo de

un tipo de aprendizaje reproductivo y por repetición que recuerda al tradicional aprendizaje memorístico de la Historia no sólo de hechos y datos sino también de conceptos. Un aprendizaje difícilmente compatible, desde el punto de vista cognitivo y centrándonos en la competencia lingüística, con el entrenamiento en las habilidades de comprensión de textos y, menos todavía, de confección de sencillos textos expositivos. Habrá que confirmar con futuros estudios en qué medida, cuándo y cómo (en qué curso y con qué perfil de actividades), se va rompiendo el peso de esas actividades de escasa exigencia de procesamiento de información en manuales de Historia. Sería a mi juicio preocupante que se mantuviera en 4º de la ESO el peso de este tipo de actividades, e incluso que su presencia todavía fuera noticia en manuales de 1º y 2º de Bachillerato. Estudios realizados sobre el trabajo con mapas para manuales de Geografía de 3º de ESO (Sandoya, 2009) apuntan una tendencia negativa al respecto: demuestran que se mantiene hegemónico en este curso ese nivel básico de actividades, de localización e identificación en mapas.

5. Conclusiones.

Las investigaciones realizadas confirman que los libros de texto mayoritarios anteriores a la regulación de las competencias básicas presentan notables carencias didácticas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Valls, 2007, 2008) pero también para el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, como el caso de la Biología (Fernández, Gavidia, 2001; Martínez, García Gómez, 2009). El presente estudio ha pretendido aproximarse a las posibles mejoras en el tratamiento didáctico de la Historia que hayan podido surgir en los manuales a raíz de la regulación de las competencias básicas. Los resultados que he ofrecido confirmarían en este sentido que las actividades de los libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO guardan una relación difícil con el trabajo de las competencias básicas y con el desarrollo de destrezas cognitivas del alumnado. Los manuales apelan mayoritariamente al tradicional texto académico y lo hacen con actividades que demandan un nivel poco exigente de procesamiento de información: básicamente recordar o reproducir información factual y conceptual. Se trata de un nivel necesario para entrenar y consolidar la aproximación a los recursos textuales y visuales asociados a la enseñanza-aprendizaje de la Historia (texto académico, fuente textual primaria, mapa, imagen, eje cronológico, etc.). Pero es un nivel cognitivo que debería dominarse a lo largo de 1º de ESO ya que legalmente se demanda en los criterios de evaluación del currículum del primer curso de *Ciencias Sociales*,

Geografía e Historia, cuando se estipula que los alumnos y alumnas deben saber: “obtener y emplear informaciones relevantes sobre los temas estudiados. Relacionar las informaciones, valorarlas y combinarlas para explicar hechos históricos y espaciales. Consultar las diversas fuentes disponibles y utilizar las nuevas tecnologías de la información”¹¹. Pero incluso si repasamos el currículum vigente, en teoría, ese nivel ya debería haberse alcanzado en el último curso de Primaria, al constar entre los criterios de evaluación del área *Conocimiento del medio natural y social* en su tercer ciclo (5º-6º de Primaria) cuando se indica que el alumnado debe saber: “presentar un informe de forma ordenada y clara, utilizando soporte papel y digital, sobre cuestiones sencillas; recoger información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresar conclusiones. Elaborar informes siguiendo un guión establecido que suponga la búsqueda, selección y organización de la información de textos de carácter científico, geográfico o histórico”¹². Si esas exigencias cognitivo-lingüísticas básicas deberían estar cubiertas ya al acabar Primaria y en el primer curso de Secundaria, ¿por qué motivo predominan en los manuales analizados sencillas actividades de recordar, reproducir, localizar e identificar información en recursos verbales y visuales? En mi opinión, a falta de mayores estudios y del análisis de manuales de cursos superiores (4º ESO y Bachillerato) e inferiores (5º-6º de Primaria), esa hegemonía de actividades de bajo nivel cognitivo podría ser una consecuencia directa del *peso del texto académico como principal recurso didáctico*, lo que constituye la esencia de los manuales escolares tradicionales. Las actividades giran en torno a recordar-reproducir lo enunciado y transmitido en el texto académico. El resto de recursos didácticos, aunque también puedan usarse como documentos de trabajo, acabarían siendo siempre complementarios del conocimiento enunciado en el texto académico, el único considerado básico y adaptado para que el profesorado lo transmita y el alumnado lo reciba. De esta forma el continente-formato libro de texto, la codificación del tradicional manual escolar, condicionaría por completo los recursos y actividades propuestos. Ese peso del modelo de libro de texto con un conocimiento escolar acabado, listo para su transmisión, es, en mi opinión, uno de los elementos más destacados de la continuidad e importancia del código disciplinar de la Historia como materia escolar, del conjunto de inercias, rutinas, prácticas y tradiciones heredadas sobre lo que es enseñar y aprender Historia que todavía perduran en la práctica

¹¹Decreto 112/2007 de 20 de julio que establece el currículum de Secundaria y de la materia “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, publicado en Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), nº 5.562, p.30478.

¹²Decreto 111/2007 de 20 de julio que establece el currículum de Primaria y del área “Conocimiento del medio natural y social”, DOGV, nº 5.562, p. 30295.

docente del actual modo de educación tecnocrático de masas (Cuesta, 1997, 1998).

De todo lo dicho, pues, en nada debe sorprender que, como he constatado, en los actuales manuales no se presenten problemas de aprendizaje que organicen los contenidos, actividades y recursos del manual, ni se tengan en cuenta para nada los conocimientos previos del alumnado. Que no se planteen, por tanto, secuencias didácticas que permitan el desarrollo de las competencias básicas. Ello podría ir en contra de la propia naturaleza organizativa del manual escolar, de su esencia. ¿Y dónde queda, pues, el trabajo de las competencias básicas? Se observa, como he señalado, una mera introducción al trabajo de las mismas, aunque apelando a ellas de una forma nominal, algo desconexa y en ocasiones superficial.

Con todo, los libros de texto constituyen la herramienta fundamental del profesorado de Geografía e Historia en Secundaria. Son y continuarán siendo un instrumento básico en el aprendizaje del alumnado y no es mi intención poner en duda su utilidad ya que debemos pensar que ésta depende, en último extremo, del aprovechamiento que haga el profesorado de ellos. Esa es otra cuestión a investigar. Como se ha realizado para los manuales de Historia de 2º de Bachillerato (Martínez, Valls, Pineda, 2009), queda pendiente conocer el uso que se hace de los libros de Geografía e Historia en la ESO: si el profesorado realiza un uso exclusivo o *envolvente* de los mismos o si, por el contrario, recurre a una utilización más *reflexiva* de los mismos, ampliando, diversificando o, simplemente obviando, aquellas actividades y recursos ofrecidos por los libros de texto que no considere oportunos atendiendo a la diversidad de su alumnado. Pero esta investigación del uso de los manuales escapa de los objetivos del presente artículo. Tan sólo comentaré que pueden delinearse tres grandes visiones sobre el libro de texto (Pagès, 2008, Martínez, Valls, Pineda, 2009). Una minoría crítica de docentes que considera que el manual escolar ya no es una herramienta útil y, por tanto, recurriría a confeccionar sus propios materiales o a emplear los alternativos editados por grupos de innovación didáctica. Otro sector del profesorado, más posibilista, que juzgaría que el libro de texto todavía puede dar buenos resultados con un uso crítico y reflexivo, seleccionando y combinándolo con otros materiales propios o alternativos. Finalmente encontraríamos a la mayoría del profesorado quienes, por las circunstancias que sean, efectúa un uso fiel, envolvente, poco creativo y casi único del libro de texto: en el manual comienzan y acaban todos los recursos y actividades que este sector de docentes emplea, una cuestión que no debe extrañar dada la elevada cantidad de actividades que presentan los libros (que sería otra cuestión a investigar) y dadas las guías didácticas

detalladas para su uso que ofrecen en formato digital o impreso (con las actividades resueltas, con propuestas de exámenes, con materiales de refuerzo y de ampliación, etc.). Esa sería, en cierta forma, la demanda mayoritaria a la que responden las grandes editoriales de manuales escolares. Pero conviene no olvidar que está en manos de los propios profesores y profesoras suplir las carencias didácticas de los manuales y ofrecer a su cada vez más diverso alumnado aquellos recursos y actividades que permitan el mejor desarrollo de las competencias básicas y el más efectivo aprendizaje significativo de los contenidos y procedimientos de la Historia y de la Geografía señalados en el currículum. Está en manos docentes hacer que la relación entre actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas no sea tan difícil.

ANEXOS.

Anexo 1. Relación de libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO analizados.

Editorial Anaya:

2º ESO: Burgos, M., Muñoz-Delgado, C. (2008), 2. *Ciencias Sociales Geografía e Historia, Comunitat Valenciana*, Anaya, Madrid.

1º ESO: Burgos, M., Muñoz-Delgado, C. (2011), 1. *Ciències Socials Geografia i Història, Comunitat Valenciana*, Anaya, Madrid.

Editorial Ecir:

2º ESO: García, E. (coord.) (2008), *Geografía e Historia, 2 ESO, Proyecto Koré*, Comunidad Valenciana, Ecir, Paterna.

1º ESO: Gimeno, F. De la Horra, P. (2011), *Geografía e Historia, 1 ESO, Proyecto Nova*, Ecir, Paterna.

Editorial Santillana-Voramar:

2º ESO: Grence, T. - Ramírez, D. (eds.) (2008), *Geografía e Historia, 2 ESO, Comunidad Valenciana*, Santillana-Voramar, Picanya.

1º ESO: March, Ll. - Perales, A. Ramírez, D. (eds.) (2011), *Geografía e Historia, 1 ESO, Comunidad Valenciana*, Santillana-Voramar, Picanya.

Editorial SM:

2º ESO: Cortés, C., Fernández-Mayorales, J. (2010), 2. *Ciències Socials. Geografia i Història. Comunitat Valenciana*, SM, Basauri,

1º ESO: Fernández Bulete, V. (2011), 1. *Ciències Socials. Geografia i Història. Comunitat Valenciana*, SM, Basauri.

Editorial Vicens Vives:

2º ESO: Albet, A., Benejam, P. García, M., Gatell, C. (2008), *Demos. 2. Ciencias Sociales Geografía e Historia, Comunitat Valenciana*, Vicens Vives, Barcelona.

2º ESO: Fenosa, X., García, M., Gatell, C. (2010), *Libreta de competencias básicas. 2. Comunitat Valenciana*, Vicens Vives, Alaquàs.

1º ESO: Albet, A., Benejam, P. García, M., Gatell, C. (2011), *Demos. 1. Ciencias Sociales Geografía e Historia, Comunitat Valenciana*, Vicens Vives, Barcelona.

Anexo 2. Ejemplos de actividades de bajo nivel cognitivo en libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO.

1) Actividades de bajo nivel cognitivo vinculadas a textos académicos.

1.1-“¿Cómo y cuándo desapareció Tartessos?”; sobre texto académico: “En el siglo VI Tartessos desapareció, posiblemente por el agotamiento de sus minas o vencido por los cartagineses” (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 193)

1.2-“¿Cómo decoraban sus casas los romanos?”; sobre texto académico: “Los romanos decoraban sus casas con pinturas y mosaicos” (1º ESO, Ecir, 2011, p. 247)

1.3-“¿Por qué decimos que Al-Ándalus era un mundo urbano si la mayoría de la población vivía en el campo?”; (2º ESO, Santillana, 2008, p. 83); sobre texto académico: “Aunque la mayoría de la población vivía en el campo, en el Islam las ciudades tenían una gran importancia, pues eran el centro de la vida económica, religiosa y cultural”.

1.4-“Anota quiénes fueron los tres grupos sociales que ayudaron a Jaime I en la conquista de las tierras de Valencia y por qué motivos?”; (2º ESO, libreta competencias básicas, Vicens Vives, 2010, p. 16); sobre texto académico: “Jaime I contó con el apoyo de los nobles aragoneses que querían ampliar sus dominios, los mercaderes catalanes, que querían abrir nuevos mercados y los eclesiásticos que querían luchar contra el Islam”

2) Actividades de bajo nivel cognitivo vinculadas a mapas temáticos históricos.

2.1-“¿En qué zonas se han encontrado los restos más antiguos de homínidos en la Península Ibérica?” (1º ESO, SM, 2011, p. 172), sobre mapa temático de la Prehistoria en la Península donde se indican los yacimientos paleolíticos, entre ellos el de Atapuerca.

2.2-“¿Por dónde entraron los ejércitos romanos a la Península?, ¿por dónde desembarcaron?, ¿al mando de quién estaban?”; (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 243) referido a un mapa temático de la conquista romana de Hispania (218-19 a.C.) donde consta claramente una flecha indicativa del desembarco de Escipión en 218 a.C. en Emporion.

2.3- “Observa el mapa de los reinos peninsulares a mediados del siglo XV. ¿En cuántos reinos estaba dividida la Península?” (2º ESO, Anaya, 2008, p. 180); sobre mapa de los reinos peninsulares en el siglo XV indicándose fronteras y colores diferenciados para cada reino con su identificación clara.

2.4-“Fíjate en el mapa de la Reconquista cristiana y señala las principales poblaciones que Jaime I incorporó a la Corona de Aragón en las fechas siguientes: 1232, 1233, 1238, 1244, 1245; (2º ESO, libreta competencias básicas, Vicens Vives, 2010, p.16). Mapa temático de las fases de la conquista cristiana donde constan explícitamente líneas de avance y poblaciones ocupadas.

4) Actividades de bajo nivel cognitivo vinculadas a imágenes.

4.1-“¿Cómo eran las viviendas íberas? ¿De qué material estaban construidas?” (1º ESO., Ecir, 2011, p. 239); sobre dibujo de recreación de una vivienda íbera, con leyenda indicativa de todos sus elementos y materiales característicos.

4.2-“Describe el dibujo. ¿Qué representa el dibujo? Identifica cada una de las estancias marcadas con un número e indica su función” (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 252); sobre dibujo de recreación de una *domus* romana sin indicación aunque *idéntico* al incluido con detallada leyenda en páginas anteriores.

4.3-“Interpreta los documentos. ¿Qué es el Pórtico de la Gloria? ¿Qué escenas representa? ¿Dónde se sitúan las esculturas?” (2º ESO, Santillana, 2008, p. 99); hace referencia al documento 15, una fotografía de la citada obra con una leyenda lateral que indica todos sus componentes.

5) Actividades de bajo nivel cognitivo vinculadas a ejes cronológicos y gráficos o tablas.

5.1-“Observa el eje e indica cuándo se produjeron las invasiones indoeuropeas, la llegada de los pueblos colonizadores y el desarrollo del reino de Tartessos” (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 190); sobre un eje cronológico donde se detalla claramente la fecha de los fenómenos solicitados.

5.2- “Interpreta los documentos ¿Cuáles fueron los principales monarcas aragoneses? ¿Por qué son famosos?” (2º ESO, Santillana, 2008, p. 101); sobre el documento 17. eje cronológico de la Corona de Aragón en los siglos XII-XV donde se señalan claramente los principales monarca y acontecimientos a ellos asociados”

5.3-“¿Qué grupos o brazos integraban las Cortes? ¿Quién las convocaba? ¿Qué finalidad tenía su reunión?” (2º ESO, Vicens Vives, 2008, p. 87); sobre cuadro explicativo de la composición y función de las Cortes medievales, indicándose claramente integrantes y finalidad.

Anexo 3. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo medio en libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO.

1) Actividades de nivel cognitivo medio vinculadas a recursos textuales (textos académicos y fuentes primarias textuales).

1.1-“Compara los pueblos ibero y celta y señala similitudes y diferencias” (1º ESO, Vicens Vives, 2011, p. 198); sobre texto académico que explica por separado los rasgos de ambos pueblos.

1.2-“Haz un esquema en el que sintetices las fases de la ocupación romana de Hispania” (1º ESO, SM, p. 251); sobre texto académico que informa de las etapas de la conquista y ocupación romana de la Península Ibérica.

1.3-“Haz un resumen sobre el gobierno, la administración, la economía y la sociedad de los núcleos cristianos” (2º ESO, Anaya, p. 148); sobre texto académico donde se informa por párrafos de esos rasgos.

1.4-“Escribe una pequeña explicación sobre las características de cada uno de los grupos sociales de Al-Ándalus” (2º ESO, Santillana, p. 81); sobre texto académico donde se informa de los grupos sociales andalusíes y sus rasgos.

1.5-“¿Qué eran las repoblaciones? Explica las diferencias entre las repoblaciones libres y las concejiles” (2º ESO, Vicens Vives, p. 70); sobre texto académico referido a los rasgos y tipos de repoblación.

1.6-“Explica con tus palabras qué eran los *furs* o *fueros*” (2º ESO, libreta competencias básicas, Vicens Vives, 2010, p.16); sobre texto académico donde consta: "Jaime I otorgó leyes y privilegios (*furs*) a Valencia, aplicados luego a todo el territorio"

2) Actividades de nivel cognitivo medio vinculadas a recursos visuales (mapas, imágenes, ejes cronológicos, cuadros, etc.)

2.1- “Interpreta el documento. ¿Con qué actividad relacionarías estos útiles? (1º ESO, Santillana, p. 163); sobre documento 39, puntas de flechas de sílex de la Cova del Parpalló (Gandia).

2.2- Compara los soldados del documento 27 (legionario romano en cómic de Asterix y Obélix) con los documentos 2 y 3 del tema 14 (dibujo de recreación de un legionario romano debidamente equipado). Analiza si están bien caracterizados (1º ESO, Santillana, p. 288)

2.3-“Compara los mapas de los reinos visigodos de Tolosa y de Toledo. ¿Qué diferencias aprecias?” (2º ESO, Anaya, p. 259); sobre mapas temáticos al respecto.

2.4-“Elabora un mapa de los reinos hispánicos en el siglo XIII. Escribe el nombre de los reinos” (2º ESO, Santillana, p. 108); sobre mapa mudo de la Península ibérica.

Anexo 4. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo alto en libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO.

1.-“Escribe tus textos. Imagina que Estrabón hubiera viajado al noreste peninsular. Elabora una redacción similar a ésta (texto de Estrabón) donde sintetices los principales caracteres económicos, culturales y políticos de los pueblos que habitaban esta zona”; (1º ESO, SM, 2011, p. 257); sobre fuente primaria adaptada, fragmento de “Geografía” de Estrabón donde se informa de los pueblos de Hispania.

2-“Imagina que eres un peregrino medieval. Escribe una carta donde relates los motivos de tu peregrinación, las poblaciones e iglesias que visitas y tu llegada a Compostela” (2º ESO, Vicens Vives, 2008, pp. 73-74; sobre recursos combinados (mapa del camino de Santiago, dibujo de recreación de un peregrino con sus atuendos, dibujo de recreación del alzado de la Catedral de Santiago de Compostela; imagen del Pórtico de la Gloria).

3-“Explica por qué la imagen siguiente está relacionada con la sociedad estamental” (2º ESO, Anaya, 2008, p. 193); sobre imagen de una miniatura donde se reflejan diferentes personajes (rey, nobles cortesanos, eclesiásticos, etc.)

4-“Lee los documentos, compáralos y responde. Los datos que no corroboran los historiadores ¿te parecen reales o imaginarios? Justifica tu opinión. ¿Por qué crees que el Cantar del Mío Cid resaltó estos episodios (imaginarios)?”, (2º ESO, Santillana, 2008, p. 107); sobre texto informativo "¿Qué cuenta el 'Cantar del Mío Cid' (escrito en 1207)" y eje cronológico "¿Qué saben los historiadores?" que incluye una biografía de Rodrigo Díaz de Vivar con imágenes ilustrativas de pequeño formato: miniatura con imagen de Alfonso VI, pintura historicista de la batalla de Sagradas, imagen del cofre del Cid en la catedral de Burgos.

5-“¿Crees que el término Reconquista es adecuado? ¿Por qué? ¿Y llamar Cruzada a ese proceso?” (2º ESO, Santillana, 2008, p. 97); pregunta inferencial sobre texto académico donde se explica la expansión de los reinos cristianos sobre Al-áandalus y se define Reconquista.

6-“Aprende a comparar dos textos. ¿Cuál de los dos textos consideras que es más realista? ¿Y cuál más fantasioso? Razónalo”; (2º ESO, Vicens Vives, 2008, p. 79); sobre dos fragmentos adaptados de fuentes primarias sobre la batalla de Covadonga: crónica musulmana, siglo XI, crónica cristiana Alfonso III, siglo IX.

7-“Realiza una redacción en la que se supone que eres un habitante de Toledo en la Edad Media y haces un recorrido por la morería, la judería y el barrio cristiano, describiendo una sinagoga, una mezquita y la catedral. Puedes consultar Internet” (2º ESO, Ecir, 2008, p. 219); sobre texto académico sobre Toledo, puente entre culturas, plano de Toledo con edificios cristianos, musulmanes y judíos, imágenes en miniaturas de judíos, imagen del interior de la sinagoga de Santa María la Blanca, en Toledo.

8-“Escribe una pequeña redacción explicando las fases del avance hacia el sur de los reinos cristianos; (2º ESO, Vicens Vives, 2008, p. 97) sobre relación de cinco mapas temáticos históricos de la península ibérica, de 1054, 1143, 1200, 1304, 1450 (con reinos mediterráneos de la corona de Aragón).

3.2 Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes¹³

Resumen: Este trabajo relaciona el enfoque por competencias educativas básicas con las destrezas del pensamiento histórico entendido como alfabetización histórica: el planteamiento y solución de problemas, el análisis de fuentes históricas y la construcción de narrativas. Se presentan unas variables para examinar dichas habilidades tanto en libros de texto como en aprendizajes de estudiantes, aportando resultados de una investigación doctoral en curso. Se analiza una muestra de actividades de manuales escolares españoles de Historia (de 1º, 2º y 4º de ESO y de 2º de Bachillerato) y, por otro lado, niveles de aprendizaje histórico del alumnado a partir de exámenes de la Prueba de Acceso a la Universidad de “Historia de España” de un tribunal valenciano.

Palabras clave: Alfabetización histórica, competencias básicas, pensamiento histórico, libros de texto de Historia, progreso de aprendizaje de alumnado, fuentes históricas.

Abstract: This paper links the basic educational skills approach with historical thinking skills treated as historical literacy: the approach and problem solving, analysis of historical sources and the construction of narratives. We present some variables to consider such skills in both textbooks as student learning, providing results of an ongoing doctoral research. We analyze a sample of activities of spanish history textbooks in secondary education (12-18 years old) and on the other hand, levels of historical learning of students from a sample of exams Test Access University of "History of Spain".

Keywords: historical literacy, basic skills, historical thinking, history textbooks, students' learning progress, historical sources.

1. Planteamiento: relacionemos competencias educativas básicas y habilidades de pensamiento histórico como alfabetización histórica.

La aplicación de las competencias educativas básicas (CCBB) a las aulas y al material más usado en ellas, los libros de texto, parece estar aportando pocas novedades más allá de la referencia a las mismas en las programaciones y en algunas actividades de los manuales. Las razones de ese escaso tratamiento de las CCBB son profundas. Radican,

¹³Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27, pp. 43-66

en parte, en la estructura del manual escolar disciplinar, poco compatible con el enfoque curricular por CCBB cuya naturaleza transversal y aplicativa demandaría materiales más interdisciplinares y basados en la resolución de problemas de aprendizaje. Pero no menospreciemos otra razón: el carácter generalista, superficial y contradictorio con el que las administraciones educativas, a nivel estatal y autonómico, definen las CCBB a lo largo de la educación secundaria. Si en el currículo de cada materia de secundaria obligatoria (ESO) la concreción de las CCBB figura en una breve orientación, paradójicamente, en el currículo del Bachillerato se obvia referencia alguna a ellas, a excepción del currículo catalán (González, 2012). Quizás hubiera sido más efectivo ir más allá de esas referencias genéricas comunes a todas las materias y plantear para cada disciplina una respuesta clara y concisa a qué significa ser competente en dicha disciplina. Cabría definir de forma concisa qué supone que un estudiante sea *competente* en ciencias sociales y sobre todo en historia: ¿qué debería conocer, saber hacer y manifestar un estudiante competente en historia? Esa respuesta está por ser definida y la exigencia de las CCBB, al margen de su más o menos deficiente concreción, hemos de verla como una oportunidad al respecto (López Facal, 2013). Estamos ante un interrogante fundamental para enriquecer no sólo el enfoque curricular competencial sino también la continuidad de las Ciencias Sociales y de la historia como disciplinas escolares. Una respuesta rápida sería especificar qué destrezas de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia social y ciudadana, de la competencia de tratamiento de la información, por citar sólo tres CCBB, permite la Historia como disciplina. Pero no queremos partir de las CCBB del currículo. Nuestra propuesta quiere partir del siguiente supuesto. En la enseñanza y aprendizaje de la Historia es necesario *relacionar el enfoque por CCBB con las destrezas del pensamiento histórico* entendido como *alfabetización histórica*, como educación histórica para comprender y explicar la realidad social de forma racional acudiendo a la temporalidad. Pensamos que es posible, por tanto, identificar unas “competencias de pensamiento histórico” propiamente dichas. Unas “competencias históricas” asimilables a las competencias científicas como se plantean en las pruebas PISA para ciencias experimentales, como se propone en un interesante y reciente estudio (Domínguez, 2013).

Este artículo quiere profundizar en esta dirección. Presentamos una relación de *marcadores* de habilidades de pensamiento histórico como alfabetización histórica que puedan ser desarrolladas y evaluadas como forma de trabajar CCBB en la enseñanza y aprendizaje de la historia en toda la educación secundaria, de la ESO al Bachillerato, a pesar del vacío legal en este último. A continuación nos interrogamos en qué medida esas

destrezas se demandan en actividades de los actuales libros de texto de historia y si podemos detectarlas en resultados de aprendizaje de los alumnos. Se intentará responder a dos cuestiones muy concretas: ¿enseñan a pensar históricamente los libros de texto de Historia actuales? ¿aprenden nuestros estudiantes a pensar históricamente al finalizar el bachillerato?

2. Fundamentos. Competencias de pensamiento histórico y progreso de aprendizaje en alfabetización histórica.

Desde hace más de treinta años, en estudios que combinan didáctica de la historia, educación histórica, psicología cognitiva y epistemología y filosofía de la historia (Asbhy, Lee, 1987; Pozo et al., 1989; Seixas, 1996; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; Wineburg, 2001; Carretero, Voss, 2004; Rüsen, 2005 y 2010; Lee, 2005b; Peck, Seixas, 2008; Lévesque, 2008), existe consenso para plantear que enseñar y aprender historia es más que la transmisión de conocimientos sustantivos *de* historia. No se renuncia a ellos, se parte de los mismos para el aprendizaje de una serie de capacidades cognitivas *sobre* historia, es decir, vinculadas al conocimiento histórico disciplinar, una serie de conceptos de segundo orden propios de la disciplina y resultado de una metacognición sobre la ciencia histórica. Relacionando recientes síntesis sobre finalidades de enseñar historia, caracteres del pensamiento histórico y propuestas curriculares sobre capacidades de lo que supone aprender *sobre* historia (Carretero, López, 2009; Pagès, 2009, Santiesteban et al., 2010; Barca, 2011; Carretero, 2011; Lévesque, 2011; Prats, Santacana, 2011; Seixas, 2010 y 2011), podríamos sintetizar las habilidades del pensar históricamente en cuatro grandes ámbitos. En primer lugar, *el planteamiento de problemas históricos*, entendido como problematización del pasado y sus evidencias; se trata de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no predefinida y estática sino en construcción continua a partir de interrogantes de investigación. En segundo lugar, *el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas*, entendido como un pensamiento heurístico, complejo y creativo, de examen crítico de testimonios del pasado. Se trata de ir más allá de la simple decodificación de información textual o icónica; consistiría, en el caso de las fuentes textuales, en leer en clave disciplinar o histórica, movilizand o capacidades que trascienden la mera comprensión literal. En tercer lugar, *el desarrollo de una conciencia histórica*, entendida como capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente: supone, en cierta medida,

habilidades para relacionar diacrónicamente pasado y presente utilizando esta forma de pensar como orientación moral y crítica en la vida diaria. Finalmente, en cuarto lugar, *la construcción o representación narrativa del pasado histórico*, como capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado construidas de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas o evidencias históricas.

Problematizar el pasado histórico, analizar fuentes para obtener evidencias del mismo, relacionar presente y pasado, construir relatos o explicaciones razonadas, todas estas habilidades son competencias de pensamiento histórico. Interrogarse cómo abordarlas en las actividades que planteemos al alumnado y cómo evidenciarlas y evaluarlas en su aprendizaje es una *propuesta disciplinar para trabajar las CCBB en la enseñanza y aprendizaje de la historia en secundaria*. Una propuesta para completar la simple apelación generalista y nominal a CCBB relacionadas con la historia, como la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la competencia en tratamiento de la información y la competencia de aprender a aprender. Se trata de enriquecer las CCBB *desde* la ciencia histórica.

Ya comienzan a ser numerosas las experiencias de caracterización del pensamiento histórico de estudiantes. Los trabajos en ámbito anglosajón son los que gozan de mayor tradición y riqueza. Entre estos cabe diferenciar dos vías, la sólida vía inglesa y la más reciente norteamericana. Los iniciales trabajos ingleses (proyecto CHATA -*Concepts of History and Teaching Approaches*- Lee, Asbhy, 1987; Lee, Asbhy, 2000; Lee et al., 1996 y 2004; Lee 2005a) evidenciaron durante los años 80 y 90 niveles de progreso de aprendizaje en trabajos de campo con estudiantes mediante el uso de evidencias históricas y ejercicios de empatía histórica, tal y como puede verse en la útil síntesis al respecto que realizó C. Fuentes (Fuentes, 2002). En trabajos más recientes P. Lee y su equipo (Lee, Asbhy y Dickinson, 2004; Lee, 2004 y 2005b), a partir del estudio de argumentaciones de estudiantes y su forma de organizar evidencias a partir de la formulación de un problema, establecen tres niveles de aprendizaje. En primer lugar, estrategias de tipo *aditivo* en las que los alumnos crean relaciones de mera suma y agregación de factores. En segundo lugar estrategias de carácter *narrativo* en las que los estudiantes otorgan a la relación causal un sentido temporal: organizan temporalmente de forma que lo previo en el tiempo explica lo posterior. Finalmente, las más complejas, estrategias de tipo *analítico* en las que se crean cadenas causales simples o más estructuradas que responden a la pregunta histórica organizando las condiciones,

motivaciones y hechos entre sí. Se trata de unos niveles de aprendizaje paralelos a los establecidos para la forma de considerar las evidencias y las explicaciones o relatos históricos (Lee, Shemilt, 2003 y 2004): niveles que van desde la visión de las evidencias como imágenes fijas del pasado y de los relatos como revelaciones verdaderas del pasado, realidades o informaciones a las que se accede como se accede al presente; hasta las consideraciones más complejas de las evidencias como conocimiento inferencial contextualizado y a las explicaciones históricas como relatos que abordan problemas y preguntas que estructuran las evidencias. Por su parte los trabajos de A. Chapman (Chapman, 2006, 2009a, 2011a y 2011b) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper, Chapman, 2009; Chapman, 2009b) han profundizado en esta vía. Sus estudios insisten en la necesidad de enseñar argumentación histórica basada en el uso de evidencias como forma específica de argumentar en y sobre historia, superando la tradicional diferenciación entre enseñanza histórica basada en contenidos o en competencias.

Por su parte el reciente proyecto norteamericano ha planteado una vía complementaria a estas experiencias inglesas. Una vía originada a raíz de los estudios de Wineburg sobre pensamiento histórico (Wineburg, 2001) y que se centra en el desarrollo de competencias de lectura histórica disciplinar (*Reading like a Historian*, Reisman, 2012), como habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente, como alfabetización histórica (Monte-Sano, 2010; Wineburg et al., 2013). Este proyecto estadounidense documenta niveles de progreso de aprendizaje desde experiencias de trabajo en el aula basadas en el planteamiento de problemas o interrogantes históricos a resolver como eje de uso de fuentes textuales. Pensamos que los niveles que documentan pueden aplicarse al análisis de actividades de libros de texto y a aprendizajes de estudiantes. Estos trabajos documentan cuatro niveles de comprensión y explicación histórica del alumnado (Reisman, Wineburg, 2012: 175-176): un nivel 1 donde se juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales o presentistas y se ignoran por completo las evidencias históricas; un nivel 2 donde sólo se reproduce la información histórica como algo ya dado por hecho sin ningún tipo de valoración; un nivel 3 donde se manifiesta la información histórica debidamente contextualizada pero desde una mera visión descriptiva; y un nivel 4, el más desarrollado, donde se procede a valorar y juzgar históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico, reconociendo los estudiantes una conciencia de su propia subjetividad como actores históricos del presente pero también como lectores de textos históricos, llegando por tanto a niveles próximos a una empatía histórica contextualizada (Lee, Asbhy, 1987)

o a una conciencia histórica en la perspectiva planteada por J. Rüsen (2005 y 2010).

En la senda de los pioneros trabajos ingleses y en estrecho contacto con ellos, destacan las investigaciones realizadas en Portugal y en Brasil (Barca, 2000, 2001, 2011; Barca, Gago, 2001; Schmidt, Barca, 2009, Germinari, 2011; Barca, Solé, 2012; Cainelli, Schmidt, 2012): Han consolidado una línea de trabajo conocida como “educación histórica” centrada, entre otros aspectos, en el estudio del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica entre alumnado de diferentes niveles educativos. Incorporan aportaciones teóricas de Rüsen junto a la tradición empírica de los estudios ingleses. Entre sus contribuciones cabe destacar la caracterización de cinco niveles de progresión de aprendizaje en la formación del pensamiento histórico a partir del estudio de las producciones escritas de los estudiantes en las que se refleja el uso que hacen de fuentes y evidencias. Se trata de niveles no lineales ni determinados por la edad, sino por otros factores, desde vivencias previas hasta el tipo de tareas desarrolladas y los contextos de aprendizaje histórico disciplinar. La clasificación de niveles van desde percepciones simplistas, descriptivas y lineales a explicaciones restringidas, pasando por otras multifactoriales hasta alcanzar un sentido explicativo profundo y una perspectiva amplia (Barca, 2001, 2011).

En ámbito local también destacan algunas conclusiones de recientes proyectos sobre pensamiento histórico desarrollados en Cataluña por J. Pagès, A. Santiesteban y N. González (González et al., 2009 y 2010; Henríquez, 2009; Santiesteban et al., 2010), especialmente los resultados en niveles de aprendizaje en el uso de fuentes históricas (González et al. 2011). Se constata una tendencia mayoritaria entre el alumnado a un uso algorítmico y descriptivo de las fuentes, afrontándolas como comentarios textuales dirigidos, sin plantearseles cuestión alguna; pero también se ve una limitada aproximación heurística y creativa a las fuentes, aquella que demanda habilidades de interpretación y contextualización. En este campo es notoria la falta de costumbre de los estudiantes en actividades de resolución de problemas y de indagación frente al hábito predominante de labores del formato tradicional de "comentario de texto" y la búsqueda de respuestas literales. Finalmente acabemos reseñando conclusiones de un reciente proyecto chileno (Henríquez, 2011; Henríquez, Ruiz, 2012) que profundizan en la línea de trabajo de escritura de explicaciones históricas con el uso de evidencias. El estudio de escritos de estudiantes chilenos documenta cambios en tres niveles: por un lado el paso de la fijación de motivaciones históricas en las emociones de los personajes a los propios personajes, entidades y estructuras conceptuales; por otro lado, en la construcción de

cadena causal, el paso de narrativas temporales a narrativas que jerarquizan y ordenan antecedentes según su poder desencadenante; y por último, en escritos de uso de evidencias la transición desde el uso literal de información hasta la reformulación de evidencias estableciendo vínculos intertextuales.

3. Metodología, campo de investigación e hipótesis de trabajo

Modelo conceptual: marcadores para examinar destrezas de alfabetización histórica en libros de texto y en aprendizaje de alumnos

A la hora de responder al doble interrogante de este estudio, si los libros de texto de Historia enseñan a pensar históricamente y si los estudiantes acaban sus estudios de secundaria habiendo aprendido habilidades básicas de alfabetización histórica, hemos de partir nuestros trabajos previos de análisis de la estructura y complejidad cognitiva de los libros de texto de historia (Sáiz, 2011 y 2013; Sáiz y Valls, en prensa).

En dichos trabajos hemos comenzado a estudiar actividades de manuales de Historia según tres criterios: según su ubicación en la estructura del manual, según el tipo de recurso de enseñanza-aprendizaje de la Historia al que recurren; y finalmente, y sobre todo, según el grado de complejidad cognitiva que demandan, es decir, el nivel de conocimiento y procesamiento de información que activan. Partimos de una diferenciación entre recurso y actividad: *actividad* sería todo enunciado de trabajo dirigido al alumnado que apela a recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan, por tanto, acciones de aprendizaje de diferente complejidad vinculadas a los recursos presentes en el manual o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste. Como *recursos* consideramos los siguientes materiales propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: 1) el *texto académico* redactado por los autores del manual; 2) las *fuentes escritas*, primarias (documentos históricos) o secundarias (textos historiográficos) adaptadas; 3) las *imágenes* en su tipología amplia: iconografía de artes plásticas, restos arquitectónicos o patrimoniales, objetos de cultura material, dibujos, carteles, fotografía, iconografía o recreaciones virtuales; 4) los *gráficos, tablas o cuadros* tratando información cuantitativa o textual; 5) los *mapas temáticos históricos*; 6) los *ejes cronológicos*; y finalmente 7) el planteamiento de tareas al margen del manual. Entre esos recursos, tomando la propuesta de clasificación de M. Carretero (Carretero, Montanero, 2008), diferenciamos los textuales (1 y 2), de los visuales o icónicos estáticos (3 al 6).

Por otro lado, planteamos una categorización de actividades según la capacidad

cognitiva que exigen, es decir, el nivel de conocimiento y de procesamiento de información que suponen para el alumnado. Consideramos posible diferenciar niveles de complejidad cognitiva en las actividades presentes en los manuales. Para ello aplicamos tres presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) que puede enriquecerse incorporando otras aproximaciones taxonómicas, como la planteada por Marzano y Kendall (Marzano, Kendall, 2007; Martínez Valcárcel, 2012). En segundo lugar, la jerarquización de preguntas de comprensión textual para generar conocimiento declarativo derivada de estudios sobre uso y creación de textos en el aprendizaje de ciencias (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé; Fernández; Vidal-Abarca, 2010), diferenciando entre preguntas *literales* y de *base de texto* y preguntas *inferenciales*, de *modelo de situación*. Finalmente, en tercer lugar, la gradación cognitiva de conocimientos procedimentales o funcionales, de simples *técnicas* y destrezas a *estrategias* (Pozo, 2008 y 2010) aplicando ésta a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Hernández, 2002, Murphy, 2011): trabajo con mapas temáticos históricos, con imágenes en la diferente tipología antes reseñada, con gráficos, tablas o cuadros y con ejes cronológicos. Esta gradación entre técnicas y estrategias es asimilable al análisis de fuentes históricas textuales diferenciando análisis de naturaleza algorítmica y de naturaleza heurística (González et al. 2011).

Desde estos criterios formulamos el siguiente *modelo conceptual de análisis de las actividades de libros de texto de Historia* en tres niveles *según su complejidad cognitiva*. En primer lugar se consideran como *actividades de tipo 1, de complejidad cognitiva baja* aquellas que implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Son las que activan conocimientos declarativos de *formulación literal* o de *base de texto* o conocimientos procedimentales como meras destrezas o *técnicas*, susceptibles de ser automatizados. Por ejemplo se trataría de: saber localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen; todas sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico. En segundo lugar se suponen como *actividades de tipo 2, de complejidad media* aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; también

inicialmente demandan contenidos procedimentales de *técnicas*, como los establecidos en el tipo anterior. Como ejemplos: localizar la idea principal del recurso, resumir la información básica 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 (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información básica. Finalmente se establecen como *actividades de tipo 3, de complejidad cognitiva alta* las que suponen 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 *inferenciales* y de la aplicación de contenidos procedimentales como *estrategias*. Como ejemplos habría que considerar los 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; el contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho; la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje; y finalmente la confección de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos.

Podemos aprovechar esta categorización de niveles cognitivos de actividades y relacionarla con las habilidades de pensamiento histórico antes descritas enunciando marcadores para identificar cómo abordan las destrezas de alfabetización histórica los libros de texto de Historia y en qué medida podemos encontrarles en el aprendizaje del alumnado. En la Tabla 1 se presenta la propuesta de *ítems* en manuales escolares de historia para examinar el tratamiento de las destrezas de pensamiento histórico o alfabetización histórica.

Tabla 1. Propuesta de marcadores de alfabetización histórica para analizar actividades de libros de texto de Historia (1º, 2º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato)

1.	Planteamiento de problemas de aprendizaje histórico organizadores de contenido: preguntas-problema al inicio de las unidades o en secuencias de actividades a lo largo de las unidades
2.	Presencia de fuentes históricas primarias o secundarias y su relación respecto a otros recursos: supone presentar la historia y el conocimiento histórico como una actividad interpretativa basada en la investigación con fuentes en base a problemas o interrogantes
3.	Grado de complejidad cognitiva de actividades con fuentes históricas primarias o secundarias: uso descriptivo y algorítmico (acciones repetitivas, mecánicas, preguntas cerradas con guión preestablecido) o uso heurístico (acciones creativas, relacionales, contextualizadoras, preguntas abiertas)
4.	Planteamiento de ejercicios de construcción de relatos y/o explicaciones de comprensión histórica: simulación o empatía histórica, argumentación o justificación empleando evidencias, escritos relacionales de cambios y continuidades o permanencias históricas

Respecto al primer marcador (planteamiento y solución de problemas) bastaría con examinar la organización formal de los manuales valorando en qué medida se plantean al inicio de las unidades o en alguna secuencia didáctica a lo largo de las mismas, problemas o interrogantes a resolver que vertebran contenidos presentes en el manual, especialmente como documentos (textuales, icónicos) para resolver esos problemas.

El segundo marcador (presencia de fuentes históricas primarias o secundarias) es fácilmente rastreable en los manuales. Sólo supone constatar el peso que juegan las fuentes como recursos de las actividades frente al resto de recursos, sobre todo el texto académico. La existencia o no de fuentes primarias en los manuales, no como ilustraciones sino como testimonios del pasado interpretables, así como la inclusión de textos historiográficos o fuentes secundarias, presentados como fruto de la investigación, incluso contrastando diferentes visiones sobre un mismo fenómeno, ya sería revelador del grado en el que el manual de historia plantea una iniciación al conocimiento histórico.

El tercer marcador (complejidad cognitiva de actividades con fuentes históricas) es el más relacionado con una destreza de pensamiento histórico. Supone plantear cómo se utilizan las fuentes históricas primarias, específicamente fuentes textuales, para obtener evidencias diferenciando una comprensión lectora usual de una comprensión lectora más propiamente histórico-disciplinar (Wineburg, 2001: 63-88; Reisman, Wineburg, 2012). Planteamos dos niveles de uso de las fuentes. Por un lado un *uso descriptivo y algorítmico*, derivado de labores automatizables que no requieren soluciones alternativas o creativas sino la repetición de un número determinado de acciones preestablecidas, como preguntas cerradas que apelan a la fuente. Este nivel es asimilable a actividades de nivel cognitivo bajo y medio. En su nivel más básico, se trataría de localizar y reproducir de forma literal información de la fuente, relacionado en fuentes textuales con preguntas de formulación literal. En un nivel medio consistiría en resumir, sintetizar o parafrasear la información de la fuente, localizar y reproducir sus ideas principales y secundarias, relacionado en fuentes textuales con preguntas de base de texto. Por otro lado, se erige un *uso heurístico y relacional*, derivado de la activación de estrategias creativas para interrogar a la fuente, relacionando conocimientos históricos previos del estudiante con información de la fuente y activando de esta forma inferencias. Esta aproximación a la fuente requiere habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad como lector usual de la fuente que obtiene información plana de la misma (como el anterior uso descriptivo) y también como “lector histórico” que considera la fuente en su complejidad de significados como “artefacto cultural” al que cabe

interrogar (Wineburg, 2001). Este segundo uso de las fuentes equivale a actividades de nivel cognitivo alto: plantean un interrogante que implica el uso relacional o intertextual de evidencias obtenidas de una, dos o más fuentes; o actividades que suponen la elaboración de informes fruto del análisis de fuentes activando y relacionando aprendizajes previos.

Finalmente el último marcador (relatos, explicaciones, argumentaciones de comprensión, de cambios y permanencias) apela directamente a actividades específicas de alto nivel cognitivo. Por un lado, ejercicios de empatía histórica donde se demande al alumnado ponerse en el lugar diferentes personajes, perspectivas y contextos pasados sustituyendo el presentismo por niveles de comprensión empática. Por otro lado, ejercicios de argumentación fruto de formular un problema, acotarlo, analizar evidencias históricas, reflexionar y/o debatir al respecto y crear explicaciones racionales. Y finalmente cabría considerar la producción de escritos que demandan un uso flexible del tiempo histórico relacionando cambios y continuidades o permanencias, pasado-presente respecto un mismo fenómeno.

Por lo que respecto a los resultados de aprendizaje de estudiantes, se toma como referente el último curso de Bachillerato y el ejercicio escrito de acceso a la universidad (PAU) de Historia. En ese momento se supone que el alumnado alcanza niveles máximos de aprendizaje histórico exigidos a estudiantes de secundaria. En concreto, nos centramos en la valoración de su nivel de análisis de fuentes históricas y en la integración de este análisis en sus explicaciones o narrativas. Podemos emplear como marcadores los *ítems* recogidos en la Tabla 2, tomando como referente los exámenes PAU de “Historia de España” del modelo de la Comunidad Valenciana. Se trata de un formato de examen que apela al análisis de dos fuentes históricas textuales (primarias o secundarias) y a la redacción de textos expositivos que desarrollan contenidos históricos relacionados con las fuentes. Efectuamos un análisis combinado de dos preguntas del ejercicio PAU: la segunda pregunta que solicita al estudiante que identifique las ideas principales de las fuentes y las contextualice históricamente; y la cuarta pregunta que demanda al alumnado que describa un contenido histórico utilizando las fuentes.

Tabla 2. Propuesta de marcadores de pensamiento histórico para analizar resultados de aprendizaje de alumnos en el uso de fuentes históricas textuales (exámenes PAU “Historia de España”, Comunidad Valenciana)

1.	Capacidad para una adecuada contextualización histórica de las fuentes
2.	Grado de complejidad cognitiva en el uso de las fuentes: se ignora la fuente, se hace un uso descriptivo o se hace un uso heurístico
3.	Grado de integración en un texto expositivo de información o posibles inferencias derivadas del análisis de las fuentes.

El primer marcador supone examinar en qué medida el estudiante ha aprendido a contextualizar de forma básica las fuentes presentes en el examen. Ello supone una acción de bajo nivel cognitivo ya que en el propio enunciado de la cuarta pregunta del ejercicio se alude al contexto y/o periodo histórico. De todas formas es posible examinar en qué medida los alumnos han aprendido a contextualizar históricamente fuentes y cómo aluden, citan o usan los núcleos de contenido del currículo. El segundo marcador apela al nivel cognitivo de uso de la fuente, tal y como antes planteamos respecto a los libros de texto. En este sentido hay que considerar que el enunciado del examen exige únicamente un nivel de uso descriptivo y algorítmico (“identifique las ideas principales de los textos, situándolos en su contexto histórico y núcleo temático correspondiente”) aunque no es descartable que el alumnado haya aprendido un uso heurístico de fuentes y pueda manifestar inferencias resultantes de relacionar las fuentes con sus conocimientos históricos. Finalmente el último marcador supone examinar los niveles de uso e integración de fuentes textuales o de evidencias extraídas de las mismas en textos expositivos demandados al alumnado. Al solicitárseles específicamente un contenido del temario que se relaciona con las fuentes y al apelarse en el enunciado a recurrir a las mismas (“utilice los textos a comentar”), podemos ver hasta qué punto los alumnos han aprendido a construir e integrar informaciones estableciendo vínculos intertextuales y recurriendo a explicaciones relacionales o multiperspectivas. Al hilo de estos marcadores consideramos la siguiente gradación de complejidad cognitiva en las respuestas de los estudiantes, recogida en la Tabla 3.

Tabla 3. Niveles cognitivos en el uso de fuentes históricas por estudiantes de Historia

Nivel cognitivo bajo: localizar y reproducir información, conocimiento declarativo de formulación literal o de base de texto; copia y pega o reproduce información de las fuentes
Nivel cognitivo medio: comprender información, resumirla, conocimiento procedimental de técnica: uso algorítmico y descriptivo de fuentes, resume ideas y las cita cuando explica.
Nivel cognitivo alto: analiza, evalúa, aplica y utiliza información de forma relacional creando nueva; conocimiento procedimental de estrategia: uso heurístico de fuentes, crea inferencias y puede integrarlas en su escrito de forma intertextual y multiperspectiva

Campo de investigación e hipótesis previas.

En el presente trabajo ampliamos el campo de investigación a manuales escolares de Historia de 4º de ESO editados en 2011-2012 y de 2º Bachillerato de la materia “Historia de España” publicados en 2009. Completamos así el inicial examen de libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO publicados entre 2008-2009, abarcando contenidos de historia de España entre la Prehistoria y la época medieval cuando examinamos (Sáiz, 2011) una amplia muestra de actividades: 471 de 1º de ESO y 776 de 2º de ESO. Pero también ampliamos aquí la aproximación inicial (94 actividades) que presentamos para manuales de 4º de ESO en contenidos de la crisis del Antiguo Régimen en España (Sáiz, Valls, en prensa). Ahora se presenta el examen de todas las actividades de la unidad de historia de España en el siglo XIX para cuatro manuales de Historia de 4º de ESO de editoriales de difusión mayoritaria en ámbito valenciano (Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives): un total de 265 actividades. Lo acompañamos del estudio del conjunto de actividades de una misma unidad (la Segunda República 1931-1936) para cinco manuales de “Historia de España” de 2º de Bachillerato de esas editoriales mayoritarias (Anaya, Ecir, Santillana, SM y Vicens Vives): un total de 173 actividades. El resultado es una muestra que consideramos amplia y significativa de actividades de libros de texto de Historia a lo largo de la educación secundaria (1695 actividades) entre el periodo obligatorio (1º, 2º y 4º de ESO) y postobligatorio, en 2º de Bachillerato. Presentaremos tablas de resultados del análisis de las actividades de los manuales según su diseño y ubicación, según el recurso didáctico al que apelan, especificando el uso del texto académico y el de fuentes históricas, y finalmente según su grado de complejidad cognitiva.

Respecto a las hipótesis previas, siendo una muestra de actividades para el principio (1º y 2º cursos, 12-13 años) y término (4º curso, 16 años) de la secundaria obligatoria, así como para el final de secundaria postobligatoria (2º Bachillerato, 18 años), sería de esperar que se detectasen cambios hacia crecientes niveles de complejidad cognitiva de las actividades planteadas en los manuales escolares de historia. Podemos suponer que los manuales planteen una introducción progresiva de actividades cada vez más complejas así como una presencia creciente de fuentes históricas como recurso. Ello nos revelaría que los libros de texto de Historia ponen al alcance de los docentes recursos suficientes para plantear una introducción a habilidades de pensamiento histórico, una iniciación adaptada al conocimiento histórico como vía disciplinar de abordar las CCBB

en Historia. Para los libros de texto de Historia de 2º de Bachillerato sería previsible tanto un aumento del nivel cognitivo de las actividades como una notable presencia de fuentes históricas, al estar más vinculado este curso a la preparación de pruebas PAU donde en ámbito valenciano se apela a fuentes históricas textuales.

Por lo que respecta a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se recurre a la experiencia del autor del presente estudio como corrector de exámenes PAU de “Historia de España” en 2013, en su primera convocatoria (inicios de junio). En concreto a su participación en el Tribunal 8 de la sede de Valencia de la PAU, con alumnado procedente de 8 centros de secundaria valencianos, 4 públicos y 4 concertados. Ello ha permitido a quien suscribe evaluar y paralelamente examinar una muestra de 168 exámenes de estudiantes de 2º de Bachillerato. Es de esperar que los resultados manifiesten niveles cognitivos medios y algunos altos en el uso de fuentes históricas, al ser estudiantes que han aprobado bachillerato y aspiran a acceder a estudios universitarios. En este sentido podemos poner en relación los niveles cognitivos que plantean las actividades de los manuales de 2º de Bachillerato con los que obtengamos en el aprendizaje de los alumnos en los exámenes PAU.

4. Resultados.

Los resultados del examen de las actividades de los libros de texto de Historia entre ESO y Bachillerato según su diseño y ubicación en la organización del manual, según el recurso al que se vinculan (textual, icónico o combinado; texto académico, fuentes históricas) y según su nivel de complejidad cognitiva, los recogemos en las Tablas 4, 5 y 6. En la Tabla 7 recogemos el nivel cognitivo de aquellas actividades que apelan a fuentes históricas (primarias o secundarias). Se opta aquí por indicar únicamente porcentajes generales sin detallar ni diferencias numéricas ni variación por editoriales, aspecto que detallaremos en nuestra tesis doctoral.

Tabla 4. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según su diseño y ubicación

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	3'1 %	65'2 %	13'9 %	17'6 %
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	4'8 %	65 %	22'8 %	7'2 %
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	4'5 %	69'5 %	14'3 %	11'6 %
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	1'7 %	70 %	27'7 %	-

Tipo 1: Actividades de apertura o inicio. **Tipo 2.** Actividades vinculadas al cuerpo principal de la unidad: texto académico y recursos. **Tipo 3.** Actividades finales o de síntesis. **Tipo 4.** Actividades catalogadas para trabajar las competencias al final de la unidad.

Tabla 5. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según el recurso al que se vinculan

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4	tipo 5	tipo 6
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	42'4 %	29 %	15'8 %	12'8 %	60'7 %	13 %
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	57'6 %	15'9 %	20'6 %	5'6 %	72'6 %	17 %
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	64'8 %	20'2 %	5'4 %	9'6 %	54'3 %	26 %
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	62'5 %	30'6 %	6'9 %	-	26'5 %	44'5 %

Tipo 1: Recurso textual: texto académico de los autores del manual, fuentes primarias o secundarias textuales. **Tipo 2.** Recurso icónico: imágenes artísticas, patrimonio arquitectónico, dibujos o recreaciones virtuales, mapas, cuadros o gráficos, ejes cronológicos. **Tipo 3.** Recurso combinado: textual e icónico. **Tipo 4.** Recurso externo al manual: páginas web y enlaces multimedia. **Tipo 5.** Texto académico en solitario o combinado con otros recursos **Tipo 6.** Fuentes históricas primarias o secundarias en solitario o combinadas con otros recursos.

Tabla 6. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según su complejidad cognitiva

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	74'6 %	23'9 %	1'4 %
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	79 %	17'2 %	3'7 %
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	73'4 %	23'4 %	3'2 %
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	60'7 %	35'8%	3'5 %

Tipo 1. Complejidad baja. **Tipo 2.** Complejidad media. **Tipo 3.** Complejidad alta

Tabla 7. Actividades vinculadas a fuentes históricas en manuales de Historia según su complejidad cognitiva

Curso y años de edición	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	37 (58'7 %)	25 (39'6 %)	1 (1'5 %)
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	77 (57'4 %)	12 (32 %)	4 (2'3 %)
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	32 (46'3 %)	33 (47'8 %)	4 (5'7 %)
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	31 (40 %)	41 (53 %)	5 (7'2 %)

Tipo 1. Complejidad baja. **Tipo 2.** Complejidad media. **Tipo 3.** Complejidad alta

Los datos aportan unas evidencias rotundas sobre el tratamiento de la alfabetización histórica y las CCBB en todos los manuales de historia.

En primer lugar, es evidente el peso de las actividades vinculadas al cuerpo principal de las unidades (Tabla 4, el 65-70 %). Las escasas actividades iniciales son, básicamente, actividades destinadas a llamar la atención del alumnado combinando llamativos recursos visuales y sencillos textos académicos. No consta en ninguno de los manuales planteamiento alguno de actividades o preguntas a resolver que organicen los contenidos de las unidades como problemas de aprendizaje. En segundo lugar, las actividades hegemónicas son aquellas que apelan a recursos textuales (Tabla 5, 57-64 %, porcentaje menor -42 %- en 1º de ESO). Entre esos recursos textuales el recurso predominante es el texto académico de los autores del manual (Tabla 5, 72-54 %), a excepción de los manuales de 4º ESO y 2º Bachillerato donde desciende, especialmente en 2º de Bachillerato. Ese descenso del texto académico es paralelo al ascenso para esos cursos de actividades que apelan a fuentes históricas primarias o secundarias: puede evidenciarse (Tabla 5) cómo se pasa en cursos iniciales 1º-2º ESO de sólo 13-17 % de actividades que usan fuentes a un 26'5 y 44 % respectivamente en 4º ESO y 2º de Bachillerato. Ahora bien, señalemos en tercer lugar, que el optimismo por este creciente uso de fuentes históricas en manuales de historia de cursos superiores queda deslucido al constatar el mantenimiento abrumador de actividades de complejidad cognitiva baja (Tabla 6), el 73-79 % en manuales de ESO y, lo que es más sorprendente, el 60 % en 2º de Bachillerato. En este curso únicamente se evidencia un aumento de actividades de complejidad cognitiva media (Tabla 6, el 35 %) que especialmente se centra en aquellas que suponen un uso descriptivo de fuentes históricas, es decir, localizar, comprender, parafrasear, sintetizar o resumir las ideas básicas de las fuentes. En suma, salvo episódicos ejemplos en algún manual, vemos la ausencia de actividades derivadas del planteamiento de problemas de aprendizaje, el peso de actividades vinculadas a la reproducción de información del texto académico y finalmente el aumento de actividades vinculadas a fuentes históricas que no se ve acompañado por un aprovechamiento de las mismas con actividades de mayor complejidad cognitiva. Semejantes evidencias en las actividades de los libros de texto de historia en secundaria obligatoria y postobligatoria no parecen un planteamiento suficientemente equilibrado para trabajar las CCBB en la enseñanza de la historia y menos aún para una iniciación básica a destrezas de alfabetización histórica.

Comparemos estas evidencias de actividades de los manuales de historia con los

resultados del estudio de los 168 exámenes PAU. A la hora de su estudio, partimos de la conceptualización anteriormente referida en uso de fuentes históricas pero también presentamos una gradación de niveles en el uso de las fuentes obtenida *a posteriori*, fruto del estudio contrastado del conjunto de ejercicios. En la Tabla 8 recogemos los resultados.

Tabla 8. Niveles de progresión de aprendizaje en el uso de fuentes textuales en alumnos de 2º de Bachillerato: 168 exámenes PAU Historia de España

Complejidad cognitiva baja Nivel 0 y 1: 93 (55'3 %)	Nivel 0 sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarla y la ignoran en su explicación	39 (23 %)
	Nivel 1 contextualizan las fuentes, localiza sus ideas pero no las utilizan en su explicación	54 (32 %)
Complejidad cognitiva media Nivel 2: 59 (35 %)	Nivel 2 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas y usa las fuentes de forma descriptiva en su explicación	59 (35 %)
Complejidad cognitiva alta Nivel 3 y 4: 16 (9'5 %)	Nivel 3 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias de las mismas pero no las relaciona en su explicación	9 (5'3 %)
	Nivel 4 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación	7 (4'1 %)

Como puede verse, se constata en primer lugar que más de la mitad de los estudiantes (55 %) presenta escritos que podemos considerar *de complejidad cognitiva baja*. Englobaría a dos grupos de forma casi equitativa. Por un lado, un *nivel 0* de alumnado que sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarlas (incluso sin vincularla al contexto histórico del enunciado de la pregunta), llegando a ignorarlas por completo en su explicación; por otro lado, un *nivel 1* de estudiantes que contextualizan las fuentes relacionándolas de forma básica con el contexto histórico, localizan las ideas de las fuentes resumiéndolas pero no las utilizan en su explicación. Es sorprendente constatar el peso que tiene este nivel básico entre el alumnado, lo que nos indicaría que ha habido un aprendizaje previo en el uso con fuentes muy limitado. Pero también llama la atención que ese porcentaje (55 %) se acerca al evidenciado en el nivel de complejidad cognitiva baja del conjunto de actividades en los manuales de 2º de Bachillerato (60 %), pero es algo mayor al de las actividades con fuentes históricas con nivel cognitivo bajo. Los estudiantes parecen estar algo por debajo de la media respecto al nivel cognitivo más usual en actividades con fuentes históricas que ofrecerían los manuales. Ello apuntaría de nuevo a un escaso aprovechamiento de las mismas en el trabajo de aula.

En segundo lugar, vemos cómo sólo un tercio de los estudiantes aportan escritos *de complejidad cognitiva media*, básicamente quienes muestran un uso descriptivo de las fuentes. Entre ellos vemos un *nivel 2* los que contextualizan las fuentes, localizan sus ideas y usan las fuentes de forma descriptiva en su explicación: se trata de quienes se

limitan únicamente a citar la misma (“como dice el texto..”, “como se indica en...”) o a copiar información de la misma, citándola e incluyéndola en sus explicaciones.

Finalmente se evidencia un minoritario grupo de estudiantes (16 %) que construye escritos que revelan un *nivel cognitivo alto*. Entre ellos vemos repartidos casi de forma equiparable dos niveles. Por un lado un *nivel 3*, quienes contextualizan la fuente, localizan sus ideas e incluso obtienen inferencias que demuestran que han relacionado la información de la fuente con sus conocimientos del contenido histórico. Por ejemplo, se trata de quienes ante una de las fuentes presentadas, el “acta de instalación de la Junta Suprema Gubernativa de España y las Indias” de 25 de septiembre de 1808, en el contexto del inicio de la guerra contra la ocupación napoleónica, una fuente que incluye un explícito ceremonial religioso católico (un juramento ante Dios y los Evangelios y el canto de un *Te Deum*) infieren el peso e influencia de la religión católica en la sociedad española de finales del Antiguo Régimen. Pero también vemos un *nivel 4* de alumnos que van más allá y utilizan de forma relacional esa inferencia en su explicación sobre la Guerra de Independencia, el primer liberalismo y la Constitución de 1812, al relacionar esa inferencia con el peso del catolicismo en el primer liberalismo español, como la propia Constitución de 1812.

5. Conclusión: una insuficiente iniciación a la alfabetización histórica que urge mejorar.

Como ha podido comprobarse las evidencias de nuestro estudio muestran una insuficiente iniciación a la alfabetización histórica como vía disciplinar para trabajar las CCBB en la enseñanza de la Historia. Unas carencias constatadas en el peso de niveles cognitivos bajos incluso en manuales de 2º de Bachillerato y en resultados de aprendizaje de alumnado que finaliza este curso y se presenta a la PAU de Historia. Un resultado semejante, con predominio de niveles cognitivos bajos, también lo constata una reciente investigación valenciana sobre las PAU de Historia (Fuster, en prensa). Esas constataciones complementan las conclusiones sobre la habituación del alumnado al uso algorítmico y descriptivo de fuentes (González et al. 2011). Por lo tanto podríamos concluir que la mera presencia de fuentes históricas no supone un enriquecimiento cognitivo de los aprendizajes del alumnado y tampoco equivale a formar el pensamiento histórico. Es necesaria la enseñanza y el aprendizaje del análisis heurístico de fuentes, la integración relacional en narrativas de los estudiantes de inferencias o evidencias obtenidas de las mismas, así como la resolución de problemas y la construcción de

argumentaciones basadas en el uso y obtención de evidencias. Ello supone una iniciación al pensamiento crítico y creativo, algo deficitario en todas las materias de secundaria. Quizás el peso de esas deficiencias haya que achacarlo a la naturaleza y estructura del tradicional manual escolar de historia. Constatamos manuales de Historia que en los primeros cursos de la ESO, como también ocurre para manuales de educación primaria, siguen remitiendo a un conocimiento codificado en el texto de sus autores, con un grueso de actividades que gira en torno a recordar-reproducir lo enunciado en los mismos. El resto de recursos, aunque también puedan usarse como documentos de trabajo, acaba siendo complementario del texto académico, el único básico y adaptado para que el profesorado lo transmita y el alumnado lo reciba y recuerde. Y así aunque se reduzca el peso de ese texto académico y aumente la presencia de fuentes históricas en manuales de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato, el referente del alumnado, pero también de un sector mayoritario del profesorado, difícilmente puede cambiar una *rutina escolar* como es la de acceder de forma directa y no problematizada o constructivista al conocimiento histórico. Ese es el perpetuo formato del manual escolar de historia. Ello condiciona cualquier cambio que se presente en los manuales: pueden aumentar los recursos icónicos y multimedia o incorporarse más fuentes primarias, pero la raíz de la insuficiencia perdura. Cambiar ese formato sería modificar la esencia del tradicional manual escolar; una esencia que sobrevive reflejo del peso del código disciplinar de la historia como materia escolar (Cuesta, 1998). Pero es una urgencia educativa, al tiempo que una exigencia legal por las propias CCBB, mejorar la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes de Historia. Urge superar rutinas escolares derivadas del manual escolar o al menos de usos no reflexivos de los mismos apelando siempre a unos mismos recursos. Ello pasa bien por utilizar materiales curriculares de innovación didáctica en Historia, que sí que presentan niveles cognitivos adecuados y ascendentes, o bien por crear nuestros propios materiales haciendo un uso flexible del libro de texto de Historia e introduciendo planes de trabajo o secuencias didácticas alternativas que enseñan a pensar históricamente (Sáiz, 2013; en prensa). Conviene no olvidar que educar un pensamiento histórico adecuado es un requisito fundamental para la formación democrática de la ciudadanía (Pagès, 2009) ya que la historia ayuda a una mejor comprensión de la complejidad social y los problemas del presente (Prats, Santacana, 2011). Hacer competentes *en y sobre* Historia a nuestros estudiantes les permitirá aproximarse de forma crítica y racional a problemas del presente, como la diversidad y el conflicto de identidades nacionales, para los que es más que necesaria una mejor alfabetización histórica (Sáiz, López Facal, 2012)

3.3 Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico¹⁴.

Resumen: Este trabajo analiza la presencia y uso de fuentes históricas, especialmente de fuentes primarias textuales, en recientes libros de texto españoles de historia en secundaria (de 1º, 2º y 4º de ESO y de 2º de Bachillerato). Se examina si las actividades vinculadas a fuentes permiten una alfabetización histórica como enseñanza del pensamiento histórico o educación histórica. Los resultados muestran un aumento de la presencia de fuentes históricas en los manuales durante la secundaria. Pero ello no se acompaña con una progresión del aprovechamiento cognitivo de las mismas ya que predomina un uso algorítmico y descriptivo de éstas. Los manuales escolares no presentan secuencias didácticas para un uso heurístico y creativo de las fuentes. Es una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico.

Palabras clave: libros de texto de historia, pensamiento histórico, fuentes históricas, alfabetización histórica, educación histórica, educación secundaria.

Abstract: This paper analyzes the presence and use of historical sources in recent history textbooks in Spanish high school (12 to 18 years old). It examines whether activities related to historical sources allow historical literacy as a way to teach historical thinking skills and history education. The results show an increase in the presence of historical sources in the textbooks during high school. But this is not accompanied by a progression of cognitive use of them. We can see an algorithmic use of historical sources in the textbooks. Textbooks do not present a heuristic use of the historical sources with innovative activities and creative use of historical sources. It is a missed opportunity to teach historical thinking skills.

Keywords: history textbooks, historical thinking, historical sources, historical literacy, history education, secondary education.

Keywords: history textbooks, historical thinking, historical sources, historical literacy, history education , secondary education

¹⁴Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete*, 29 (1), pp. 83-99

Introducción.

En la enseñanza de la historia, el recurso a fuentes históricas, especialmente primarias, es una oportunidad para enseñar habilidades intelectuales asociadas al trabajo del historiador. Entre ellas, el planteamiento de problemas interrogantes sobre el pasado que lleven a buscar o seleccionar fuentes adecuadas, la interpretación de esas mismas fuentes al hilo de esos problemas, obteniendo evidencias y creando inferencias y, finalmente, la comunicación de resultados creando narrativas históricas mediante explicaciones o argumentaciones basadas en evidencias. El uso de fuentes en las aulas tiene un elevado potencial cognitivo por lo que debería plantearse a lo largo de la educación básica, de primaria a secundaria. En este trabajo consideramos que esa vía de enseñanza de la historia es una forma disciplinar, desde la ciencia histórica, de trabajar las competencias educativas básicas (CCBB): entre ellas, por citar algunas, la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana o la competencia de tratamiento de la información. Así se adapta la formulación generalista de las CCBB existente en el currículo. Trabajar las CCBB desde la historia debe suponer enseñar destrezas de pensamiento histórico entendido como alfabetización histórica o introducción a las tareas del trabajo del historiador debidamente adaptadas al progreso cognitivo de los estudiantes.

Este artículo pretende conocer cuánto y cómo aparecen las fuentes históricas en actuales manuales escolares españoles de historia en secundaria: cuál su relación con otros recursos, dónde se ubican en los manuales y, sobre todo, cuál es el nivel cognitivo de las actividades que apelan a fuentes, qué tipo de habilidades de procesamiento y tratamiento de información demandan dichas actividades: ¿abren posibilidades para una progresión de aprendizaje de competencias de pensamiento histórico en secundaria?

Entre los investigadores y especialistas en didáctica de la historia, desde posicionamientos diversos, de la psicología cognitiva, la epistemología histórica, a corrientes más culturalistas (Barca, 2000 y 2011; Carretero y López, 2009; Carretero y Voss, 2004; Clark, 2011; Gómez et al. 2014; Lee, 2005a, 2005b y 2011; Lévesque, 2008 y 2011; López Facal et al. 2011; Mora y Paz, 2012; Pagès, 2009; Plà, 2005; Prats y Santacana, 2011; Rüsen, 2005; Santiesteban et al. 2010; Seixas y Morton, 2013; Schmidt y Barca, 2009; Stearns et al. 2000; Taylor y Young, 2003; VanSledright, 2011 y 2014; Wineburg, 2001) existe consenso al señalar que es preferible aquella enseñanza de la historia que apela al desarrollo conjunto de contenidos y narrativas sobre el pasado (conocimientos *de* historia) y de habilidades para acceder, comprender y explicar ese

pasado (competencias *sobre* historia). La enseñanza de la historia a lo largo de las etapas básicas debería combinar el aprendizaje de conocimientos e información histórica con el de destrezas o competencias históricas, derivados del trabajo del historiador. Aunque, todavía se presentan falsas dicotomías entre una enseñanza basada en “conocimientos” y otra en “competencias” (Cain y Chapman, 2014), la investigación en didáctica de la historia viene demostrando cómo una educación histórica adecuada deriva de integrar ambas caras íntimamente relacionadas (Lee, 2005b y 2011).

Es cierto que no podemos reproducir en el aula, a pequeña escala, el quehacer profesional de historiadores/as; los estudiantes no son historiadores y la forma de representar el pasado ocurre en dos contextos sociales diferentes (Plà, 2012): el contexto científico-disciplinar no es el de las aulas donde aparece un discurso histórico escolar como forma de significar el pasado que también implica un uso social y político de la historia, algo que hace que la didáctica de la historia también forme parte de la historia como disciplina (Rüsen, 2005). También es cierto que no concedemos aura de cientificidad neutral a los procedimientos cognitivos del trabajo profesional de los historiadores ya que éste también es una construcción socio-cultural determinada: de hecho, al lado de la forma de representar el pasado basada en el aparato conceptual histórico-disciplinar también pueden emerger en el aula otros discursos socio-culturales (fruto de una cultura juvenil y urbana, de representaciones vulgares no académicas) que, aunque consideremos “erróneos”, también tendrían su lógica y cabría considerar.

Pero reconocer ambas realidades (el discurso histórico escolar y la pretendida ilusión científica de las herramientas cognitivas histórico-disciplinares), no significa renunciar al desarrollo intelectual y formación ciudadana que, a nuestro juicio, implica una educación histórica *situada*: una enseñanza de esas mismas habilidades disciplinares en las aulas cuyo potencial formativo confirman décadas de investigación en didáctica de la historia. Y entre esas habilidades está el presentar el conocimiento del *pasado histórico* como una realidad abierta y por investigar. Un pasado que se ha de indagar a partir de *problemas* a usar sobre las fuentes como restos escritos o materiales producto de ese mismo pasado. Un pasado que se ha de reconstruir con *narrativas* derivadas de evidencias o *pruebas* históricas fruto de la búsqueda, selección y adecuada interpretación de fuentes. Esas destrezas cobran su debida importancia en investigaciones y propuestas de innovación en didáctica de la historia que presentan las características y conceptos de pensamiento histórico y su enseñanza en secundaria (Seixas y Morton, 2013: 40-73; Lévesque, 2008: 112-139)

Partiendo de todo ello, en este trabajo formulamos una serie de *destrezas básicas de utilización de fuentes históricas* como conocimiento estratégico que pueden enseñarse en las clases de historia en secundaria y bachillerato. Indicaremos dichas destrezas atendiendo a los niveles de progresión de aprendizaje que pueden alcanzarse con adolescentes, según los resultados empíricos de investigaciones en enseñanza de la historia. Esas mismas destrezas las consideraremos como marcadores de alfabetización histórica para examinar la presencia y uso de fuentes en los manuales escolares de historia en secundaria. Ello nos permitirá avanzar en la línea de investigación sobre manuales escolares españoles de historia de R. Valls (2007, 2008 y 2009: 107-109) que ha venido planteando la convivencia desde los años 80 de dos modelos didácticos en los libros de texto de historia de las principales editoriales: el informativo-enciclopedista o de memorización, donde se prioriza suministrar información cerrada lista para su reproducción, y otro modelo más disciplinar, donde se presentan diferentes interpretaciones y una iniciación al aprendizaje de métodos históricos, más próximo este modelo a la tradición de materiales de grupos de innovación en didáctica de la Geografía e Historia. El análisis de la presencia y uso de fuentes en los manuales nos permitirá confirmar en qué medida está presente, avanza o retrocede este segundo modelo didáctico en los recientes manuales escolares.

Fundamentos. Destrezas de aprovechamiento didáctico de fuentes históricas

Podemos establecer tres grupos de habilidades básicas en la enseñanza y aprendizaje del trabajo con fuentes históricas, recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1. Destrezas básicas en la utilización de fuentes históricas

5. Plantear problemas de aprendizaje histórico. Consiste en presentar el pasado como una realidad a investigar, formulando interrogantes o preguntas con perspectiva de indagación que organicen y guíen el aprendizaje. Así se simula el contexto de la investigación histórica.
6. Analizar e interrogar fuentes históricas para construir pruebas del pasado. Se trata de preguntar a las fuentes. Ello supone dos niveles de aproximación. Por un lado, obtener información directa de la fuente mediante un uso descriptivo o algorítmico de la misma: se parte de preguntas cerradas que conducen a respuestas de <i>formulación literal</i> o de <i>base de texto</i> . Por otro lado, se trata de crear información deducida o inferida tomando en consideración las circunstancias o contexto histórico de creación de la propia fuente. Implica relacionar lo que se conoce de ese contexto con lo que aporta la fuente. Ello equivale a preguntar históricamente, un uso heurístico o creativo de la fuente, recurriendo a cuestiones abiertas y preguntas o interrogantes inferenciales que van más allá de la fuente (<i>modelo de situación</i>).
7. Desarrollar respuestas interpretativas redactando una narrativa o ensayo histórico (texto expositivo o argumentativo). Supone relacionar las pruebas recreadas de las fuentes y los propios conocimientos del contexto histórico. Implica utilizar las inferencias, deducciones o conclusiones obtenidas del estudio de las fuentes integrándolas en narrativas.

En primer lugar, el planteamiento de interrogantes históricos a investigar sobre el pasado. Supone crear entornos de aprendizaje donde expresar preguntas-problema para generar una indagación por parte de los estudiantes. Dichas preguntas podemos plantearlas ya de inicio, aunque habremos de relacionarlas e integrarlas con sus ideas previas; o bien podemos dejar que los propios estudiantes acaben perfilándolas ajustándolas a sus ideas previas. En uno u otro caso, se trataría de introducir o presentar los contenidos históricos de forma abierta y problematizada, como una realidad que se debe investigar. Se pueden presentar unos mínimos o básicos conocimientos sustantivos y a continuación interactuar con los estudiantes ayudándoles a que formulen interrogantes o problemas sobre lo que se conoce (Lévesque, 2008: 132-133).

En segundo lugar, cabe señalar las estrategias de análisis de las fuentes históricas para obtener pruebas. Implica enseñar a preguntar históricamente a las fuentes. Convendría habituar a los estudiantes a una aproximación analítica a las mismas, yendo más allá de la información directa o explícita que éstas ofrecen, aunque aprender a obtener esa misma información explícita sea el paso primero y básico. Como demuestran las investigaciones de campo, sobre todo en ámbito anglosajón (Barton, 2010, Domínguez, 2013 y en prensa; Lee, 2005b, Fuentes, 2002), no todos los estudiantes acaban comprendiendo que las fuentes no generan evidencias o pruebas históricas por sí mismas. Es necesario que medie un adecuado proceso interrogatorio o indagatorio a las mismas. Las fuentes sólo ofrecen pruebas si se las sabe interrogar como un historiador. Ello equivale a comprender de forma clara qué es fuente y qué es evidencia o prueba, resultado de una labor activa de recreación por parte de los historiadores. A este nivel de comprensión sólo llegarían pocos estudiantes de nivel avanzado, en cursos superiores de secundaria y en bachillerato, pero sólo si hay una constante instrucción en el uso analítico de las fuentes. Supone plantear cómo se utilizan las fuentes históricas primarias, específicamente fuentes textuales, para obtener evidencias o pruebas diferenciando una comprensión lectora usual de una comprensión lectora más propiamente histórico-disciplinar, derivada de leer como un historiador (Wineburg, 2001: 63-88; Reisman, 2012; Reisman, Wineburg, 2012a y 2012b; Monte-Sano, 2010). Podemos relacionar esta diferenciación con otros indicadores de progresión cognitiva: como las formas de comprensión lectora y procesamiento de información textual en el aprendizaje científico (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé et al. 2010) y los niveles de aprendizaje de la taxonomía adaptada de Bloom por Anderson y Krathwohl, (2001, Krathwohl, 2002)

De esta forma una progresión posible, si se realiza una adecuada instrucción

previa, diferenciaría dos niveles de aprovechamiento analítico de las fuentes. Un nivel bajo o medio (descriptivo y algorítmico) y un nivel alto (heurístico y creativo). El primer nivel, básico o medio, como *uso descriptivo* y *algorítmico*, deriva de aprender a realizar labores automatizables que no requieren soluciones alternativas sino la repetición de un número determinado de acciones preestablecidas, como preguntas cerradas que apelan a la fuente. Este nivel equivaldría a actividades de nivel cognitivo bajo o medio (Sáiz, 2011, 2013), derivadas de tareas de recordar-repetir o comprender-reformular en la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001). En su nivel más básico, se trataría de localizar y reproducir de forma literal información de la fuente, relacionado en fuentes textuales con preguntas de *formulación literal*: equivale a preguntas básicas de localizar o reproducir información. En un nivel medio, consistiría en resumir, sintetizar o parafrasear la información de la fuente, reproducir sus ideas principales y secundarias, relacionado en fuentes textuales con preguntas *de base de texto*.

Por otro lado, se erige un *uso heurístico* y *creativo*, fruto de activar estrategias creativas y relacionales para interrogar a la fuente, relacionando conocimientos históricos previos del estudiante con información de la fuente y activando así inferencias; derivaría del adecuado planteamiento de *preguntas inferenciales*. Ello supone acciones de nivel cognitivo alto (Sáiz, 2011, 2013), derivadas de tareas de aplicar, analizar, evaluar y crear en la taxonomía formulada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta aproximación a la fuente requiere habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad como lector usual de la fuente que obtiene información plana de la misma (como el anterior uso descriptivo) y también como “lector histórico” que considera la fuente en su complejidad de significados como “artefacto cultural” al que cabe interrogar (Wineburg, 2001). Este segundo uso de las fuentes abarca, por tanto, las actividades de más alto nivel cognitivo: plantear interrogantes para un uso relacional o intertextual de pruebas o evidencias obtenidas de una, dos o más fuentes; o formular cuestiones que suponen elaborar informes fruto del análisis de fuentes activando y relacionando aprendizajes previos.

Precisamente, la última destreza propia del análisis de fuentes, la *escritura disciplinar*, deriva del desarrollo en profundidad de las previas habilidades de *lectura disciplinar*. Sólo si se ha ido aprendiendo a “leer históricamente”, es decir a un uso heurístico y creativo de las fuentes (relacionando las pruebas recreadas de las fuentes con los propios conocimientos del contexto histórico), puede aprenderse a “escribir históricamente”: ello equivale a la creación y comunicación de una narrativa o ensayo

histórico. Generalmente se trata de textos expositivos o argumentativos donde se relaciona la explicación del problema o interrogante a resolver vinculado a las fuentes, con evidencias o pruebas obtenidas de su previa lectura histórica, de información contextual histórica o de los propios recursos discursivos disciplinares del estudiante (Monte-Sano 2010, Monte-Sano y De la Paz, 2012). Así se desarrollan las habilidades de escritura disciplinar, propias de los niveles más altos de la competencia en comunicación lingüística. Ésta sea, quizás, la labor más compleja, la de enseñar a los estudiantes a construir e integrar pruebas estableciendo vínculos intertextuales y recurriendo a explicaciones relacionales o multiperspectivas. Dicha labor exige arduos procesos de instrucción previa que requieren unos tiempos y una dedicación muy diferentes a las rutinas escolares transmisivas propias de enseñar historia en las aulas.

Metodología, muestra e hipótesis de investigación.

A tenor de las destrezas señaladas, podemos enunciar tres marcadores para analizar las fuentes en los manuales escolares, recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2. Marcadores para analizar el uso y aprovechamiento de fuentes históricas en los libros de texto de historia (1º, 2º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato)

1. Planteamiento de problemas de aprendizaje histórico organizadores de contenido: preguntas-problema al inicio de las unidades o en secuencias de actividades a lo largo de las unidades
2. Presencia, tipología y ubicación de fuentes históricas en los libros de texto y su relación respecto a otros recursos (texto académico o de los autores del manual). Sería preferible una aparición regular a lo largo de todas las unidades, en forma de documentos vinculados a preguntas o cuestiones a resolver y con un formato de representación (fuentes textuales e icónicas) diversificado e interrelacionado.
3. Aprovechamiento de fuentes históricas: grado de complejidad cognitiva de las actividades vinculadas a ellas en los libros de texto: nivel cognitivo bajo (recordar-repetir) y nivel medio (comprender-reformular) fruto de un uso descriptivo y/o algorítmico (acciones repetitivas, mecánicas, preguntas cerradas con guión preestablecido); nivel cognitivo alto (aplicar, analizar, evaluar y crear) o uso heurístico y creativo (acciones que implican planificar y decidir, relacionales, contextualizadoras, respuesta a preguntas abiertas, construir nueva información). Sería preferible un constante entrenamiento previo en el uso algorítmico en los primeros cursos para generalizar un uso heurístico en los cursos superiores.

El primer marcador (*planteamiento de problemas*) es rastreable en los manuales examinando su organización formal. Supone valorar en qué medida se plantean al inicio de las unidades o en alguna secuencia didáctica a lo largo de las mismas, problemas o interrogantes a resolver que organicen contenidos presentes en el manual, especialmente si se organiza su información en forma de documentos de trabajo (textuales, icónicos, e incorporando fuentes históricas) para resolver esos problemas.

El segundo marcador (*presencia, tipología y ubicación de fuentes históricas*)

también es localizable en los libros de texto. Sólo supone constatar el peso que juegan las fuentes históricas como recursos de actividades frente al resto de recursos, sobre todo el texto académico. La existencia o no de fuentes primarias en los manuales, no como ilustraciones sino como documentos o testimonios del pasado interpretables (Valls, 2007), así como la inclusión de textos historiográficos o fuentes secundarias, presentados como fruto de la investigación, incluso contrastando visiones sobre un mismo fenómeno, ya sería revelador del grado en el que el manual de historia plantea una iniciación al conocimiento histórico. En esta línea sería muy interesante examinar dónde se ubican las fuentes históricas en el manual. Si lo hacen de forma aislada, centrando el protagonismo didáctico de las unidades del manual (sea en actividades iniciales, a lo largo del cuerpo de la unidad o en los apartados finales o de síntesis), o si aparecen subordinadas al texto académico, el de los autores del manual, con lo que generalmente servirían como complemento de apoyo, como recurso subsidiario o dependiente de dicho texto académico.

Finalmente el tercer marcador (*aprovechamiento de las fuentes*) aborda la complejidad cognitiva de actividades asociadas a fuentes. Este marcador permite calibrar en qué medida se plantean o no en los libros de texto destrezas de alfabetización histórica, de aprender a leer y escribir históricamente. Supone plantear cómo se utilizan las fuentes históricas (primarias y secundarias, sobre todo textuales) para obtener evidencias: en qué medida se incide más en una comprensión lectora usual (descriptiva o algorítmica) o en una comprensión más propiamente histórico-disciplinar (heurística y creativa).

Este trabajo ha examinado actuales manuales escolares españoles de historia en asignaturas obligatorias de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria, atendiendo a contenidos de “Historia de España”. El estudio forma parte de una investigación más amplia, en forma de tesis doctoral, sobre la relación entre pensamiento histórico e identidad nacional en libros de texto y en aprendizajes de estudiantes. La muestra abarca un total de 19 ejemplares desde la entrada en vigor del currículo por CCBB, publicados en 2008-2012 y corresponde a manuales de editoriales de difusión masiva en ámbito valenciano (Anaya, Ecir, Santillana, SM y Vicens Vives). Se trata, por tanto, de libros de texto de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” de 1º, 2º y 4º de ESO y de “Historia de España” de 2º de Bachillerato. En un primer examen se vaciaron recursos y actividades sobre unidades de historia de España entre la Prehistoria y la Edad Media en manuales de 1º y 2º de ESO (Sáiz, 2011); a continuación se examinaron los contenidos de España en el siglo XIX en 4º de ESO y de la Segunda República en 2º de

Bachillerato (Sáiz, 2013b). El resultado es una amplia muestra de actividades y recursos de libros de texto de historia en secundaria (un total de 1695 actividades y 1014 recursos).

Para valorar la presencia y utilización de fuentes se ha procedido a un examen cualitativo de las *actividades* y *recursos* de libros de texto de la muestra. Entendemos por *actividades* todo tipo de enunciados de trabajo dirigidos al alumnado que apelan a recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan acciones de aprendizaje para trabajar recursos del manual o parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste. Como *recursos* consideramos los siguientes materiales de enseñanza-aprendizaje de la historia: 1) el *texto académico* redactado por los autores del manual; 2) las *fuentes textuales escritas*, primarias (documentos históricos) o secundarias (textos historiográficos) adaptadas; 3) las *imágenes* en su tipología amplia: iconografía de artes plásticas, restos arquitectónicos o patrimoniales, objetos de cultura material, carteles, fotografía (todas ellas fuentes históricas) y finalmente las recreaciones virtuales sobre escenarios del pasado; 4) los *gráficos, tablas o cuadros* tratando información cuantitativa o textual; 5) los *mapas temáticos históricos*; 6) los *ejes cronológicos*; y finalmente 7) el planteamiento de tareas al margen del manual. Entre esos recursos, tomando la propuesta de clasificación de M. Carretero (Carretero y Montanero, 2008), diferenciamos los textuales (1 y 2), de los visuales o icónicos estáticos (3 al 6), criterio extensible a las fuentes como recursos.

Respecto a las hipótesis previas, tratándose de libros de texto de inicio (1º y 2º curso, 12-13 años) y término (4º curso, 16 años) de la secundaria obligatoria y del final de la postobligatoria (2º Bachillerato, 18 años), habríamos de documentar cambios en la presencia y uso de fuentes históricas en dichos manuales.

En primer lugar sería previsible un aumento gradual de fuentes históricas en los manuales, con un peso de fuentes icónicas o visuales al inicio de la ESO, sobre todo en el primer curso por la etapa histórica que curricularmente aborda, la Prehistoria y la Edad Antigua, y un aumento de fuentes textuales en 4º de ESO y 2º de Bachillerato, centradas en la Edad Contemporánea.

En segundo lugar habría de documentarse un nivel cognitivo creciente en las actividades que apelan a fuentes históricas. Ello derivaría de los cambios curriculares en la enseñanza de la historia durante la etapa secundaria. Por un lado, el aprendizaje de CCBB (como la de comunicación lingüística y la de tratamiento de la información) aumentaría gradualmente a lo largo de la ESO. Por otro lado, el nivel exigido en el trabajo con fuentes cambiaría. Así al final de la secundaria obligatoria (4º ESO) se demandan

explícitamente procedimientos de uso crítico de fuentes primarias y secundarias, mientras que en 1º ESO únicamente se alude a una valoración descriptiva de fuentes históricas para obtener información del pasado¹⁵. Igualmente en el currículo de historia al final del bachillerato se apela metodológicamente de forma directa a introducir formas histórico-disciplinares de crear conocimiento: planteamiento de problemas e hipótesis y búsqueda, selección y análisis crítico de fuentes¹⁶.

Parte de esas destrezas se exigen en la prueba externa final de acceso a la universidad (PAU) en la materia de Historia, al menos en ámbito valenciano. En dicha prueba aparecen dos fuentes históricas (generalmente textuales), se pide reconocer su tipología (primaria o secundaria), localizar sus ideas fundamentales y el contexto histórico al que se vinculan las fuentes (lo que implica un uso descriptivo y algorítmico, reproducir y comprender las fuentes) y explicar un tema o problema histórico partiendo o empleando la información de las fuentes (lo que *puede* implicar un uso heurístico y creativo de las fuentes).

En suma, el recorrido de aprendizaje desde el currículo vigente impondría actividades para aprender niveles básicos o medios en el uso de fuentes históricas (al menos su presencia regular en el trabajo de aula) y para disponer de conocimientos suficientes para un aprovechamiento descriptivo y algorítmico de las mismas. Se exigiría reconocer fuentes históricas según su naturaleza y saber comprender y reformular adecuadamente la información proporcionada por las mismas, localizando su contexto histórico. También debe haber *posibilidades* de aprender un uso heurístico y creativo de las fuentes ya que así se formula entre los objetivos curriculares y así se demanda en la prueba PAU. Por todo ello, debería ser posible que en los manuales figurasen actividades de uso de fuentes con una gradación en su nivel: en los primeros cursos de la ESO con

¹⁵Entre los contenidos comunes de 1º de ESO del currículo vigente en su regulación valenciana (en vísperas de su cambio por el nuevo ajustado a la LOMCE) consta el siguiente enunciado: “Valoración de las fuentes históricas para el conocimiento del pasado. Obtención de información a través de fuentes documentales, arqueológicas y de obras de arte”. Este enunciado de uso descriptivo difiere del que consta para 4º de ESO: “Búsqueda y selección de información de fuentes escritas, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia” *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (DOCV), 24-07-2007, nº 5562, p. 30476 y 30483.

¹⁶En el núcleo de contenidos comunes de “Historia de España” en 2º de Bachillerato se señala explícitamente la obligatoriedad de enseñar estas destrezas a lo largo del curso. Se pretende “promover la concepción de la Historia como un modo de conocimiento que utiliza unas formas de razonar y operar. La reflexión y consciencia acerca de este proceso de elaboración de conocimiento forma parte del mismo. Es necesario, pues, establecer como contenidos básicos aquellas acciones metodológicas que permitan al alumnado construir un conocimiento significativo: el planteamiento y resolución de problemas, la identificación y corrección de esquemas conceptuales o en su caso de estereotipos, la elaboración y comprobación de hipótesis y diseños de trabajo, la obtención de información desde fuentes diversas y su análisis crítico hasta llegar a explicaciones coherentes” y para ello se fomentará la “Búsqueda, selección, análisis e interpretación de información procedente de fuentes primarias y secundarias”: DOCV, 15-07-2008, nº 5806, p. 71354.

niveles básicos y en 4º de ESO, y sobre todo, en 2º de Bachillerato, la aparición más regular de niveles medios y altos de análisis de fuentes históricas. Ello incluiría la presencia de secuencias didácticas o planes de trabajo (Sáiz, 2013a) donde se formulen problemas de aprendizaje que relacionen documentos (entre ellos fuentes primarias y secundarias) y apelen a la redacción de narrativas históricas. El grado de presencia de este último perfil de actividades indicaría las posibilidades de enseñar competencias de alfabetización histórica que aparecen en los manuales.

Resultados y discusión

Los resultados de este estudio se presentan en las siguientes Tablas. En primer lugar, en la Tabla 3 se recoge la presencia de fuentes históricas como recurso. En segundo lugar en la Tabla 4 consta el diseño y ubicación de las actividades relacionadas con fuentes en los manuales; en esta misma línea, la Tabla 5 recoge el peso de las actividades con fuentes en relación al resto de actividades, sobre todo con actividades relacionadas con el texto académico. Finalmente la Tabla 6 examina el nivel cognitivo de las actividades que apelan a fuentes históricas.

Tabla 3. Fuentes históricas como recursos en libros de texto de historia

Curso y años de edición	Tipo 0	Tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	51 (17 %)	6 (11'7 %)	21 (41'2 %)	19 (37'3 %)	5 (9'8 %)
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	65 (17 %)	30 (46'1 %)	13 (20 %)	22 (33'9 %)	-
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	42 (24 %)	27 (64'3 %)	9 (21'4 %)	6 (14'3 %)	-
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	72 (42 %)	53 (73'6 %)	13 (18 %)	6 (8'3 %)	-

Tipo 0. Total de fuentes como recursos sobre el total de recursos cuantificados. **Tipo 1:** Fuente textual primaria o secundaria **Tipo 2.** Fuente icónica: imágenes artísticas, objetos de cultura material, patrimonio arquitectónico, cartel, fotografías. **Tipo 3.** Fuente combinada: textual e icónica. **Tipo 4.** Fuente en recurso externo al manual: páginas web y enlaces multimedia.

Tabla 4. Actividades sobre fuentes históricas en libros de texto de historia según su diseño y ubicación

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	3 (4'7 %)	44 (69'9 %)	9 (14'2 %)	7 (11'1 %)
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	9 (6'7 %)	45 (33'6 %)	42 (31'3 %)	38 (28'3 %)
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	2 (2'9 %)	46 (66'6 %)	12 (17'3 %)	9 (13 %)
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	3 (3'9 %)	58 (75'3 %)	16 (20'8 %)	-

Tipo 1: Actividades de apertura o inicio. **Tipo 2.** Actividades vinculadas al cuerpo principal de la unidad. **Tipo 3.** Actividades finales o de síntesis. **Tipo 4.** Actividades catalogadas para trabajar las competencias al final de la unidad.

Tabla 5. Actividades de libros de texto de historia según su vinculación al texto académico (autores del manual) y a fuentes históricas

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	292 (60 %)	63 (13 %)	27 (42 %)
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	564 (72 %)	134 (17 %)	48 (35'8 %)
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	144 (54 %)	69 (26 %)	25 (36 %)
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	46 (26 %)	77 (44 %)	8 (10 %)

Tipo 1: Actividades sobre texto académico en solitario o combinado con otros recursos: total y su porcentaje sobre las actividades. **Tipo 2.** Actividades sobre fuentes históricas en solitario o combinadas con otros recursos: total y su porcentaje sobre las actividades. **Tipo 3.** Actividades sobre fuentes históricas combinadas con texto académico: total y su porcentaje sobre las actividades sobre fuentes.

Tabla 6. Actividades con fuentes históricas en libros de texto de historia según su complejidad cognitiva

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3
<i>Manuales de 1º de ESO (2010-2011)</i>	37 (58'7 %)	25 (39'6 %)	1 (1'6%)
<i>Manuales de 2º de ESO (2008-2010)</i>	77 (57'4 %)	43 (32'1 %)	14 (10'4 %)
<i>Manuales de 4º de ESO (2011-2012)</i>	32 (46'3%)	33 (47'8 %)	4 (5'8%)
<i>Manuales de 2º de Bachillerato (2009)</i>	31 (40'2 %)	41 (53'2 %)	5 (6'5 %)

Tipo 1. Uso descriptivo de la fuente: recordar (complejidad baja). **Tipo 2.** Uso descriptivo y algorítmico de la fuente: comprender (complejidad media). **Tipo 3.** Uso heurístico y creativo de la fuente: aplicar, analizar, evaluar, crear (complejidad alta)

La interpretación de los datos permite verificar sólo una parte de las hipótesis previas. En primer lugar puede corroborarse cómo aumenta el peso de fuentes a lo largo de los cursos analizados: crecen como recurso didáctico (Tabla 3, tipo 0), pasando del 17 % en 1º de ESO al 42 % en 2º de Bachillerato, pero también se amplían las actividades que apelan a fuentes históricas en solitario o combinadas con otros recursos (Tabla 5, tipo 2), variando del 13 % en 1º ESO al 44 % en 2º de Bachillerato. Dicho aumento de la aparición y uso didáctico de las fuentes en los manuales está relacionado con los cambios curriculares entre esos cursos y con la proximidad al examen PAU de Historia.

En segundo lugar también se confirma cómo cambia el formato de las fuentes históricas (Tabla 3): del predominio de fuentes icónicas o combinadas textuales-icónicas en 1º de ESO (alrededor del 78 % sumando ambas) pasamos a una hegemonía clara de fuentes textuales en 4º ESO (64 %) o en 2º de Bachillerato (73 %). Una transformación que derivaría tanto de la propia presencia de fuentes escritas en el periodo histórico abordado en los manuales (menor en 1º de ESO y mayor en los cursos superiores), como,

sobre todo, de una valoración académica predominante a dichas fuentes escritas y un mayor atención al desarrollo de destrezas de comunicación lingüística durante dichos cursos. Decir también que la práctica totalidad de ellas (215) son fuentes primarias, estando poco representadas las secundarias (15), sobre todo textos historiográficos.

En tercer lugar, respecto a la ubicación de las actividades vinculadas a fuentes en la estructura de los libros de texto, se constata cómo ésta prácticamente no cambia y muestra dos tendencias. Por un lado, vemos una presencia prácticamente testimonial o escasísima de actividades con fuentes en los apartados iniciales o introductorios de las unidades (entre el 3-6 %, Tabla 4, tipo 1): las actividades iniciales presentes, ya de por sí escasas, son sobre todo actividades destinadas a llamar la atención del alumnado combinando llamativos recursos visuales y sencillos textos académicos (Sáiz, 2011). No consta en ninguno de los manuales el planteamiento de actividades o preguntas iniciales a resolver que organicen los contenidos de las unidades como problemas de aprendizaje. Por otro lado, se observa la concentración de actividades con fuentes en el cuerpo central de las unidades o temas del manual junto al texto de los autores o texto académico: oscilan entre el 65 y 75 % (Tabla 4, tipo 2); la única excepción es la de los manuales de 2º ESO quizás por ser ediciones iniciales adaptadas al currículo por CCBB, por lo que las actividades con fuentes se distribuyen a partes iguales también entre los apartados finales y los dedicados a las CCBB. Salvando este caso, las actividades con fuentes figuran mayoritariamente en el cuerpo de las unidades. Esta estructura de los manuales privilegia el texto académico (consume el mayor espacio) e influye en que sean precisamente dichos textos académicos los que concentren el grueso de las actividades en todos los cursos de ESO, aunque en una tendencia decreciente en el curso superior (entre el 70-54 %, Tabla 5, tipo 1). Por ello mismo destaca el peso de actividades que apelan a fuentes históricas combinadas con texto académico (el 40-35 % del total de actividades con fuentes, Tabla 5, tipo 3). Esta situación sólo se revierte en 2º de Bachillerato cuando puede observarse como aumentan el total de actividades con fuentes (44 %, Tabla 5, tipo 1) y se reduce el uso combinado de fuentes con texto académico (10 %, Tabla 5, tipo 1). En suma, al final del bachillerato las actividades de los manuales de historia usan más fuentes históricas y éstas son mayoritariamente el único recurso de esas actividades. Todos esos cambios reflejarían, en cierta medida, la exigencia curricular de aumentar el trabajo con fuentes históricas al final de la ESO y, sobre todo, en 2º de Bachillerato.

Ahora bien, si analizamos el perfil de habilidades cognitivas que se demandan en

las actividades con fuentes podemos comprobar, no sin cierta sorpresa, que los niveles de exigencia prácticamente se mantendrían en un perfil bajo-medio a lo largo de la ESO y Bachillerato, sin que aumentasen de forma notoria los niveles más complejos en este último curso, como sería de esperar. Constatamos así cómo se mantiene el peso de actividades con fuentes históricas que exigen un uso descriptivo (localizar-recordar-repetir información) y/o un uso algorítmico (comprender-reformular información): alcanzan durante ESO y Bachillerato nada menos que el 58-40 % las primeras, de nivel más básico (Tabla 6, tipo 1) y el 25-41 % las segundas, de nivel medio (Tablas 6, tipo 2). El cambio que se detecta es el aumento de las actividades de nivel medio (comprender-reformular) de 1º ESO a 2º de Bachillerato, pasando su presencia porcentual del 39 al 53 % (Tabla 6, tipo 2), prueba de una utilización algo más compleja de las fuentes. Se trata mayoritariamente de acciones que requieren aprender un uso algorítmico de la fuente: localizar, comprender, parafrasear, sintetizar o resumir las ideas básicas de las fuentes. Igualmente, salvo episódicos ejemplos en algún manual, vemos la ausencia de actividades derivadas del planteamiento de problemas de aprendizaje que vinculen dos o más fuentes¹⁷.

En definitiva, el peso de actividades vinculadas a la reproducción de información del texto académico y un aumento de actividades vinculadas a fuentes históricas sin que concurra un uso de las mismas con mayor complejidad cognitiva, no parecen un planteamiento suficientemente equilibrado para una iniciación a destrezas cada vez más complejas de alfabetización histórica. Eso sería lo que demandaría el currículo, quizás de forma utópica ante las rutinas escolares existentes, y lo que derivaría del enunciado de parte de la prueba PAU, por bien que en sus criterios de corrección no acabe concretándose ni evaluándose.

Conclusiones.

El acceso escolar a la historia como materia educativa como aparece en los libros de texto de secundaria españoles de mayor difusión, no se presenta como un camino

¹⁷Estas secuencias de trabajo más complejas, relacionando varias fuentes y planteando una pregunta-problema, sí que existían en manuales de editoriales mayoritarias en los años 90, antes del decreto curricular de mínimos de 2000 y durante el periodo LOGSE: pero se fue arrinconando a los apartados finales de las unidades didácticas a partir de entonces, hasta quedar prácticamente eliminadas en los actuales manuales escolares de historia. Esa estructura organizativa (problema y documentos para trabajarlo, muchos fuentes históricas textuales o icónicas) es común en materiales curriculares y/o manuales realizados por grupos de innovación didáctica y con difusión minoritaria, como, por ejemplo, en ámbito valenciano de los materiales del Grupo Gea-Clío y del Grupo Kairós (Sáiz, 2013a; Souto, 2011)

intelectual a recorrer sobre el pasado simulando investigaciones a partir de fuentes. No parece que se plantee en los manuales escolares de historia un modelo didáctico disciplinar que introduzca adecuadamente al alumnado en el uso de competencias históricas. Los estudiantes de historia en secundaria tienen poco margen para aprender que la historia es una potente disciplina intelectual, no una materia de memorización, aspecto muy arraigado en ámbito escolar entre docentes de otras disciplinas pero también, aunque de forma inconsciente por la cultura escolar hegemónica, entre una parte de los propios docentes de historia. De hecho, la historia escolar se presenta como un contenido cerrado para recordar. Es básicamente un relato, una narrativa histórica a conocer y saber reproducir en forma de textos académicos derivados del desarrollo de contenidos curriculares muchos de ellos con una narrativa nacional y eurocéntrica (López Facal, 2008 y 2010; Pousa y López Facal, 2013; Sáiz, 2012). Esos textos son los que predominan y centralizan el grueso del despliegue de actividades presentes en los libros de texto. De poco sirve al final de la educación secundaria postobligatoria la presencia del trabajo con fuentes en la PAU de historia, si en cursos previos no hay intervenciones didácticas de introducción gradual a competencias de pensamiento histórico. Por eso cuando los estudiantes se enfrentan a la PAU de historia es claramente minoritario el porcentaje que muestra competencias narrativas históricas adecuadas, según confirman estudios recientes (Fuster, 2013, Sáiz, 2013b, Souto et al. 2014). Es muy importante que siga exigiéndose en pruebas externas, como la PAU, el trabajo con fuentes históricas ya que influye en que se introduzcan en las aulas de historia actividades con fuentes, aunque ello desgraciadamente sólo sea una práctica más regular en el último curso de secundaria.

En suma, los resultados empíricos de la investigación en didáctica de la historia, tanto de niveles de aprendizaje de estudiantes como de actividades y recursos que ofrecen los manuales escolares, parecen apuntar que a lo largo de la educación secundaria española no habría habido una mínima alfabetización histórica como enseñanza de destrezas asociadas al pensamiento histórico. La enseñanza de la historia desde los manuales mayoritarios reflejaría, en cierta medida, el peso todavía abrumador de rutinas academicistas y transmisivas de lo que implica enseñar y aprender historia en secundaria. La “demanda” de la práctica docente sería la que condicionaría la propia “oferta” editorial de manuales escolares de historia. Sólo si cambiamos prácticas y rutinas en lo que es enseñar y aprender historia podremos inducir a cambios en los manuales escolares mayoritarios. Una cuestión que pasa por, entre otras medidas, por incrementar la

educación histórica de los futuros docentes de Ciencias Sociales en niveles básicos, de Primaria a Secundaria (Sáiz y Gómez, 2014), modificando sus referentes epistemológicos y como se plantea en otros países (Mora y Paz, 2012; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2011 y 2014; Wineburg, 2001; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013).

3.4 ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de libros de texto para alumnos de 10-12 años de edad¹⁸

Resumen: Este trabajo analiza actividades de historia en libros de texto de Educación Primaria para estudiantes de 10 a 11 años. La muestra abarca los libros de texto de editoriales ampliamente difundidas en Valencia y los contenidos de historia contemporánea. El enfoque es parte de una investigación sobre libros de texto de historia en educación secundaria. Se busca dilucidar si los libros de texto de Educación Primaria presentan actividades que permitan a los estudiantes aprender pensamiento histórico. Las actividades se analizan en función de su ubicación en la estructura de los libros de texto, según la naturaleza del recurso al que se vinculan, y finalmente por su nivel cognitivo y su relación con fuentes históricas. Los resultados muestran que no hay suficientes actividades para introducir a los niños una educación histórica. **Palabras clave:** pensamiento histórico, educación histórica, libros de texto, educación primaria, actividades, historia contemporánea.

Abstract: This paper analyzes history activities in textbooks of Primary education for students age 10-11 years. The sample covers textbooks of editorials widely available in Valencia and content of contemporary history. The approach is part of a research on history textbooks in Secondary education. It seeks to research if textbooks in Primary education have activities that allow students to learn historical thinking. This activities are analyzed according to their location in the structure of the textbooks, according the nature of the resource being linked, and finally by their cognitive level and their relation to historical sources. The results show there are not sufficient activities to introduce children to history education. **Keywords:** Historical thinking, history education, textbooks, primary education, activities, contemporary history

Introducción y planteamiento de la investigación

La presencia de la historia como contenido escolar entre el alumnado español de Educación Primaria está ampliamente condicionada por los libros de texto y el uso que los maestros hacen de ellos. Los manuales escolares de la actual materia “Conocimiento del medio natural, social y cultural” (antes de que se inauguren los de “Ciencias Sociales”

¹⁸Sáiz, J., Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años. *Clío.. History and History Teaching*, 40.

de la nueva ley educativa -LOMCE-), determinan y condicionan por completo las prácticas docentes. Así nos lo está confirmando el resultado de una investigación en curso sobre el papel del libro de texto en la enseñanza de la historia en Primaria. Los datos obtenidos de una encuesta a 49 alumnos/as de tercer y cuarto curso de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València durante sus prácticas en centros de Educación Primaria valencianos¹⁹ confirman un mayoritario uso *envolvente* o exclusivo del manual de Conocimiento del Medio, siguiendo la caracterización de usos de manuales de historia aportada para investigaciones en Bachillerato (Martínez et al. 2009). El libro de texto es la principal, cuando no única, herramienta didáctica en la enseñanza de la historia en las aulas de Primaria. Más de la mitad de los estudiantes en prácticas confirman la presencia, en la práctica totalidad de sesiones de aula, de explicaciones magistrales a partir del contenido del manual o la realización actividades planteadas en los mismos. La forma de utilizar el libro de texto se correspondería a operaciones donde el maestro parte siempre del manual: presentación de conceptos, aclaración de lenguaje, comentarios, preguntas, síntesis, tareas escritas. La utilización de este recurso se limita al seguimiento estricto de sus contenidos y actividades. El manual escolar sigue teniendo un papel central en la materia de Conocimiento del Medio, como así sucede con otras asignaturas de Primaria (Horsley, 2001). Estos resultados se aproximan a la investigación en curso a partir de la observación del alumnado del Master de Profesor de Secundaria durante sus prácticas en aulas de Ciencias Sociales de Educación Secundaria²⁰.

La hipótesis de este trabajo quiere partir de esta realidad. Este uso envolvente del manual escolar refuerza su propia estructura como libro de texto disciplinar, en el caso que nos ocupa el de “Conocimiento del Medio social y cultural” en sus contenidos de Historia escolar. Esta estructura condiciona la orientación didáctica de la mayoría de actividades presentes en los mismos, y acaba privilegiando un tipo de aprendizaje memorístico de conocimientos académicos, en forma de narrativas o relatos presentes en el manual, como contenidos declarativos, factuales y conceptuales. Ello deja en un lugar secundario el aprendizaje de conocimientos procesuales o procedimentales, entre ellos los más próximos a la disciplina histórica. ¿Puede constatarse empíricamente ese modelo de manual en Educación Primaria, especialmente en el último curso, tal y como ha podido

¹⁹ El modelo de encuesta parte de la investigación doctoral del primer autor; sobre los resultados remitimos en detalle a: Colomer, 2014.

²⁰ Los datos, fruto de la investigación sobre libros de texto de Historia en Secundaria (Sáiz, 2011, 2013), confirman que algo más de tres cuartas partes de los docentes recurren con una frecuencia elevada (en las tres sesiones semanales de Ciencias Sociales) a explicaciones magistrales o actividades derivadas del uso directo del manual escolar.

evidenciarse (Sáiz, 2011) para los manuales de historia durante la Educación Secundaria?

Fundamentos teóricos: libros de texto y enseñanza del pensamiento histórico de educación Primaria a Secundaria

El libro de texto oficializa el saber que se pone a disposición del sistema escolar y requiere de una atención particular (Cuesta, 1998). Constituye una herramienta básica en el “código disciplinar” de la historia como materia escolar (Cuesta, 1997). Su estudio es un campo tradicional en investigaciones en didáctica de la historia (Martínez et al. 2009; Martínez, 2012; Prats, 2012; Valls, 2001, 2007 y 2008). De trabajos centrados en el examen de sus contenidos se pasó, progresivamente, al análisis del tratamiento de problemas sociales y culturales. Temas como el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres, el etnocentrismo, la imagen de Europa o el enfoque dado a los cambios en los países del este europeo, entre otros, han sido objeto de estudio con mayor o menor utilillaje conceptual, teórico y metodológico (Valls, 2007). Ello permitió el desarrollo, en los años finales de la década de los ochenta y los primeros del decenio de los noventa, del análisis de manuales escolares de historia desde perspectivas diversas, normalmente conectadas con nuevos enfoques y valoraciones tanto en contenidos historiográficos como en metodología didáctica²¹. De todas maneras, hoy sigue vigente la necesidad de ampliar el estudio a manuales de todas las etapas educativas como la Educación Primaria, e incluso evaluar su uso real dentro del espacio educativo. La nueva investigación en torno a manuales escolares de historia requiere de un cambio metodológico que atienda a nuevos recursos presentes en ellos y su utilización dentro de las aulas de enseñanza en todos los niveles educativos. En este sentido no podemos olvidar que el libro de texto, como cualquier otro recurso empleado en las clases de historia, debería contribuir al objetivo fundamental de esa materia como disciplina escolar que, según toda una tradición de investigaciones en didáctica de la historia, no debe ser otro que fomentar una adecuada educación histórica, entendida como formación del pensamiento histórico de los alumnos/as (Gómez, Ortuño, Molina, 2014; Sáiz, 2013b).

Con todo, son diferentes las definiciones que los didactas de la historia otorgan a la categoría de “pensamiento histórico” aplicada al mundo educativo. Podemos identificar tres grandes aproximaciones (Éthier, Demers, Lefrançois, 2010). Por un lado, los que

²¹ En ello ha ayudado la aparición de proyectos de investigación como el propio *Manes*, nacido en 1992 y que está realizando la catalogación de todos los manuales escolares, incluidos los de historia (Valls, 2007).

relacionan el pensamiento histórico con una metodológica propiamente del campo de la historia; por otro, quienes hablan de cultura histórica que combinaría actitudes con dimensiones morales e identitarias, y, por último, los autores que fundamentan el pensamiento histórico en la capacidad de la argumentación histórica sin la cual dicho pensamiento histórico no podría producirse. Con todo, a pesar de esas diferentes aproximaciones, existe cierto consenso entre los especialistas en didáctica de la historia sobre lo que supone aprender y enseñar historia. No puede limitarse a transmitir, para recordar y repetir, conocimientos académicos del pasado aunque se presenten debidamente adaptados al alumnado ya que ello equivaldría a confundir pasado histórico e historia como construcción narrativa de ese pasado. Aprender historia debe suponer también, y sobre todo, aprender a representar y significar ese pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Esa capacidad es lo que mayoritariamente se define como “pensamiento histórico”, un conocimiento que no es ni intuitivo ni natural sino que requiere un proceso formativo gradual de instrucción. Así en este trabajo definimos “pensamiento histórico” (Lévesque, 2008 y 2011; VanSledright, 2004, 2011, 2014; Wineburg, 2001) a la forma de representar el pasado recurriendo a conocimientos del mismo, lo que se entiende como contenidos sustantivos o de primer orden (fechas, datos, personajes, conceptos, etc.); pero también utilizando habilidades para significarlo, como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos. Se trata competencias para significar y comprender el pasado tal y como se hace desde la investigación histórica. Entre las diferentes propuestas sobre conceptos propios de pensamiento histórico, destacaríamos las realizadas en Canadá por Lévesque (2008 y 2011) y, sobre todo, por Seixas y Morton (2013). Como hemos señalado en otro estudio (Sáiz, 2013b), dichos conceptos suponen, en cierta medida, aprender a plantear problemas e interrogantes históricos (*importancia o relevancia histórica*), a interpretar fuentes históricas para obtener pruebas (*pruebas históricas*), a desarrollar una conciencia histórico-temporal para interrelacionar pasado-presente (*perspectiva histórica y dimensión ética de la historia*) y finalmente a representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales (*cambio-continuidad, causa-consecuencia*). Son numerosos los trabajos que han ido confluyendo en esta vía de lo que significa aprender y enseñar historia. Desde trabajos ingleses (Lee, Asbhy, Dickinson, 2004; Lee, 2005a y 2005b; Cooper y Chapman, 2009; Chapman, 2006 y 2011), norteamericanos y canadienses (Lévesque, 2008 y 2011; Monte-Sano, 2010; Reisman, 2012; Seixas 2011; Seixas y Morton, 2013; Wineburg,

2001; Wineburg, Martin, Monte-Sano, 2013), estudios realizados en Portugal y Brasil (Barca, 2011; Schmidt y Barca, 2009) o en España, México y Argentina (Carretero y López, 2009; Gómez, Ortulo, Molina, 2014; González, Pagés, Santiesteban, 2011; Henríquez, 2009; López Facal, 2000; López Facal et al. 2011; Mora y Paz, 2012; Pagès, 2009; Plà, 2005; Prats y Santacana, 2011; Sáiz, 2013b; Santiesteban, 2010).

A partir de estos fundamentos, el presente trabajo quiere partir teóricamente de una crítica hacia los postulados que afirman que el niño es incapaz de desarrollar ese pensamiento histórico en edades tempranas. Las primeras investigaciones sobre el desarrollo de las operaciones cognitivas implicadas en el estudio de la historia recurren al modelo *Piagetiano*, que divide el desarrollo de la cognición en fases relacionadas con la edad del niño y cuya progresión es lineal. Así pues, investigadores como Hallam (1970), Zaccaria (1978) y Kennedy (1983) han intentado relacionar las fases de desarrollo cognitivo con las operaciones cognitivas propias del pensamiento histórico. Éstos han criticado la idea que los estudiantes más jóvenes puedan acceder al conocimiento histórico en edades tempranas y su modelo concluía que los niños eran incapaces de desarrollar un pensamiento histórico hasta prácticamente los 16 años. Ello ha supuesto la inclusión de conocimientos históricos complejos en etapas educativas superiores.

Pero, como se destaca en los estudios arriba citados, muchos incluidos en lo que Cuesta denomina la “pista psicológica” (Cuesta, 1998), se ha podido constatar cómo los niños desde edades tempranas pueden y deben aprender historia e iniciarse en el pensamiento histórico. Las críticas a los *Piagetianos* fueron dirigidas a la vinculación que éstos hacían de la edad de los individuos y a la propia subestimación de las capacidades cognitivas de los alumnos/as. Además, se criticaba que los estudios clásicos no habían tenido en cuenta las dimensiones afectivas y morales del pensamiento histórico, es decir, la empatía y la contextualización de los fenómenos humanos, algo muy próximo a la más tierna infancia (Éthier. Demers, Lefrançois, 2010).

Así, a los clásicos trabajos de Egan (2000) le siguieron otros, como los de Calvani (1988) que afirmaban la posibilidad de comprensión temporal en niños de fases incluso preoperatorias (3-6 años) y que la historia se puede enseñar y comprender a partir de los cinco años o antes. Para Calvani la falta de comprensión del tiempo por parte de los niños no se encontraría tanto en el estadio de su edad como en la modalidad lingüística del relato o en el grado de correspondencia de los materiales presentados con la idea del tiempo que ya poseían los niños. Por tanto, estos autores incluyeron la posibilidad de enseñar historia en edades tempranas simplemente cambiando los recursos para ello.

Seixas (1996) puso de manifiesto que los niños pequeños están expuestos a la historia y mantienen una relación con el pasado en su entorno físico (los monumentos, la toponimia, por ejemplo), en el lenguaje (“cuando papá era pequeño”) y en los medios de comunicación. Cooper (2002) afirmaba que incluso antes de su ingreso en la escuela, los niños se ven confrontados a la historia y a diferentes interpretaciones de acontecimientos o fenómenos históricos, bien sea en los cuentos, en discusiones en el seno de la familia, etc. La inclusión del cuento como recurso educativo es buen ejemplo de lo anterior, como así lo han destacado Eisner o Cooper. Pese a todo, en la organización del currículo sigue primando una estructura “Piagetiana clásica” donde los contenidos históricos, especialmente los más complejos, aparecen siempre en edades más avanzadas.

Dentro de esta línea de renovación sobre la progresión de aprendizaje histórico de niños y adolescentes, hemos de destacar singularmente los pioneros trabajos ingleses. Estos estudios (proyecto CHATA -*Concepts of History and Teaching Approaches*- Lee, Asbhy, 1987; Lee, Asbhy, Dickinson, 2004; Lee 2005a) evidenciaron, durante los años 80 y 90, niveles de progreso de aprendizaje mediante el uso de documentos y ejercicios de empatía histórica. Muchos de estos trabajos (Lee, Asbhy, Dickinson, 2004; Lee, 2004 y 2005b), a partir del estudio de argumentaciones de estudiantes de primaria a secundaria y su forma de organizar evidencias a partir de la formulación de un problema, establecieron niveles de aprendizaje con respecto a los metaconceptos propios del pensamiento histórico (prueba, empatía, cambio y continuidad, etc.). Los trabajos de A. Chapman (2006, 2009, 2011b) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009) han profundizado en esta vía. Sus estudios insisten en la necesidad de enseñar argumentación histórica basada en el uso de pruebas como forma específica de argumentar en y sobre Historia, superando la tradicional diferenciación entre enseñanza histórica basada en contenidos o en competencias. La inclusión de análisis de fuentes primarias, o el uso de la fotografía o el cine como fuente en el aula es una de las significativas aportaciones incorporadas por este proyecto.

El desarrollo de estos trabajos coincidió con otros en el mundo norteamericano y canadiense que exploran las líneas marcadas por los estudios ingleses (Wineburg, 2001; Wineburg, Martin, Monte-Sano, 2013; Lévesque, 2008; Seixas, 2011). Entre ellos destacan los trabajos de Wineburg sobre pensamiento histórico (2001) donde se señala que éste, como método para reconstruir el pasado, se aprende, es decir, no es un proceso natural ni una función cognitiva que emerja natural y automáticamente del desarrollo psicológico. Al contrario, ésta requiere el dominio de acciones epistémicas concretas que

son propias del ámbito histórico, aunque puedan tener puntos en común con modos de actuar surgidos de otras áreas científicas, o incluso del sentido común. Wineburg designa un “modo de saber” propio de la Historia que incluye cuatro herramientas fundamentales de la re/construcción narrativa que resulta del análisis de las fuentes y los artefactos que permite resituar los hechos en su contexto y por medio de un procedimiento de análisis metódico de las fuentes llegar a desarrollar habilidades que supongan pensar, leer, escribir y argumentar históricamente o alfabetización histórica (Reisman, 2012, Monte-Sano, 2010).

En sintonía con los trabajos ingleses encontramos los avances de investigación en ámbito portugués-brasileño (Barca, 2000, 2011; Barca y Gago, 2001; Barca y Solé, 2012; Cainelli y Schmidt, 2012; Schmidt y Barca, 2009, Germinari, 2011). Han consolidado una línea de trabajo conocida como “educación histórica” centrada en el estudio del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica entre alumnado de diferentes niveles educativos. Incorporan aportaciones teóricas de Rüsen (2005) a la tradición empírica de los estudios ingleses, destacando entre sus contribuciones la caracterización de cinco niveles de progresión de aprendizaje en la formación del pensamiento histórico a partir del estudio de las producciones escritas de los estudiantes en las que se refleja el uso que hacen de fuentes y evidencias. Se trata de niveles no lineales ni determinados por la edad, sino por otros factores, desde vivencias previas hasta el tipo de tareas desarrolladas y los contextos de aprendizaje histórico disciplinar.

Esta educación histórica como enseñanza tanto de contenidos como de competencias históricas no está arraigada ni en la organización curricular ni en los manuales escolares en España, a diferencia de otros países (Reino Unido) donde sí que goza de mayor tradición su práctica y se ha demostrado que es posible desarrollarla no sólo en educación Secundaria sino también en Primaria. ¿Cómo se ha estudiado el conocimiento y el pensamiento histórico en los manuales escolares españoles especialmente en Primaria? Salvo alguna excepción (Gómez, Rodríguez y Simón, 2013), los trabajos abordan sobre todo manuales de Secundaria (Valls, 2001, 2007 y 2008; Sáiz, 2011, 2013a). En anteriores estudios hemos constatado (Sáiz, 2013b) que los manuales escolares plantean una débil introducción al aprendizaje de competencias históricas a la hora de presentar preguntas-problema o cuestiones a investigar, enseñar a interrogar a fuentes históricas y solicitar la realización de relatos o explicaciones de comprensión histórica. ¿Pueden constatarse estos mismos fenómenos en los manuales de Conocimiento del Medio del último ciclo de Primaria? Para responder a dicho interrogante,

examinaremos una muestra concreta de manuales actividades de historia contemporánea.

Metodología, muestra y categorías de análisis.

Para la presente investigación hemos optado por la selección de los manuales más relevantes utilizados en la actualidad en la Comunidad Valenciana. Las editoriales elegidas han sido: SM, Anaya, Santillana, Edelvives, Bromera y Vicens Vives (Tabla 1).

Tabla 1: Lista de libros de texto analizados				
Editorial	Autores	Título	Año y Ley de referencia	Páginas analizadas (Páginas totales)
Santillana	Etxebarria, L., Medina, J.I. y Moral, A.	<i>Coneixement del medi, 6 Primària, tercer trimestre</i> (Proyecto La Casa del Saber)	2009 (LOE)	13 pp.
SM	Meléndez, I., García, M. y Herrero, E.	<i>Conocimiento del Medio 5.Comunidad Valenciana</i> (Proyecto Planeta Amigo)	2007 (LOE)	12 pp.
SM	Meléndez, I., García, M. y Herrero, E.	<i>Conocimiento del Medio 6.Comunidad Valenciana</i> (Proyecto Planeta Amigo)	2007 (LOE)	9 pp.
Anaya	Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J. R.	<i>Conocimiento del Medio 6, C. Valenciana,</i> (Proyecto Abre la Puerta)	2009 (LOE)	14 pp.
Edelvives	Proyecto Pixépolis (Sin determinar)	<i>Conocimiento del Medio, Tercer trimestre, 6 Primaria</i> (Proyecto Pixépolis)	2013 (LOE)	15 pp.
Vicens Vives	Casajuana, R., Cruells Montllor, E., García Sebastián, M. Gatell Arimont, C., Martínez de Murguía, M ^a . J.	<i>Tierra 6. Medio Natural, Social y Cultural.</i> (Proyecto Avión de Papel)	2007 (LOE)	40 pp.
Bromera	Andrés, J. y Romans, V.	Natura 5. (Proyecto Aventura)	2009 (LOE)	12 pp.
Bromera	Perales, J. y Mejias, N.	Natura 6. (Proyecto Aventura)	2009 (LOE)	12 pp.

Fuente: elaboración propia.

Las editoriales más utilizadas en los centros escolares valencianos, según los datos obtenidos de la observación de los estudiantes de prácticas del Grado de Primaria, son Anaya, Santillana y otras editoriales de difusión menor. El predominio de Anaya frente a otras editoriales es una característica propia de los centros valencianos. El motivo de la elección de editoriales como SM o Edelvives es su preponderancia en los centros concertados. Una exploración o cata de los libros de texto utilizados en 10 de estos centros

concertados de la ciudad de Valencia nos da como resultado un predominio de SM (6 colegios) en los cursos analizados (6ªEP-5ºEP) frente a otras editoriales como la propia Anaya, Edelvives o Santillana. La elección de la editorial Bromera es por su peso efectivo en algunas comarcas valencianas, especialmente La Safor o La Ribera, donde es el libro mayoritario en muchos centros escolares.

A la hora del estudio de los manuales de nuestra propuesta de análisis para libros de texto de historia en Secundaria (Sáiz, 2011, 2013b), aplicada también en parte en el análisis de manuales de Conocimiento del Medio natural de Primaria (Rodríguez, et al. 2013). Para ello consideramos una categorización de actividades según la capacidad cognitiva que exigen, es decir, el nivel de conocimiento y de procesamiento de información que suponen para el alumnado. Aplicamos para este fin los siguientes tres presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002). En segundo lugar, la jerarquización de preguntas de comprensión textual para generar conocimiento declarativo derivada de estudios sobre uso y creación de textos en el aprendizaje de ciencias (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé et al. 2010), diferenciando entre preguntas literales y de base de texto y preguntas inferenciales, de modelo de situación. Finalmente, en tercer lugar, la gradación cognitiva de conocimientos procedimentales, de las simples técnicas y destrezas a las estrategias (Pozo, 2008, 2010) aplicando ésta a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la historia (Hernández, 2002; Murphy, 2011): el trabajo con mapas temáticos históricos, con imágenes, con gráficos, tablas o cuadros y con ejes cronológicos. Desde estos presupuestos presentamos una categorización de actividades de historia en libros de texto de Primaria en tres niveles según su complejidad cognitiva.

En primer lugar, se consideran como actividades de tipo 1, de complejidad cognitiva baja, aquellas que implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Aquí el alumno/a debe recordar y reconocer información e ideas, además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió. Esto lo realiza por medio de actividades que activan conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto o conocimientos procedimentales como meras destrezas o técnicas. Por ejemplo se trataría de: saber localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen. Algo sólo supone destreza de lectura,

descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico.

En segundo lugar, suponen actividades de tipo 2, de complejidad media, aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; también inicialmente demandan contenidos procedimentales de técnicas, como los establecidos en el tipo anterior. Aquí el alumnado debe esclarecer, comprender o interpretar información en base a conocimiento previo. Como ejemplos claros podemos señalar: localizar la idea principal del recurso, resumir la información básica 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 (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos o gráficos) a partir de información básica.

Finalmente se establecen como actividades de tipo 3, de complejidad cognitiva alta, las que suponen 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 inferenciales y de la aplicación de contenidos procedimentales como estrategias. El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración. Como ejemplos habría que considerar los 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, contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho, la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje y finalmente la confección de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos.

Para la recogida de información hemos procedido a un métodos cuantitativos y cualitativos para lo cual hemos diseñado una ficha de base de datos según modelos validados en trabajos previos sobre manuales de Secundaria y Bachillerato. Así creamos una serie de categorías como son: el tipo de actividad según su recurso relacionado, su nivel cognitivo, su posición en el libro de texto o la utilización de fuentes históricas en la propia actividad. Para una mejor consulta de los datos se diseñó una base de datos con el programa informático *Filemaker* donde recogimos los datos de un total de 360 actividades analizadas.

Análisis y discusión de los resultados

Según el Currículo de la Comunidad Valenciana, los contenidos históricos referidos a Conocimiento del Medio quedan distribuidos de una manera libre en el tercer ciclo lo que permite a las editoriales organizarlos en función de las orientaciones didácticas de cada empresa. Unos contenidos, eso sí, que muestran su estrecha vinculación con el currículo propuesto donde la identidad colectiva propia se asume de manera acrítica y banalizada (Parra y Segarra, 2011).

Por lo que respecta a los contenidos de historia contemporánea, pese a que el grado de especificidad referida en el currículo es menor, los contenidos de los libros se muestran agrupados dentro de los siglos XIX y XX. La mayoría de los manuales comienzan el desarrollo de la época señalando el progreso que supone las revoluciones políticas y económicas (Francesa e Industrial), para concluir refiriéndose fundamentalmente a la evolución política de España. La parte referida a la Comunidad Valenciana es menor, cuando no se refiere íntegramente a su organización política.

De las muestras analizadas, por lo que respecta a historia contemporánea, las editoriales: SM y Bromera reflejan contenidos de esta edad en quinto y sexto. El resto de editoriales (Santillana, Vicens Vives, Edelvives) destina los contenidos de historia contemporánea a uno de los cursos, normalmente sexto, y algunos los vinculan a la construcción autonómica, aunque esto último es poco frecuente. Lo coincidente en todos los manuales analizados es que estas unidades están dispuestas al final de los libros (lo que incide en que luego no se trabajen finalmente por falta de tiempo), y todos se inician temporalmente en el tránsito con el siglo XIX, refiriéndose a las novedades que supusieron los cambios políticos y económicos (Revolución Francesa y Revolución Industrial). Por lo que respecta al fin de la edad contemporánea, todos, exceptuando el caso de Santillana, finalizan su exposición con el final de Transición, e incluso con la entrada de España en la Unión Europea. El caso de Santillana diverge del resto e incorpora detalles de los gobiernos de la democracia, citando incluso el caso de los atentados del 11-M. Es destacable el escaso papel dedicado a la mujer en el desarrollo de los contenidos históricos en esta parte de los manuales, de todos ellos sólo algunos incorporan referencias a la mujer dentro del texto académico del manual, dejando esas referencias para el trabajo con algunas actividades finales (Vicens Vives). Ello se relaciona con el enfoque mayoritario utilizado en el desarrollo del texto del manual: androcéntrico, eurocéntrico, y con escasa conexión entre las diferentes unidades temáticas o epígrafes.

Por lo que respecta a las actividades poseen, junto con los recursos del propio manual, un auténtico peso específico dentro del propio libro. El docente puede adaptarlas a cada situación, evitarlas o, como sucede en la mayoría de las ocasiones, trabajar en sus sesiones de aula un elevado número de las mismas. A estas actividades habría que añadir otro tipo de recursos facilitados al docente, aunque no analizados aquí, y contenidos en el llamado “libro del profesor” e incluso recursos multimedia o TIC para trabajar con los alumnos/as en el aula que, a tenor de la investigación realizada sobre uso del manual realizada, ocuparían muy poco tiempo en la práctica diaria.

Tabla 2. Muestra de actividades de manuales de historia en función de su ubicación en el manual

EDITORIAL	TOTAL	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4
SANTILLANA	40	9 (22.5 %)	14 (35 %)	15 (37.5 %)	2 (5 %)
SM	36	4 (11 %)	18 (50 %)	14 (38.3 %)	0
EDELVIVES	46	5 (13.51 %)	21 (56.75 %)	14 (30.43 %)	6 (16.21 %)
.ANAYA	38	6 (15.78 %)	17 (44.73 %)	10 (26.31 %)	5 (13.15 %)
VICENS VIVES	119	4 (3.36 %)	103 (86.55 %)	12 (10.08 %)	0
BROMERA	81	13 (16.04 %)	38 (46.91 %)	30 (37.03 %)	0
TOTAL	360	41 (11.38 %)	211 (58.61 %)	95 (26.38 %)	13 (8.60 %)

TIPO 1: ACTIVIDADES DE APERTURA O INICIO. TIPO 2: ACTIVIDADES VINCULADAS AL CUERPO PRINCIPAL DE LA UNIDAD: TEXTO ACADÉMICO Y RECURSOS. TIPO 3: ACTIVIDADES FINALES O DE SÍNTESIS. TIPO 4: ACTIVIDADES CATALOGADAS PARA TRABAJAR COMPETENCIAS AL FINAL DE LA UNIDAD.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

La mayoría de las actividades analizadas se concentran en el desarrollo de los epígrafes del libro de texto (tabla 2), se vinculan por tanto al cuerpo central de las unidades y al texto académico de las mismas, al igual que sucede en los manuales de Secundaria. Sorprende que, en el caso de las actividades propuestas al inicio de las diferentes unidades, muchas de ellas son de bajo nivel cognitivo y no requieren de un planteamiento de ideas previas por parte del alumno/a. Es el caso de la editorial Vicens Vives que al inicio cuestiona simplemente a los estudiantes sobre un eje cronológico pero no sobre las ideas previas que puedan tener con respecto al tema planteado. Este ejemplo contrasta con otros de los señalados, como el la editorial valenciana Bromera, donde abunda la presencia de actividades de alto nivel cognitivo al inicio de la unidad (véase Anexo final).

Pese a todo, las actividades planteadas en esta parte apenas requieren de un esfuerzo de debate y planteamiento de puntos de vista, algo que queda únicamente en manos del docente. Es él quien debe potenciar la extracción de las ideas previas de los estudiantes para realizar un tipo de enseñanza y aprendizaje constructivista que parta de

estos mismos planteamientos previos. En tercer lugar, como se desprende de los resultados de la tabla 3, la mayoría de actividades contenidas en la totalidad de las unidades de los manuales analizados son de nivel cognitivo bajo. Estas actividades suponen más de la mitad de las analizadas lo que podría repercutir en etapas posteriores, sobre todo a la hora de consolidar rutinas de aproximación y trabajo con los propios manuales de asignaturas similares al Conocimiento del Medio en Secundaria. Si analizamos editorial por editorial, sólo Bromera muestra una distribución más equitativa del nivel cognitivo exigido en sus actividades. El resto plantea un elevado número de actividades de tipo 1 o bajo.

Tabla 3. Análisis de actividades de libros de texto según su complejidad cognitiva

EDITORIAL	TOTAL	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3
SANTILLANA	40	20 (50%)	5 (12.5%)	15 (37.5%)
SM	36	26 (72.22%)	5 (13.88%)	5 (13.88%)
EDELVIVES	46	31 (67.39 %)	13 (28.26 %)	2 (4.34 %)
ANAYA	38	25 (65.78%)	7 (18.42%)	6 (15.78%)
VICENS VIVES	119	87 (73.10 %)	12 (10.08 %)	20 (16.80 %)
BROMERA	81	12 (14.81 %)	32 (39.50 %)	14 (17.28 %)
TOTAL	360	224 (58.94 %)	74 (19.47 %)	62 (16.31 %)

TIPO 1: NIVEL COGNITIVO BAJO. TIPO 2: NIVEL COGNITIVO MEDIO. TIPO 3: NIVEL COGNITIVO ALTO.

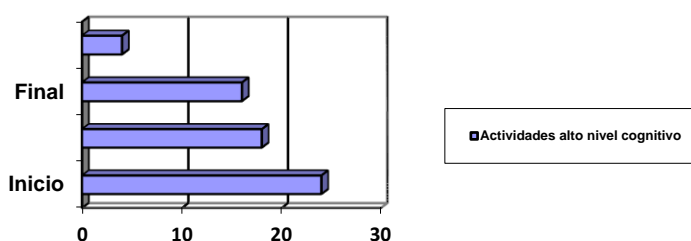
Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales

Nos encontramos, por tanto, ante un predominio de actividades que exigen al alumno/a recordar y reconocer información e ideas, además de principios en la misma forma en que los aparecen en el propio manual en la forma en que el alumnado los puede leer y reproducir. Esto lo realiza por medio de unas actividades que activan conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto del manual. Un esfuerzo escaso frente a otros recursos u opciones didácticas que quedarían siempre como mero recurso accesorio, utilizadas en contadas ocasiones y siempre a libre elección del docente. Muchas de las actividades de este tipo remiten al libro de texto, incluso cuando se trata de esquemas, mapas u otros recursos externos que requerían de una observación mayor por parte del estudiante. Otras actividades de bajo nivel cognitivo realizan un uso inadecuado de los recursos en red, proponiendo al alumnado la utilización de Wikipedia como un posible repositorio de contenidos irrefutables cuando sabemos hoy de su inadecuación como herramienta docente. Como bien se ha destacado (Blanco y Ramos, 2009) Wikipedia es sólo un ejemplo de espacio web cuya información necesita ser contrastada con otras vías de información. Nunca debe ser, como así se plantea en algunas actividades analizadas, la única pista de información.

De las 360 actividades examinadas, según la propuesta metodológica y categorías de nuestro estudio, localizamos nada menos que 224 de bajo nivel cognitivo. De todas ellas, 158 se situarían en el interior de las unidades lo que reforzaría el peso del texto académico de los autores del manual. Junto con ello, un total de 52 se situaría en las partes reservadas al manual como “final o síntesis” lo que vendría a resaltar la importancia que tienen esta parte de los libros de texto para reforzar los conocimientos memorísticos de los estudiantes y como repaso de lo contenido en la unidad. Como excepción destacaríamos la escasa presencia de actividades de nivel cognitivo bajo al inicio (12) o catalogadas para trabajar las competencias básicas (2). Dentro de las actividades catalogadas como de tipo medio o 2, hemos encontrado un total de 74. Éstas obligan al alumno/a a resumir, parafrasear, esquematizar, buscar nueva información en otras fuentes o a verbalizar la información encontrada por sus propios medios, pero continúan siendo minoritarias si las comparamos con las de nivel bajo y su desarrollo resulta excesivamente guiado.

Por último, las definidas como nivel cognitivo alto, las más minoritarias (sólo hemos encontrado 62 en total en los 6 manuales analizados), constituyen una excepción dentro de las actividades contenidas en los manuales. Situadas normalmente al inicio de las unidades o reservadas para el trabajo al final de la unidad (gráfico 1), obligan al alumnado a un esfuerzo cognitivo mayor, muchas veces poniendo en relación lo que saben con problemas sociales relevantes, la búsqueda de múltiples elementos ajenos al manual o la inclusión del análisis y comparación de varias fuentes primarias (muchas de ellas fotografías u obras artísticas relevantes de la historia contemporánea). Destacan aquí las escasas actividades de este tipo relacionadas con el trabajo por competencias, lo que vendría a reafirmar lo ya destacado en Secundaria, el escaso peso que tienen las actividades para el desarrollo de competencias en los manuales de Conocimiento del Medio, y especialmente las referidas a la historia.

Gráfico 1. Distribución de actividades de nivel cognitivo alto a lo largo del manual



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales

Ello estaría relacionado, tal y como se desprende de los resultados de la tabla 4, por, entre otras razones, la escasa presencia de actividades que apelan a fuentes históricas (6.94% del total) y que obliguen al alumno/a a una introducción básica a habilidades de pensamiento histórico. Esto también sucede en Secundaria donde, pese al ligero aumento de actividades relacionadas con fuentes, la tendencia a la baja se mantiene (Sáiz, 2013b). Esa paupérrima inclusión de fuentes elimina de las posibilidades de formación inicial de los alumnos de Primaria cualquier contacto con las bases del trabajo del historiador y, por tanto, dificulta el desarrollo de competencias históricas, algo que también está presente en Secundaria (Sáiz, 2014). Sólo algunos manuales, y especialmente en actividades al final de la unidad, limitan el análisis de documentos textuales al “comentario de texto” aunque de manera muy técnica y guiada, lo que redundaría en esa restricción. Así, la mayoría de estas actividades se limita a requerir la reproducción de una cita literal del texto o aplicar un esquema previo, el propuesto como comentario de texto, sin evaluar lo que conoce, o sin contextualizar la propia fuente dentro de los contenidos de la unidad.

Tabla 4. Muestra de actividades de manuales de historia en analizadas que apelan a fuentes históricas

EDITORIAL	TOTAL	Nº ACTIVIDADES QUE APELAN A FUENTES HISTÓRICAS
SANTILLANA	40	6 (15%)
SM	36	1 (2.7%)
EDELVIVES	46	1 (2.17 %)
ANAYA	38	6 (15.78 %)
VICENS VIVES	119	5 (4.20 %)
BROMERA	81	6 (7.40 %)
TOTAL	360	25 (6.94 %)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales.

Conclusión

Las investigaciones sobre el aprendizaje histórico de los alumnos/as de Primaria, sobre todo en ámbito inglés (Cooper, 2013, Dean y Torres, 2008, Hoodless, 2008, Wood y Holden, 2007) vienen confirmando que los niños/as desarrollan progresivamente su capacidad de pensar históricamente. Los resultados empíricos demuestran que los niños/as de edades más jóvenes aprenden a adoptar gradualmente la perspectiva temporal y el tiempo histórico, que son capaces de integrar conceptos cada vez más abstractos y de contextualizarlos con la ayuda de la empatía histórica, y que su comprensión de los procedimientos del método histórico, de la interpretación de fuentes y de la reconstrucción narrativa, puede evolucionar según su edad. Todo depende de prácticas

adecuadas basadas, entre otros aspectos, en estrategias de indagación sobre el pasado a partir de fuentes, del uso de relatos y narrativas basadas en la empatía e imaginación histórica creativa, en suma de una práctica regular que presente el pasado humano como un realidad a investigar y construir y no un como un relato cerrado a repetir y memorizar.

En este artículo hemos podido comprobar que los libros de texto siguen ocupando un lugar primordial en las aulas de Primaria y no aportan un abanico de actividades suficiente para introducir a los alumnos/as en el pensamiento histórico. Además, el uso que el docente hace de los manuales condiciona la aproximación del alumnado a la historia como materia escolar al tiempo que condiciona la labor del profesorado. Los manuales de Conocimiento del Medio presentan carencias didácticas en el tratamiento de los contenidos históricos. Predominan acciones de aprendizaje para la mera memorización y repetición de contenidos cerrados, de textos académicos, y son claramente minoritarias aquellas actividades con aproximaciones más críticas y reflexivas al conocimiento histórico (planteando problemas a resolver, pequeños ejercicios de indagación de fuentes, de simulación y empatía, etc.)

La introducción de las CCBB no ha supuesto un aumento de actividades en ese sentido, muchas de ellas concentradas al final de la unidad y cuya disposición en el manual vuelve a dejar en manos del docente su trabajo en el aula. Estas actividades contrastan con las de síntesis que prácticamente igualan a las contenidas en los diferentes epígrafes. El trabajo por competencias, referido así en el currículo educativo, se ha limitado a la inclusión de uno o dos apartados (Santillana, Edelvives o Anaya) pero no a un aumento de las actividades en ese sentido. Sorprende, además, que las actividades trabajadas en esa sección son, en muchas ocasiones, de bajo nivel cognitivo (repetir o reproducir fragmentos de los textos académicos): se refieren a otros elementos de la misma página o páginas anteriores de la misma unidad que no obligan al alumno/a a realizar ningún tipo de esfuerzo para su resolución.

Con respecto al análisis del tipo de actividades y, en concreto, a los recursos a utilizar, se comprueba que el libro de texto fomenta, sobretodo, actividades cuyo recurso principal es el texto de los autores, ya sea el escrito, las imágenes o ambas. Son escasas las actividades que hacen referencia al uso de recursos externos, lo que pone de manifiesto que las actividades analizadas son poco flexibles y tienden a ser cerradas, en relación al currículo al que dicen apelar (Pozuelos y Romero, 2002). Por otro lado, se observa que las actividades que utilizan recursos externos o plantean debates y preguntas abiertas son las que presentan mayor nivel cognitivo y, por tanto, un mayor desarrollo de

competencias. Este tipo de actividades es, pese a todo, muy minoritario.

Finalmente, debemos destacar que los manuales analizados, a falta de una investigación más en profundidad sobre su uso, reflejarían una demanda mayoritaria de los propios docentes que recurren a estos materiales. Las editoriales, con unas estrategias de mercado concretas, responden a esa demanda (de ahí el crecimiento de actividades por competencias u otros recursos informáticos que ofrecen) y muestran un catálogo que el docente puede usar a conveniencia. Las editoriales están proponiendo un seguimiento lineal del material, donde profesorado y alumnado obtienen todo el contenido que necesitan para realizar los aprendizajes a través de una serie de actividades dosificadas (Campanario, 2001), dando poco pie a realizar investigaciones en el aula y coartando, de alguna forma, la autonomía del profesorado

En manos de los docentes está el cambio en el uso del manual dentro del aula, o la elaboración de materiales alternativos que obliguen al alumno/a a desarrollar las competencias históricas necesarias para su vida (Sáiz, 2013a). Un tipo especial de actividades creativas que podrían plantearse para romper con las narrativas académicas cerradas y para promover competencias de pensamiento histórico (como temporalidad, causalidad y empatía) sería la realización de sencillas narrativas históricas planteando escenarios de simulación y empatía histórica (Sáiz, 2013b)

La inclusión de estas y otras propuestas permitiría escapar del peso del manual escolar y, dentro del mismo, de los textos académicos cerrados. El libro de texto disciplinar, pese a las novedades técnicas y de contenido transcurridas desde finales de los años 70, continua presentando una misma estructura que repercute en cierta forma en los modos de aprendizaje histórico memorístico y repetitivo. Así y con todo, recientes investigaciones sobre el contenido de los exámenes de Geografía e historia planteados por docentes de Primaria muestran un abrumador peso de cuestiones de bajo nivel cognitivo, de mera reproducción de contenidos factuales o conceptuales (Gómez y Miralles, 2013): ello apunta a un uso poco creativo de los manuales así como el peso de rutinas escolares derivadas de la memorización o del propio código disciplinar que domina a la profesión. Se trata de unas rutinas y un modelo de aprendizaje de la historia que se reforzará a lo largo de la Educación Secundaria, cuando acabará priorizándose la memorización de conocimientos históricos sin el aprendizaje de competencias de pensamiento histórico (Sáiz, 2013b). Este fenómeno, como hemos intentando evidenciar con este estudio, ya comienza a ser constatable en el diseño mayoritario de los libros de texto de Educación Primaria. Lamentablemente hemos de ser pesimistas ante las

perspectivas que se anuncian con el diseño curricular de historia en la nueva ley educativa (LOMCE) y que tendrán su traducción casi literal en los próximos manuales de las nuevas “Ciencias Sociales” en Primaria: los nuevos “estándares de aprendizaje” refuerzan todavía más si cabe ese modelo memorístico y relegan al olvido el aprendizaje de competencias de pensamiento histórico (López Facal, 2014).

ANEXO

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE BAJO NIVEL COGNITIVO AL INICIO DEL MANUAL
<p>“¿Cuándo se creó la ONU?” (SM): justo en la parte superior pone la fecha de creación. “Observa la línea del tiempo. ¿Qué acontecimiento inició la Edad Contemporánea?” (SM): preguntados sobre un eje cronológico con los acontecimientos referidos. “Señala las diferencias entre dos imágenes” (Vicens Vives): no se cuestiona sobre nada más.</p>
EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE ALTO NIVEL COGNITIVO AL INICIO DEL MANUAL
<p>“Las imágenes de la página anterior corresponden a la edad contemporánea, ¿pero que és y porque se denomina así?” (Bromera) ¿Qué acontecimiento marca el inicio de cada etapa de la Historia? (Santillana) Infórmate y explica qué cosas podemos hacer con los actuales teléfonos móviles que no podíamos hacer con los teléfonos fijos de hace veinte años (Anaya) ¿Por qué crees que se escribió la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano? ¿Piensas que era necesario? (Bromera)</p>
EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE NIVEL COGNITIVO MEDIO
<p>“Escribe dos oraciones con el verbo abolir” (Edelvives): “Infórmate de las diferencias entre dictadura y democracia” (Bromera) “Ordena en el tiempo estos acontecimientos que ocurrieron en España” (SM) “Compara esta vivienda con la casa burguesa del apartado anterior” (Vicens Vives) “Busca en internet el recorrido del Beagle y enumera los océanos que atravesó” (Edelvives)</p>
EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE NIVEL COGNITIVO ALTO
<p>“¿La ley es igual para todos? Razona la respuesta” (Bromera) “¿Qué recurso utiliza Dalí en cuadro?” (Sin respuesta en manual y que requiere de una búsqueda, interpretación y análisis de una obra artística) (Vicens Vives) “Si estuvieses convencido de una idea y tuvieses la seguridad de que es correcta aunque nadie la compartiese, ¿la comunicarías o no dirías nada por miedo?” (Edelvives) “¿En qué se diferencian desde el punto de vista político la dictadura del general Franco y la época de la democracia? (Santillana) “¿Por qué crees que es conveniente resolver los conflictos a través del diálogo?” (SM)</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los manuales

Listado de libros de texto analizados:

Editorial Santillana:

Etxebarria, L., Medina, J.I. y Moral, A. (2009). *Coneixement del medi, 6 Primària, tercer trimestre*, (Proyecto La Casa del Saber), Valencia: Voramar-Santillana.

Editorial SM:

Meléndez, I., García, M. y Herrero, E. (2007). *Conocimiento del medio. Comunidad Valenciana 5*, (Proyecto Planeta Amigo), Madrid: SM.

Meléndez, I., García, M. y Herrero, E. (2007). *Conocimiento del medio. Comunidad Valenciana 6*, (Proyecto Planeta Amigo), Madrid: SM

Editorial Anaya:

Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J. R. (2009). *Conocimiento del Medio 6, C. Valenciana*, (Proyecto Abre la Puerta), Madrid: Anaya

Editorial Edelvives:

Proyecto Pixépolis (2013). *Conocimiento del Medio, Tercer trimestre, 6 Primaria*, (Proyecto Pixépolis),

Madrid: Edelvives

Editorial Bromera:

Andrés, J. y Romans, V. (2009). *Natura 5*, (Projecte Aventura), Alzira: Bromera.

Perales, J. y Mejias, N. (2009). *Natura 6*, (Projecte Aventura), Alzira: Bromera.

Editorial Vicens Vives:

Casajuana, R., Cruells Montllor, E., García Sebastián, M. Gatell Arimont, C., Martínez de Murguía, M^a. J. (2007). *Tierra 6. Medio Natural, Social y Cultural*. (Proyecto Avión de Papel), Madrid: Vicens Vives.

**CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN
HISTÓRICA ENTRE ESTUDIANTES Y
FUTUROS PROFESORES**

4.1 Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España²²

Resumen: Este artículo analiza las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) de Historia de España de la Universidad de Valencia. Se aportan datos empíricos del nivel de aprendizaje sobre historia de alumnado preuniversitario. Los resultados muestran carencias en el desarrollo de su capacidad de pensar históricamente constatados en los bajos niveles cognitivos presentados. Las PAU de Historia de España estudiadas no demuestran un uso heurístico e integral de las fuentes. Como evaluación externa del sistema, el estudio de las PAU debería facilitar el análisis de las dificultades de aprendizaje y mejorar la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Pruebas de acceso a la Universidad; Pensamiento histórico; Fuentes históricas; Alfabetización histórica; Enseñanza secundaria.

Memorizing History without learning historical thinking: the university access tests of History of Spain.

Abstract: This paper analyzes the University Access Test of History of Spain, especially focused on two examination sittings (June 2012 & 2013) Valencian University. To carry out the analysis, empirical results of history learning outcomes obtained by pre-university students are provided. The results prove deficits to develop capability of thinking historically as evidenced by the low cognitive levels presented. The University access tests examined do not show a heuristic or integrated use of the historical sources. As external evaluation of the system, the examinations of the University tests should facilitate the analysis of the learning difficulties and improve the teaching of History.

Keywords: University access tests; Historical thinking; Historical sources; Historical literacy; Secondary education.

Résumé: Cet article analyse les épreuves d'histoire de l'Espagne pour l'accès à l'Université, concrètement à partir de deux convocations (juin 2012 et 2013), qui appartiennent à l'Université de Valencia. Pour le réaliser, on apporte des résultats empiriques du niveau d'apprentissage de l'histoire que les élèves pré-universitaires

²²Sáiz, J., Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, pp.46-57

présentent. Ces résultats mettent en évidence un manque dans le développement de la capacité de penser historiquement, comme il a été constaté par les faibles niveaux cognitifs présentés. Les épreuves examinées ne présentent pas une utilisation heuristique et intégrale des sources. Comme évaluation externe du système, l'examen des épreuves devrait faciliter l'analyse des difficultés d'apprentissage et améliorer l'enseignement de l'histoire.

Mots-clés: Épreuves d'accès à l'Université; Pensée historique; Sources historiques; Alphabétisation historique; Éducation secondaire.

Introducción

Las evaluaciones externas internacionales y nacionales han adquirido en España una relevancia notable en las últimas décadas y todo indica que se mantendrá esta tendencia. Se supone que las pruebas externas (como PISA) pretenden contribuir en la mejora de la educación mediante la evaluación de ciertos estándares educativos definidos previamente.

En España las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) han sido hasta ahora las únicas pruebas externas que evalúan la enseñanza secundaria. Se vienen realizando desde hace más de treinta años tal como han constatado el consejo Escolar del Estado (2009) o las investigaciones impulsadas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

A la PAU se le suele atribuir diversas funciones, si bien, como recoge el RD 1892/2008, la finalidad principal es la de “valorar”, “calificar” y “ordenar”. En este sentido, Lorenzo et al. (2014) indican que la verdadera utilidad de la prueba, la que realmente cumple de manera efectiva es la de ubicar y ordenar al alumnado.

Como ya hemos señalado en anteriores aportaciones (Fuster, 2013; Souto, Fuste y Sáiz, 2014), estas pruebas pueden proporcionar información relevante que permite identificar la lógica del examen y reflejar los planteamientos que condicionan el currículum de Bachillerato. Ante la falta de investigación sobre las PAU, y en el caso de las Ciencias Sociales ante la ausencia de otras evaluaciones externas que valoren la adquisición de *competencias históricas*²³, estas pruebas constituyen un instrumento valioso para analizar las ideas implícitas, los niveles de comprensión y el desarrollo del

²³ Las pruebas externas como PISA o las pruebas de diagnóstico valencianas no contemplan la evaluación de las competencias históricas, evaluando en el caso de las primeras las competencias científicas, matemáticas y competencias lectoras. Con todo es posible enriquecer este tipo de pruebas planteando competencias históricas específicas como se plantea en las científicas de PISA (Domínguez, 2013)

pensamiento histórico que alcanzan los alumnos en esta etapa de escolarización.

En este artículo se analiza tanto el nivel cognitivo que se demanda y los criterios de corrección como los resultados de aprendizaje. Esto permite responder a un interrogante: ¿favorecen las PAU de Historia de España el aprendizaje del pensamiento histórico a los estudiantes o acaban mostrando únicamente la capacidad de memorización y reproducción de contenidos históricos?

El pensamiento histórico en el aprendizaje de los estudiantes

Aprender historia en el ámbito escolar se ha entendido habitualmente como simple *memorización de* historia: conocer y recordar contenidos e informaciones históricas presentes en narrativas académicas. Es decir, una transposición didáctica de cierto conocimiento historiográfico resumido y adaptado para el consumo escolar. Esta orientación tiene sus raíces en la función decimonónica de la historia como creadora de identidades sociales, culturales y políticas. Hoy en día ese aprendizaje memorístico de historia, ha sido cuestionado y se han proporcionado alternativas más rigurosas a partir de investigaciones sobre enseñanza de la historia realizadas desde campos muy variados y en diferentes países²⁴. Estas investigaciones coinciden en la conveniencia de una enseñanza-aprendizaje de historia que trascienda el saber y memorizar contenidos sobre el pasado (conocimientos *de* historia) e integre el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias *sobre* historia). La enseñanza de la historia en etapas básicas debe combinar el aprendizaje de contenidos como información histórica (conocimientos sustantivos o conceptos de primer orden) con el de competencias históricas basadas en el trabajo del historiador (conceptos de segundo orden o metaconceptos). No obstante, todavía hoy, se presentan como opuestas la enseñanza basada en “conocimientos” y la basada en “competencias” (Cain y Chapman, 2014), a pesar de que la investigación en educación histórica confirma que es más adecuada si se integran ambas dimensiones (Lee, 2005b y 2011).

Aprender historia no puede limitarse sólo a memorizar y repetir conocimientos académicos o narrativas del pasado. Ello equivale a confundir pasado histórico e historia como construcción narrativa de ese pasado. Aprender historia debe suponer también, y

²⁴Es numerosa la relación de autores y trabajos al respecto, desde la confluencia de la psicología cognitiva, estudios socioculturales o filosofía y epistemología de la historia; entre ellos cabría citar: Barca, 2000 y 2011; Carretero y López, 2009; Carretero y Voss, 2004; Clark, 2011; González et al. 2011; Gómez et al. 2014; Lee, 2005a, 2005b y 2011; Lévesque, 2008; López Facal et al. 2011; Mora y Paz, 2012; Pagès, 2009; Plà, 2005 y 2012; Prats y Santacana, 2011; Rösen, 2005; Seixas y Morton, 2013; Schmidt y Barca, 2009; Stearns et al. 2000; Taylor y Young, 2003; VanSledright, 2011 y 2014; Wineburg, 2001.

sobre todo, aprender a representar y significar ese pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Es lo que se ha definido como *pensamiento histórico*, un conocimiento que no es ni intuitivo ni natural sino que requiere un proceso formativo gradual de instrucción. Podría definirse *pensamiento histórico* (Lévesque, 2008 y 2011; VanSledright, 2004, 2011, 2014; Wineburg, 2001) como la forma de representar el pasado recurriendo a conocimientos de ese pasado, los contenidos sustantivos o de primer orden (fechas, datos, personajes, conceptos, etc.), pero también a habilidades estratégicas para significarlo, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos. Éstas son competencias para significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace desde la investigación histórica. Entre las diferentes propuestas sobre conceptos propios de pensamiento histórico, destacan las realizadas en Canadá por Lévesque (2008 y 2011) y, sobre todo, por Seixas y Morton (2013). Dichos conceptos suponen, en cierta medida, aprender a plantear problemas e interrogantes históricos (*importancia o relevancia histórica*), a interpretar fuentes históricas para obtener pruebas (*pruebas históricas*), a desarrollar una conciencia histórico-temporal para interrelacionar pasado-presente (*perspectiva histórica y dimensión ética de la historia*) y finalmente a representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales (*cambio-continuidad, causa-consecuencia*).

Una de las fuentes de que disponemos para investigar, pero también para enseñar, el desarrollo de esas categorías o conceptos de pensamiento histórico por parte de estudiantes de diferentes niveles educativos es la creación de narrativas o producciones escritas de tema histórico (Sáiz, 2013b; Sáiz y Gómez, 2014). Un tipo particular de narrativas son los propios exámenes o pruebas externas de Historia en bachillerato. A pesar de sus limitaciones, son una fuente excepcional para examinar niveles de aprendizaje de pensamiento histórico, especialmente el modelo de prueba PAU de Historia de España de las universidades valencianas, ya que difiere de las características generales de las pruebas de la inmensa mayoría de CCAA: a partir del análisis de dos fuentes históricas exige el desarrollo de un tema histórico vinculado a las mismas. Aunque su estudio permite aproximarnos a todos los conceptos del pensamiento histórico de los estudiantes, en esta investigación queremos centrarnos únicamente en la capacidad de analizar fuentes históricas textuales y de integrar los frutos de dicho análisis en el desarrollo escrito de un problema histórico determinado.

Metodología: muestra, instrumento e hipótesis

Se han seguido los protocolos de examen y los criterios de corrección publicados en sendas convocatorias (junio de 2012 y 2013) por la Universidad de Valencia. Por lo que respecta a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la muestra de 2012 se seleccionó de entre una población de 2456 exámenes repartidos en 15 tribunales, respetando las variables de distribución, media y desviación típica. Finalmente, se accedió al Tribunal 22 de la sede de Valencia, siendo el más representativo, y escogiendo aleatoriamente 100 exámenes (Fuster, 2013). Respecto a la muestra de 2013, se recurrió a la experiencia del primero de los autores de este artículo como corrector de exámenes PAU de Historia de España. En concreto, a su participación en la convocatoria de junio de 2013 en el Tribunal 8 de la sede de Valencia, con alumnado procedente de 8 centros de secundaria valencianos. Ello ha permitido evaluar y examinar una muestra de 168 exámenes.

El análisis de los datos se ha realizado mediante un enfoque cualitativo. El proceso de análisis permite significar y “dar sentido” a la información textual. Aunque la metodología cualitativa tiene su origen en la antropología cultural, los estudios en didáctica de las ciencias sociales recurren habitualmente a ella. Se ha tenido en cuenta una codificación abierta en el análisis discursivo, a fin de determinar niveles en su contenido y en las capacidades o destrezas de análisis de fuentes históricas aquí consideradas, siguiendo estrategias derivadas de la *Grounded Theory* o teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2008) utilizadas también en otras investigaciones en didáctica de la historia (Barca, 2011; Barca y Schmidt, 2013).

El análisis se ha dirigido, en primer lugar, a la complejidad cognitiva planteada en la PAU de Historia de España, considerando el nivel de procesamiento de la información que exige la prueba según la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñadas por Bloom, en su versión reciente y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). En segundo lugar, la complejidad y coherencia del discurso de los alumnos, determinados a partir de la taxonomía SOLO desarrollada por Biggs y Tang (2007), y, en tercer lugar, el uso de fuentes históricas textuales y los niveles cognitivos derivados del mismo.

Interesa especificar cómo se utilizan las fuentes históricas, sobre todo, fuentes textuales para obtener pruebas, diferenciando una comprensión lectora usual de una comprensión lectora más propiamente histórico-disciplinar, derivada de leer como un historiador (Wineburg, 2001, 63-88; Reisman, 2012; Reisman, Wineburg, 2012a y 2012b; Monte-Sano, 2010). Se puede relacionar esta diferenciación con otros indicadores de

progresión cognitiva, como las formas de comprensión lectora y procesamiento de información textual en el aprendizaje científico (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé et al., 2010) y los niveles de aprendizaje de la taxonomía adaptada de Bloom por Anderson y Krathwohl (2001, Krathwohl, 2002). De esta forma, sería posible un progreso si se realiza una adecuada instrucción previa, permitiendo diferenciar dos niveles de aprovechamiento analítico de las fuentes: un nivel bajo o medio (descriptivo y algorítmico) y un nivel alto (heurístico y creativo).

El primer nivel, básico o medio, como *uso descriptivo y algorítmico*, deriva de aprender a realizar labores automatizables que no requieren soluciones alternativas sino la repetición de un número determinado de acciones preestablecidas, como preguntas cerradas que apelan a la fuente. Este nivel equivaldría a actividades de nivel cognitivo bajo o medio (Sáiz, 2011, 2013a y 2014) derivadas de tareas de recordar-repetir o comprender-reformular en la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001). En su nivel más básico, se trataría de localizar y reproducir de forma literal información de la fuente, relacionado en fuentes textuales con preguntas de *formulación literal*: equivale a preguntas básicas de localizar o reproducir información. En un nivel medio, consistiría en resumir, sintetizar o parafrasear la información de la fuente, reproducir sus ideas principales y secundarias, relacionado en fuentes textuales con preguntas *de base de texto*.

Por otro lado, aparece un *uso heurístico y creativo*, fruto de activar estrategias creativas y relacionales para interrogar a la fuente, relacionando conocimientos históricos previos del estudiante con información de la fuente y activando así inferencias; derivaría del adecuado planteamiento de *preguntas inferenciales*. Ello supone acciones de nivel cognitivo alto (Sáiz, 2011, 2013a y 2014), derivadas de tareas de aplicar, analizar, evaluar y crear en la taxonomía formulada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta aproximación a la fuente requiere habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad como lector usual de la fuente que obtiene información plana de la misma (como el anterior uso descriptivo) y también como “lector histórico” que considera la fuente en su complejidad de significados como “artefacto cultural” al que cabe interrogar (Wineburg, 2001). Este segundo uso de las fuentes abarca, por tanto, las actividades de más alto nivel cognitivo: plantear interrogantes para un uso relacional o intertextual de pruebas o evidencias obtenidas de una, dos o más fuentes; o formular cuestiones que suponen elaborar informes fruto del análisis de fuentes, activando y relacionando aprendizajes previos.

La investigación ha partido de una pregunta ¿en qué medida la PAU de Historia

de España permite a los estudiantes desarrollar la capacidad de pensar históricamente teniendo en cuenta la exigencia curricular y el modelo de examen? A partir de esta pregunta se han formulado dos hipótesis:

En primer lugar, si lo que observamos es que la PAU y la respuesta de los estudiantes se orientan a una reproducción del pasado, estaríamos ante un aprendizaje cognitivo bajo-medio, debido al peso de las rutinas académicas transmisivas que no estimulan las estrategias narrativas relacionales.

En segundo lugar, la presencia del trabajo con fuentes en la PAU de historia, abre la posibilidad de que haya una intervención didáctica para la adquisición de competencias de pensamiento histórico, lo que permite un uso heurístico de las fuentes por los estudiantes.

Al final de la secundaria obligatoria (4º ESO) la normativa actual demanda explícitamente la adquisición de competencias históricas en el uso de fuentes primarias y secundarias; así mismo, en el currículo de historia al final de bachillerato se apela a la introducción del trabajo del historiador en el uso de fuentes diversas para elaborar explicaciones históricas: planteamiento de problemas e hipótesis y búsqueda, selección y análisis crítico de las fuentes. Estas destrezas se exigen en la PAU de Historia en Valencia.

El actual currículo pretende el desarrollo de las capacidades cognitivas conducentes a la adquisición de la habilidad de pensar históricamente por parte de los alumnos, siendo determinante la profundidad con la que se plantee en el aula. Es de esperar que el alumnado desarrolle una alfabetización histórica básica, aunque dependerá de la regularidad y complejidad del nivel de trabajo con fuentes históricas en las aulas a lo largo de la educación secundaria. También se debe promover un uso heurístico y creativo de las fuentes, tal como se demanda en la prueba PAU. Por ello, no debería resultar infrecuente encontrar un porcentaje alto o variable de alumnos con alto grado de complejidad en sus respuestas.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados del estudio se resumen en la siguientes Tablas. En la Tabla 1 se examina el nivel cognitivo de la prueba de Historia de España valenciana. En la Tabla 2, los niveles de complejidad de respuesta de los estudiantes de la convocatoria de junio de 2012. En la Tabla 3 se presentan los niveles de uso de fuentes textuales en la prueba de junio de 2013.

Tabla 1. Tabla Taxonómica de la PAU de Historia de España (Junio de 2012)

Dimensión del Conocimiento	Dimensión del proceso cognitivo					
	Recordar	Entender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Conocimiento Factual	Preg. 3					
Conocimiento Conceptual	Preg. 1	Preg. 2 Preg. 4.a	Preg. 4.a			
Conocimiento procedimental		Preg. 4.b		Preg.4.b.		Preg. 4.b
Conocimiento metacognitivo						

Tabla 2. Niveles de complejidad de las respuestas a la PAU de Historia de España, junio 2012

Ejercicios	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Primero	2	29	28	26	15
Segundo	7	25	30	26	12
Tercero	3	25	14	31	27
Cuarto (a)	11	17	30	25	17
Cuarto (b)	7	29	44	15	5
Total	30 (6%)	125 (25%)	146 (29,2%)	123 (24,6%)	76 (15,2)

Nivel 0: Preestructural. **Nivel 1:** Uniestructural. **Nivel 2:** Multiestructural. **Nivel 3:** Relacional. **Nivel 4:** Abstracto Ampliado

Tabla 3. Niveles de progresión de aprendizaje en el uso de fuentes textuales en la PAU de Historia de España, junio de 2013

Complejidad cognitiva baja Nivel 0 y 1: 93 (55'3%)	Nivel 0: sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarlas y las ignora en su explicación.	39 (23%)
	Nivel 1: contextualiza las fuentes, localiza sus ideas pero no las utiliza en su explicación.	54 (32%)
Complejidad cognitiva media Nivel 2: 59 (35%)	Nivel 2: contextualiza las fuentes, localiza sus ideas y usa las fuentes de forma descriptiva en su explicación.	59 (35%)
Complejidad cognitiva alta Nivel 3 y 4: 16 (9'5%)	Nivel 3: contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias de las mismas pero no las relaciona en su explicación.	9 (5'3%)
	Nivel 4: contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación	7 (4'1%)

Respecto a la estructura de la prueba, y como consta en la Tabla 1, se pueden clasificar las preguntas del examen PAU (anexos 1 y 2) con las siguientes categorías: en la primera pregunta, la acción exigida es la de reconocer las fuentes utilizadas,

demandando la descripción de sus características: naturaleza y carácter (primaria o secundaria). Se trata de fuentes textuales de carácter primario. En la segunda pregunta, deben identificar las ideas principales de los textos y situarlas en su contexto; resulta paradójico que en el propio enunciado de la cuarta pregunta se aluda a la respuesta de la pregunta: por ejemplo en la segunda opción de la convocatoria de junio de 2012 se reproducen la Disposición del Capitán general Jaime Milans del Bosch y el Mensaje de Juan Carlos I rechazando el golpe de Estado, y en el enunciado se señala “Explica la dinámica política durante la Transición Española” (anexo 1). La tercera pregunta consiste en definir conceptos, se trata de una pregunta de carácter factual, donde la acción cognitiva está relacionada con el *recuerdo* y la *memoria*. Finalmente, la cuarta pregunta se presenta dividida en dos partes: en la primera, la elaboración de un tema a partir de un hecho histórico y utilizando las fuentes; implica la realización de un *resumen* de un contenido y aquí es donde pueden identificarse niveles de usos diversos de las fuentes. La segunda parte implica que el alumno tenga un conocimiento más transversal, demandándole una explicación diacrónica de un hecho histórico, por ejemplo la explicación de la participación de la monarquía durante las dictaduras a lo largo del siglo XX, o la política exterior española a lo largo del XX.

La tabla 2 permite identificar limitaciones detectadas en las respuestas del alumnado: la mayoría sólo es capaz de reproducir memorísticamente contenidos, mostrando un nivel de aprendizaje *multiestructural* (nivel 2), es decir, describen numerosos datos pero sin llegar a estructurarlos y sin establecer relaciones causales. En suma, la mayoría de respuestas se enmarcan entre el nivel *uniestructural* y el *relacional*. De este modo, 4 de cada 5 (78’8%) respuestas se pueden tipificar entre los niveles 1, 2 y 3. En la tercera pregunta se pide al estudiante que realice la explicación de dos conceptos relacionados con el contexto histórico (anexo 1). Las respuestas reflejan niveles de aprendizaje distintos. Desde un nivel elemental:

Golpe de Estado: acción normalmente llevada a cabo por el ejército, en el cual se lleva a término la abolición de la constitución, además de las organizaciones constitucionales (Examen nº 850745) a respuestas más complejas, que implican un conocimiento histórico adecuado para este nivel:

Golpe de Estado: alzamiento de un grupo con ideas comunes y contrarias al régimen que viven. Normalmente hay siempre miembros militares que forman la parte armada del golpe y libran las batallas en caso de haber y administran la represión si el golpe triunfa. En España se han vivido diversos intentos de golpe de Estado. El mencionado en los textos el 23 de febrero de 1981 a cargo de Tejero; otro conocido como “sanjuanada” en tiempo de la II República, en 1932 concretamente. Aunque no fue un golpe de Estado, es necesario comentar el intento de arrebatar el poder a Miguel Primo de Rivera por parte de los partidos políticos dinásticos y fuerzas republicanas (Examen nº 850686)

Se han comparado estos resultados con los referidos al uso de fuentes textuales de los 168 exámenes PAU de la convocatoria de junio de 2013 (anexo 2). Se ha utilizado la misma conceptualización para uso de fuentes históricas y también una gradación de niveles en el uso de las fuentes obtenidas *a posteriori*, fruto del estudio contrastado del conjunto de ejercicios.

Como se muestra en la Tabla 3 se constata que más de la mitad de los estudiantes (55%) presenta escritos que corresponden a la categoría de *complejidad cognitiva baja*. Por un lado, hay un conjunto de alumnos englobados en el *nivel 0* que sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarlas, incluso ignorándolas en su explicación; por otro lado, un *nivel 1* de estudiantes que contextualizan las fuentes relacionándolas de forma básica con el contexto histórico, localizan las ideas relevantes pero no las utilizan en su explicación.

Un tercio de los estudiantes elaboran escritos de *complejidad cognitiva media*, básicamente quienes muestran un uso descriptivo de las fuentes. El *nivel 2* corresponde a estudiantes que contextualizan las fuentes, localizan las ideas relevantes y usan las fuentes de forma descriptiva: se limitan a citarla (“como dice el texto...”, “como se indica en...”) o a copiar sin más la información.

Una minoría (16%) alcanza un *nivel cognitivo alto*, en una proporción similar para los niveles 3 y 4. Se han clasificado en nivel 3 a quienes contextualizan las fuentes, localizan sus ideas e incluso obtienen inferencias que demuestran que han relacionado la información de las fuentes con sus conocimientos históricos.

Por ejemplo, se trata de quienes, ante una de las fuentes, el “acta de instalación de la Junta Suprema Gubernativa de España y las Indias” de 1808, una fuente que incluye un explícito ceremonial religioso católico y en la que se jura fidelidad al monarca ausente, Fernando VII (anexo 2), infieren rasgos sociales y políticos del Antiguo Régimen: el peso e influencia de la religión católica y la forma monárquica de gobierno. Dos ejemplos:

“En este texto se recoge la creación de la Junta Suprema (...) En el juramento que se recoge en la línea cinco se puede observar también el gran ambiente religioso que se respira en esta Junta y se define en la defensa de la religión Católica, Apostólica Romana, al igual que de la sucesión al trono de Fernando VII, considerado como legítimo gobernante” (Examen nº 1323855)

“Por último, en ambos documentos se aprecian claramente características de la sociedad del Antiguo Régimen como: la defensa de la Santa Religión Apostólica Romana y la fidelidad al monarca Fernando VII (documento uno). Y el hecho de que sólo la autoridad del Consejo de Regencia sea la legítima, lo que representa el poder de la monarquía (documento dos)”. (Examen nº 1323915)

El *nivel 4* corresponde a alumnos que van más allá y utilizan de forma relacional esa inferencia en su explicación sobre la Guerra de Independencia, el primer liberalismo y la Constitución de 1812. Relacionan esa inferencia con el peso del catolicismo en el

primer liberalismo español, en la Constitución de 1812, y también relacionan estos hechos con la génesis de los procesos de independencia de las colonias. Por ejemplo:

“Como se menciona en el primer documento se constituyó una Junta Suprema Central que dirigiera la lucha de las numerosas juntas que se habían establecido. Se enviaron representantes a Aranjuez y se reunieron en lo que se recoge el acta, de la cual nos presentan un fragmento. Es importante destacar que, como dice el documento, esta Junta defendía la legitimidad del rey Fernando VII, por lo que defendían la monarquía y el catolicismo”. (Examen nº 1323971).

“Las Juntas coordinaron el país y el ataque, pero ante el avance de las tropas hubo que marchar a Cádiz, la ciudad que estaba siendo apoyada por las tropas británicas al mando del general Wellington y que por tanto resistía. Además tenía un ambiente muy liberal. Como se explica en el segundo documento, ante la situación se establece una regencia de cinco individuos que coordinan la Junta que, anteriormente, como estaba localizada en Aranjuez, dirigía Jovellanos”. (Examen nº 1323946).

Conclusiones

Los resultados obtenidos parecen indicar que el acceso al conocimiento histórico escolar no contribuye a desarrollar un aprendizaje crítico, que favorezca que el alumno ponga en marcha competencias históricas para integrar ese conocimiento y orientarlo hacia la comprensión de problemas sociales del pasado y del presente.

Se ha mostrado que la forma de preguntar implica una determinada metodología. Los estudiantes de Bachillerato tienen poco margen para acabar con el abuso de la memorización que tradicionalmente se le ha achacado al estudio de la historia y las ciencias sociales. No parece que la inclusión de fuentes textuales en la prueba favorezca por sí misma su uso si en cursos previos los estudiantes no han desarrollado competencias para trabajar con ellas. No obstante, se ha evidenciado que el alumnado puede alcanzar elevados niveles de madurez explicativa si se desarrollan proyectos de evaluación que tengan en cuenta la resolución de problemas sociales mediante el trabajo de competencias históricas. Ello entra en clara contradicción con los estándares de evaluación que se anuncian en los borradores vigentes del currículo de Historia en secundaria y bachillerato de la nueva LOMCE (López Facal, 2014).

La exigencia del análisis de fuentes históricas y su relación con un tema o problema histórico en pruebas externas, como las PAU, es muy positiva. Exige que se introduzca en las aulas de historia el trabajo con fuentes como alfabetización histórica básica. Sin embargo son escasas las posibilidades de progresión en niveles de aprendizaje si esa práctica sólo es exigida en el último curso de secundaria postobligatoria. Especialmente si durante los cursos previos la historia escolar sigue presentándose de forma mayoritaria como un contenido cerrado para recordar, una narrativa histórica a memorizar y reproducir en forma de textos académicos derivados del desarrollo de contenidos curriculares muchos de ellos con una narrativa nacional y eurocéntrica

(Carretero et al., 2012; López Facal, 2008 y 2010; Pousa y López Facal, 2013; Sáiz, 2012). Ese tipo de contenidos académicos son los que han venido prevaleciendo en los libros de texto de historia y todavía lo hacen hoy en día, centralizando el grueso de actividades en ellos presentes (Sáiz, 2011 y 2013a; Valls, 2007, 2008 y 2009). En suma, el trabajo con fuentes en la PAU de historia tiene escasa utilidad, si en cursos previos no hay intervenciones didácticas de introducción gradual a competencias de pensamiento histórico.

ANEXO 1. Pruebas de Acceso a la Universidad, Historia de España (Universidad de Valencia, Junio 2012).

Primera opción.

1. Describa el tipo de fuentes utilizadas (1 punto)
2. Identifique las ideas principales de los textos, situándolo en su contexto histórico y en el núcleo temático correspondiente (2,5 puntos)
3. Explique, a grandes rasgos, la “Ley Sálica” y “Absolutismo” (2 puntos)
4. Describa la crisis del Antiguo Régimen, incidiendo en la Década Ominosa. Utilice para ello los textos a comentar (2,5 puntos). Desarrolle brevemente la sucesión a la Corona en las personas de Isabel II y Alfonso XII y su implicación con las guerras carlistas en el siglo XIX (2 puntos)

Documento 1

Que en las Cortes que se celebraron en mi palacio del Buen Retiro el año de 1789, se trató, a propuesta del Rey mi augusto padre, de la necesidad y conveniencia de hacer observar el método regular establecido por las Leyes del Reino y por la costumbre inmemorial de suceder en la Corona de España, con preferencia de mayor a menor y de varón a hembra[...] y teniendo presente los inmensos bienes que de su observancia por más de setecientos años había reportado esta Monarquía, así como los motivos y circunstancias eventuales que contribuyeron a la reforma decretada por el Auto Acordado de 10 de marzo de 1713 (dispuso que “fuesen preferidos todos mis descendientes varones por la línea recta de varonía a las hembras y sus descendientes”), elevaron a sus reales manos una petición con fecha 30 de setiembre del referido año de 1789, haciendo mérito de las grandes utilidades que habían venido al Reino, ya antes, ya particularmente después de la unión de las Coronas de Castilla y de Aragón, por el orden de suceder señalado en la ley 2ª, título 15, Partida 2ª, y suplicándole que, sin embargo de la novedad hecha en el citado Auto Acordado, tuviese a bien mandar se observase y guardase perpetuamente en la sucesión de la Monarquía dicha costumbre inmemorial, atestiguada en la citada Ley, como siempre se había observado y guardado [...]

Pragmática Sanción de 29 de marzo de 1829 publicando la ley de 1789 restableciendo la ley de Partidas sobre la sucesión de la Corona

Documento 2

Sorprendido mi real ánimo en los momentos de agonía a que me condujo la grave enfermedad de que me ha salvado prodigiosamente la Divina misericordia, firmé un Decreto (18 de septiembre de 1832) derogando la Pragmática Sanción de 29 de marzo de 1829, decretada por mi augusto padre a petición de las Cortes de 1789 para establecer la sucesión regular en la Corona de España [...] Ni como rey pudiera yo destruir las leyes fundamentales del Reino, cuyo restablecimiento había publicado, ni como padre pudiera

con voluntad libre despojar de tan augustos y legítimos derechos a mi descendencia [...] Declaro solemnemente de plena voluntad y propio movimiento, que el Decreto firmado en las angustias de mi enfermedad, fue arrancado de mí por sorpresa: que fue un efecto de los falsos terrores con que sobrecogieron mi ánimo; y que es nulo y de ningún valor, siendo opuesto a las leyes fundamentales de la Monarquía y a las obligaciones que, como rey y como padre, debo a mi augusta descendencia.

Declaración del rey Fernando VII leída ante las autoridades del Reino, convocadas para ello, sobre la sucesión de la Corona (31 de diciembre de 1832).

Segunda opción.

1. Describe el tipo de fuentes utilizadas en los textos (1 punto).
2. Identifica el núcleo de ambos textos y señala las ideas principales que se desprenden de cada uno de ellos situándolas en el núcleo temático correspondiente (2,5 puntos).
3. Explica los conceptos “golpe de Estado” y “referéndum” (2 puntos).
4. Explica la dinámica política durante la Transición democrática (2,5 puntos); explica el papel que ha jugado la monarquía a lo largo del siglo XX, desde su participación durante las dictaduras y su actitud ante la instauración de regímenes democráticos (2 puntos).

Documento 1

“Excmo. Sr. D. Jaime Miláns del Bosch y Ussía, teniente general del Ejército y capitán general de la Tercera Región Militar, hago saber, ante los acontecimientos que se están desarrollando en la capital de España y el consiguiente vacío de poder, que es mi deber garantizar el orden en la región militar de mi mando hasta que se reciban las correspondientes instrucciones de Su Majestad el Rey. En consecuencia, dispongo: Artículo primero.- Todo el personal afecto a los Servicios públicos de interés civil queda militarizados con los deberes y atribuciones que marca la Ley. Artículo segundo.- Se prohíbe el contacto con las unidades armadas por parte de la población civil. [...] Artículo cuarto.- Quedan prohibidos los lock-out, huelgas [...]. Se considerarán como sedición el abandono del trabajo, siendo principales responsables los dirigentes de sindicatos y asociaciones laborales. Artículo quinto.- Quedan prohibidas todas las actividades públicas y privadas de todos los partidos políticos, prohibiéndose igualmente las reuniones superiores a cuatro personas [...] Artículo décimo.- Igualmente, asumo el poder judicial, administrativo, tanto del ente autonómico o los provinciales y municipales”.

Disposición del Capitán general Jaime Miláns del Bosch, Valencia, 23 de febrero de 1981.

Documento 2

“Ante la situación creada por los sucesos desarrollados en el palacio del Congreso, y para evitar cualquier posible confusión, confirmo que he ordenado a las autoridades civiles y a la Junta de Jefes de Estado Mayor que tomen las medidas necesarias para mantener el orden constitucional dentro de la legalidad vigente. [...] La Corona, símbolo de la permanencia y unidad de la Patria, no puede tolerar en forma alguna acciones o actividades de personas que pretendan interrumpir por la fuerza el proceso democrático que la Constitución votada por el pueblo español determinó en su día a través de referéndum”.

Mensaje de Juan Carlos I, madrugada del 24 de febrero de 1981.

Anexo 2. Pruebas de Acceso a la Universidad, Historia de España (Universidad de Valencia, Junio 2013).

Primera opción

1. Describa el tipo de fuentes utilizadas. (1 punto)
2. Identifique las ideas principales de los textos, situándolo en su contexto histórico y en el núcleo temático correspondiente. (2,5 puntos)
3. Explique, a grandes rasgos, los términos “guerrillas” y “afrancesados”. (2 puntos)
4. a) Describa el desarrollo de la Guerra de la independencia, analizando la revuelta popular y la formación de las Juntas. Utilice para ello los textos a comentar (2,5 puntos).
b) Desarrolle brevemente las características de la Constitución de Cádiz, comparándola con otros textos constitucionales posteriores, en particular el moderado de 1845. (2 puntos)

Documento 1.

“En consecuencia del acuerdo de ayer 24 del corriente, en conferencia preparatoria, y por el cual se resolvió, que en el día de hoy, y hora de las nueve y media de la mañana, se instalase la Junta Central Suprema, y gubernativa del Reyno, para cuyo objeto fueron citados todos los S.S. diputados presente en el Real Sitio [...] y en seguida todos los SS Vocales prestaron [...] el siguiente juramento: “Juráis a Dios y a sus Santos Evangelios, y a Jesucristo crucificado, cuya sagrada imagen tenéis presente, que en el destino, y ejercicio de Vocal de la Junta Central Suprema y Gubernativa del Reino, promoveréis y defenderéis la conservación y aumento de nuestra Santa Religión, Apostólica, Romana; la defensa y fidelidad a nuestro Augusto Soberano Fernando VII la de sus derechos, y soberanía; la conservación de nuestros derechos, fueros, leyes y costumbres, y especialmente los de sucesión en la familia reinante, y en las demás señaladas en las mismas Leyes; y finalmente, todo lo que conduzca al bien y felicidad de estos Reinos [...]”. Acto continuo, se cantó un solemne Te Deum [...] y concluido este acto religioso, y pasando por delante del bizarro Batallón de Tropas ligeras de Valencia, que se hallaba formado en dos filas, desde la salida de la Capilla hasta la escalera del Real Palacio, se trasladaron a una de las Salas principales de él, destinado por ahora para la celebración de la Junta. [...] Colocados los SS. Diputados en sus respectivos lugares, y pronunciado por el Señor presidente un breve discurso, muy propio de las circunstancias, se declaró la Junta legítimamente constituida [...]”.

Acta de instalación de la Junta Suprema Gubernativa de España e Indias, 25 de septiembre de 1808.

Documento 2

“La mudanza del Gobierno anunciada ya como necesaria por la misma Junta Suprema y reservada á las Cortes, no pueden dilatarse por más tiempo sin riesgo mortal de la Patria [...]. Si la urgencia de los males que nos afligen, y la opinión pública que se regula de ellos, exigen el establecimiento de un Consejo de Regencia, y lo piden para el momento, a nadie toca hacer esto sino a la autoridad suprema establecida por la voluntad general, obedecida por ella, y reconocida

por las Provincias, por los Ejércitos, por los Aliados, por las Américas. Sola la autoridad que ella confíe será la legítima, la verdadera, la que represente la unidad del poder de la Monarquía.

Penetrada de estos sentimientos la Junta Suprema Gubernativa de España e Indias, ha resuelto a nombre del Rey nuestro Señor DON FERNANDO VII lo que sigue. Que se establezca un Consejo de Regencia compuesto de cinco personas, una de ellas por la Américas, nombradas todas fuera de los individuos que componen la Junta [...]. Toda

autoridad y el poder que ejerce la Junta Suprema se transfiera a este Consejo de Regencia sin limitación alguna. Los individuos nombrados por él permanecerán en este supremo encargo hasta la celebración de las próximas Cortes, las cuales determinarán la clase de Gobierno que ha de subsistir [...]. El Consejo de Regencia se instalará el día 2 de febrero próximo en la Isla de León”.

Decreto de creación del Consejo de Regencia, 29 de enero de 1810.

Segunda opción.

1. Describa el tipo de fuentes utilizadas. (1 punto)
2. Identifique las ideas principales de los textos, situándolo en su contexto histórico y en el núcleo temático correspondiente. (2,5 puntos)
3. Explique, a grandes rasgos, los términos de “autarquía” y “desarrollismo”. (2 puntos)
4. a) Describa la primera etapa de la posguerra española, incidiendo en el carácter del régimen instaurado tras la Guerra Civil. Utilice para ello los textos a comentar. (2,5 puntos). b) Desarrolle brevemente los principales aspectos de la política exterior de España a lo largo del siglo XX. (2 puntos)

Documento 1

“La Asamblea hace constar que en la Conferencia de Potsdam, los Gobiernos del Reino Unido, de los Estados Unidos de América y de la Unión Soviética declararon que no apoyarían una solicitud de admisión como miembro de las Naciones Unidas hecha por el actual gobierno español, el cual, habiendo sido establecido con ayuda de las potencias del Eje, no reúne por razón de su origen, de su naturaleza, de su historia y de su íntima asociación con los Estados agresores, las cualidades necesarias para justificar su adhesión”.

Resolución aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas, 9 de febrero de 1946.

Documento 2

“Frente al peligro que amenaza al mundo occidental, los gobiernos de los EEUU y de España, deseosos de contribuir al mantenimiento de la paz y de la seguridad internacional [...], han convenido lo siguiente: Art. 1.- En consonancia con los principios pactados en el convenio relativo a la ayuda para la mutua defensa, estiman los gobiernos de los EEUU y de España que las eventualidades con que ambos países pudieran verse enfrentados aconsejan que sus relaciones se desenvuelvan sobre la base de una amistad estable, en apoyo de la política que refuerza la defensa de Occidente [...]: 1. Por parte de los Estados Unidos, el apoyo del esfuerzo defensivo español, para los fines convenidos, mediante la concesión de asistencia a España en forma de suministro de material de guerra y a través de un período de varios años [...]. Tal apoyo estará condicionado, como en el caso de las demás naciones amigas, por las prioridades y limitaciones derivadas de los compromisos internacionales de los Estados Unidos y de las exigencias de la situación internacional, y supeditado a las concesiones de crédito por el Congreso. 2. Como consecuencia de las premisas que anteceden, y a los mismos fines convenidos, el Gobierno de España autoriza al Gobierno de los Estados Unidos, con sujeción a los términos y condiciones que se acuerden, a desarrollar, mantener y utilizar para fines militares, juntamente con el Gobierno de España, aquellas zonas e instalaciones en territorio bajo jurisdicción española que se convenga por las Autoridades competentes de ambos Gobiernos como necesarias para los fines de este Convenio”.

Convenio hispano-norteamericano firmado en Madrid, 26 de septiembre 1953. Reproducido en ABC, 29 de septiembre de 1953.

4.2 Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de secundaria²⁵.

Resumen: Se analizan las competencias de pensamiento histórico de estudiantes españoles de bachillerato y del Máster de Profesorado, y sus narrativas sobre historia de España. Se utilizan métodos cualitativos para identificar: a) su pensamiento histórico, que comprende conocimientos sustantivos y uso de metaconceptos; b) en cuanto a sus narrativas, la gradación cognitiva (taxonomía SOLO) y el sujeto narrativo utilizado. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de secundaria no utilizan metaconceptos. La complejidad del pensamiento histórico del profesorado en formación está relacionada con el empleo de contenidos sustantivos. Los resultados apuntan a la necesidad de mejorar la educación histórica incluyendo conocimientos sustantivos y el desarrollo de competencias históricas específicas.

Palabras clave: Pensamiento histórico, narrativas, educación histórica, educación secundaria, formación de profesorado de secundaria.

Historical Competences and Narratives: Students and Pre-service Teachers Historical Thinking

Abstract: This paper examines the competences in historical thinking of Spanish high school students and of pre-service teachers, and their narratives about Spanish History. Qualitative methods are used in order to identify a) their historical thinking, including substantive knowledge and use of metaconcepts; b) about their narratives the cognitive gradation (SOLO taxonomy) and the narrative subject employed. The findings show that a majority of secondary school students do not use metaconcepts. The degree of complexity of historical thinking in pre-service teachers is related to their use of substantive content. The results point to the need of improving History education, including substantive knowledge and the development of specific historical competences.

Key words: Historical thinking, narratives, history education, secondary school, secondary teacher education.

²⁵ Sáiz, J., López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 87-101

Introducción

El artículo presenta resultados de una investigación realizada con 85 alumnos españoles de bachillerato y 32 estudiantes de Máster de Profesor de Educación Secundaria, futuros docentes, la mayoría graduados en Historia, Geografía o Historia del Arte. Se analizan las narrativas históricas producidas por esos dos conjuntos con el fin de identificar los niveles de progresión en competencias de pensamiento histórico. El objetivo es determinar cómo piensan y organizan históricamente un discurso y cómo usan conceptos de segundo orden o metodológicos sobre un contenido histórico sustantivo. Se les ha solicitado un escrito de síntesis sobre la historia de España en el siglo XX dirigido a un estudiante extranjero imaginario que ignora ese pasado. Se pretende identificar qué saben *de* y *sobre* historia, es decir, qué competencias históricas manifiestan en sus narrativas, resultado de su formación previa. Se pretende aportar y comparar información empírica sobre niveles de competencia histórica de estudiantes expertos, graduados en Historia que se forman como docentes en secundaria, y novatos, alumnado de bachillerato cuya educación histórica se ha desarrollado a lo largo de la educación secundaria. La finalidad es avanzar hacia la mejora de la educación histórica de los jóvenes como base para una ciudadanía informada.

El análisis de las narrativas históricas solicitadas se abordó desde cuatro perspectivas complementarias. En primer lugar, se han adoptado y adaptado categorías de análisis del pensamiento histórico, como las propuestas por Seixas y Morton (2013), Mora y Paz (2012) y Sáiz (2013b). De ellas, se han utilizado cuatro categorías de metaconceptos para analizar los relatos: *relevancia histórica*, *causa y consecuencia*, *cambio y continuidad* y *dimensión ética o conciencia histórica*. En segundo lugar, se ha recurrido a la tipología de narrativas formuladas por Rüsen sobre conciencia histórica (Rüsen 2005 y 2010): *tradicional*, *ejemplar*, *crítica* y *genealógica*. Este modelo se ha aplicado en estudios realizados en otros países (Barca 2010; Barca y Schmidt 2013; Lee 2012; Magalhães 2012; Schmidt 2005). Nosotros hemos examinado qué sentido otorga el alumnado a la historia reciente de España: en qué medida la relacionan con su orientación personal en lo cotidiano y qué percepción de la identidad nacional reflejan sus relatos. En tercer lugar, se aplica un modelo de niveles de complejidad cognitiva derivado de la taxonomía *SOLO* (Biggs y Tang 2007): *preestructural*, *uniestructural*, *multiestructural*, *relacional* y *abstracto ampliado*. Finalmente, se recurre al análisis discursivo (Plá 2005) determinando el uso de un narrador implícito o de la primera persona del singular o del

plural, como muestra de su identificación con la nación española como comunidad imaginada.

Fundamentos: pensamiento histórico y narrativas

Hemos asumido el consenso creciente sobre el modelo de aprendizaje histórico alcanzado por investigadores procedentes de campos diferentes: psicología cognitiva, epistemología y filosofía de la historia, y estudios culturales de distintos países. Este modelo subraya la pertinencia de una enseñanza-aprendizaje de historia que vaya más allá de saber contenidos sobre el pasado (conocimientos *de* historia) e integre el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias *sobre* historia). La enseñanza de la historia en etapas básicas habría de combinar el aprendizaje de contenidos e información histórica y competencias históricas basadas en el trabajo del historiador. Todavía hoy se presentan falsas dicotomías entre una enseñanza basada en “conocimientos” y otra basada en “competencias” (Cain y Chapman 2014), a pesar de que la investigación en didáctica de la historia viene demostrando que una educación formativa deriva de un proceso global que integra ambas dimensiones (Lee 2005a y 2005b y 2011).

El interés por renovar la enseñanza de la historia atendiendo a los conceptos de segundo orden en la argumentación de los alumnos comenzó en el Reino Unido. Una referencia relevante ha sido el proyecto Concepts of History and Teaching Approaches (Lee 2005b; Lee y Ashby 2000). Analizaron en primer lugar las destrezas históricas de los estudiantes mediante el uso de fuentes y ejercicios de empatía, y posteriormente, las formas de plantear la causalidad. Los trabajos de Chapman (2011a y 2011b) y el proyecto Constructing History 11-19 (Cooper y Chapman 2009) han avanzado en esa línea, sobre razonamiento en el uso de fuentes, una vía que se ha explorado y planteado también por diversos autores (Barton y Levstik 2004; Carretero y López 2009; Clark 2011; Gómez, Ortuño y Molina 2014; Stearns, Seixas y Wineburg 2000; Taylor y Young 2003; Van Drie y Van Boxtel 2008; VanSledright 2011; Wineburg 2001), que han insistido en la importancia de las destrezas de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente, lo que se define como alfabetización histórica (Lee 2011; Monte-Sano 2010a y 2010b ; Wineburg, Martin y Monte-Sano 2013). Autores como Lévesque (2008) y Seixas y Morton (2013) han reformulado con mayor precisión conceptos y categorías de lo que implica el pensamiento histórico.

Estas investigaciones coinciden en que educar históricamente equivale a

desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes; en que éste no es un conocimiento intuitivo y natural, sino que requiere un proceso formativo gradual. Se considera que el pensamiento histórico tiene dos componentes (Lévesque 2008; VanSledright 2011 y 2014a; Wineburg 2001): a) la forma de representar el pasado recurriendo a su conocimiento, fechas, datos, personajes, conceptos, etcétera, lo que se denomina contenido sustantivo o de primer orden; y b) destrezas estratégicas para dar significado al conocimiento, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos, y que se concretan en competencias para responder y significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace en la investigación histórica. Entre las diferentes propuestas de conceptos propios del pensamiento histórico, seguimos la formulada por Seixas y Morton (2013), resultado de una amplia trayectoria de investigaciones empíricas. Estos autores identifican seis metaconceptos: *relevancia histórica*; *pruebas históricas*; *cambio y continuidad*; *causas y consecuencias*; *perspectiva histórica*; y *dimensión ética de la historia*.

En suma, las investigaciones en didáctica de la historia han mostrado que aprender historia no consiste únicamente en conocer contenidos sustantivos, sino también, y sobre todo, en conocer y saber utilizar esos conceptos de segundo orden. Es necesario, por tanto, que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia escolar integren de forma equilibrada conocimientos *de* historia y *sobre* historia. En algunos países, como el Reino Unido, se han ido introduciendo esas dos dimensiones. La situación en España es diferente: la tradición y rutina escolares decimonónicas de lo que es enseñar y aprender historia (conocer y memorizar relatos del pasado) son fuertes y, en consecuencia, todavía predomina un aprendizaje memorístico, como reproducción de contenidos *de* historia presentes en narrativas académicas, asociadas a un relato nacional y eurocéntrico del pasado (Pousa y López 2013). Se deja poco espacio a los conocimientos *sobre* historia, a las destrezas cognitivas de amplio potencial y coherentes con enfoques educativos como el de las competencias educativas básicas (Sáiz 2013b).

En la enseñanza-aprendizaje de competencias de pensamiento histórico es fundamental el recurso a las narrativas. La representación del pasado, tanto en contextos escolares como disciplinares, toma la forma de narrativas. Son instrumentos adecuados tanto para evaluar como para enseñar metaconceptos históricos. Si solicitamos un escrito de síntesis a un estudiante podemos conocer no sólo qué conoce de diferentes procesos sino también cómo los representa y organiza. Barton y Levstik (2004) y Seixas (2004) subrayan que el discurso narrativo lleva implícito el uso de la dimensión temporal, el

establecimiento de nexos causales, así como una forma de otorgar importancia histórica y de conectar presente y pasado desde una perspectiva moral. El recurso a narrativas históricas permite a los estudiantes reflexionar sobre la historia como construcción (Barton y Levstik 2004; Bage 1999; Monte-Sano 2010a y 2010b; Topolsky 2004). Sostiene Rüsen que el pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico, a la vez que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal. Es la forma con la que se manifiesta la “consciencia histórica”, entendida como conjunto coherente de operaciones mentales que definen la peculiaridad del conocimiento histórico y la función que ejerce y se le otorga por las personas (Rüsen 2005 y 2010). La destreza relacionada con la narración, como “competencia narrativa”, supone la forma de representar o dar sentido al pasado mediante tres competencias específicas que integran la narración (contenido, forma-significado y función): la “competencia temporal” (contenido), como conocimiento de fenómenos o sucesos del pasado; la “competencia para la interpretación” (forma-significado), como capacidad para encontrar sentido y coherencia al mismo, y la “competencia de orientación” (función), como disposición para otorgar al pasado utilidad para la orientación en el presente y en valores morales (Rüsen 2010).

El uso de narrativas aporta información directa sobre la progresión de aprendizaje de los estudiantes para organizar y comprender el pasado. A través del examen de sus narrativas, se puede conocer cómo expresan diferentes metaconceptos históricos. Esta competencia narrativa se puede manifestar, según Rüsen (2010), en cuatro formas, conforme al posicionamiento que se establezca entre contenidos, significados y orientaciones del pasado desde el presente: *tradicional, ejemplar, crítica y genealógica*, que él denomina “genética”. Se ha utilizado esta tipología para identificar en los relatos el reflejo de su identificación nacional. Creemos que los modelos de narrativa histórica planteados por Rüsen facilitan la identificación de diversas interpretaciones de la identidad nacional. Consideramos las diferentes narrativas nacionales como un reflejo del proceso subjetivo de identificación (Carretero *et al.* 2012; González y Carretero 2013).

Estas formas de identificación nacional se manifiestan en una narrativa según actúe el estudiante como sujeto narrativo (Plá 2005). La influencia de los estudios culturales y el giro lingüístico de la historia han propiciado que se preste más atención al análisis discursivo de la presencia de los estudiantes como narradores y a las formas en las que expresan sus ideas sobre el pasado (Seixas 2000; Barton y Levstik 2004; Barton 2010). En ocasiones, como señala Levstik (2000), resulta difícil articular los silencios del

alumnado en sus representaciones del pasado histórico nacional con el que se identifica a partir de la primera persona del plural. Para este estudio, resulta relevante la forma de uso de la primera persona del plural (*nosotros*, como nación) y del singular (*yo*, como relator coloquial o analítico), frente al nivel de aparición de un narrador implícito o externo (tercera persona, como reproducción del conocimiento de un historiador experto).

Generalmente, en los exámenes y en otros escritos producidos en el ámbito escolar, el estudiante tiende a reproducir el conocimiento adquirido y genera un narrador externo y, por tanto, se silencia. En cambio, en ensayos o escritos de síntesis, como éste en el que se dirige a otro estudiante desconocedor del pasado español, es previsible una combinación entre el estudiante como sujeto narrativo y el narrador externo. Ante la aparición de la primera persona del singular, del *yo*, en el discurso, interesa reflejar la forma en que ésta se presenta, ya que puede revelar su nivel de aprendizaje como creador de conocimiento histórico y su capacidad de reflexionar sobre el pasado. Así, el *yo* indicaría cómo conoce el pasado y cómo va organizando expositivamente su discurso; se pueden identificar desde usos simplistas hasta otros más complejos que revelan dudas o jerarquizan con afirmaciones-negaciones (Plá 2005). Por lo que respecta a la primera persona del plural, sea el pronombre “nosotros” o el posesivo “nuestro”, su aparición revela un grado de identificación social que conlleva una forma de asumir la identidad nacional española, un vínculo explícito con una nación española como comunidad imaginada, un rasgo característico de la asunción por parte de los estudiantes de las narrativas nacionales y que también se ha identificado en otros ámbitos (Carretero *et al.* 2012; Levstik 2000).

Metodología

Objetivos

El objetivo de esta investigación es analizar el pensamiento histórico de estudiantes de bachillerato y de estudiantes de Máster, profesores de historia en formación, comparando los resultados de novatos y expertos. Se pretende constatar niveles de progresión en educación histórica diferenciados entre estudiantes al final de su etapa secundaria postobligatoria y futuros profesores con formación de graduados. Se desglosa en objetivos específicos.

1. Sobre el pensamiento histórico: a) Determinar *qué* contenidos sustantivos presentan los relatos sobre la historia de España en el siglo XX, y dentro de ellos, qué etapas, fenómenos, personajes y, sobre todo, problemas o

tramas principales emergen en sus escritos; y b) Analizar el uso de metaconceptos históricos como indicadores de *cómo* organizan históricamente los contenidos.

2. Sobre las narrativas: a) Identificar el modelo de narrativa que muestran según su orientación temporal (relación pasado-presente) aplicando la tipología propuesta por Rüsen: tradicional, ejemplar, crítica o genealógica; b) Valorar el sujeto narrativo: narrador implícito, primera persona del singular o del plural.
3. Examinar la complejidad y coherencia de su discurso utilizando la taxonomía SOLO.

Población y muestra

La población del estudio son 117 participantes de dos grupos. Por un lado, 32 estudiantes (21 varones y 11 mujeres) del Máster de Profesorado especialidad de Geografía e Historia, en la Universidad de Valencia, graduados en Historia, con edades entre 22 y 26 años. Por otro, 85 estudiantes (47 mujeres y 38 varones) de 2º de bachillerato, de cuatro centros públicos de Valencia de clase media y trabajadora. La mayoría (63%) tienen 17-18 años, excepto un grupo de nocturno (19-23 años).

La muestra tiene un carácter *aleatorio*, ya que los estudiantes de postgrado fueron seleccionados al azar, siendo un muestreo *no estratificado*.

Instrumentos de análisis y categorización

La información se ha recogido mediante un ejercicio escrito en el que se pidió la elaboración de una narrativa histórica de síntesis sobre la Historia de España en el siglo XX, siguiendo los estudios sobre conciencia histórica entre jóvenes estudiantes portugueses y brasileños (Barca y Schmidt 2013; Magalhães 2012; Schmidt 2005). Al alumnado de 2º de bachillerato se le solicitó por parte de sus docentes de Historia de España, en una sesión de aula y hacia el final del curso (abril-mayo de 2013), una narración libre sobre el tema, sin señalar pauta alguna ni en extensión, contenidos o forma, para minimizar interferencias en su discurso. Únicamente se les indicó que imaginaran un escrito dirigido a jóvenes de otros países que no supieran nada de la reciente historia española, y que se esforzaran en su capacidad de expresión y síntesis. A los estudiantes de Máster también se les pidió un escrito semejante para un destinatario imaginario: otro profesor de historia en formación, extranjero, que desconoce la historia española.

La información cualitativa se recogió y analizó perfilando categorías de análisis y límites entre ellas. El instrumento de recogida de información y los instrumentos de

análisis fueron validados por expertos. Para el análisis de las dimensiones se establecieron diferentes niveles de complejidad de las categorías seleccionadas.

En cuanto al objetivo 1, se aborda la complejidad del pensamiento histórico de los relatos a partir del nivel de contenidos históricos sustantivos relacionados con el tema y de la presencia de las categorías o los marcadores de pensamiento histórico. Para ello, en primer lugar, se procedió a examinar los resultados en un grupo piloto, y a partir de ellos, identificar niveles de complejidad. Respecto a los conocimientos históricos sustantivos sobre historia española del siglo XX, se han establecido estos niveles:

Nivel 0: relatos incoherentes, fragmentarios o con errores y vacíos destacados.

Nivel 1 o bajo: relatos descriptivos, lineales, del cambio político: en ellos priman la enumeración y caracterización de etapas políticas presentes en el currículum, en el libro de texto o en los materiales proporcionados por los docentes. Por ejemplo, la enumeración de etapas como el reinado de Alfonso XIII (1902-1931: crisis de la Restauración y dictadura de Primo de Rivera), Segunda República (1931-1936), Guerra Civil (1936-1939), dictadura franquista (1939-1975), Transición a la democracia (1975-1982) y posteriores gobiernos democráticos. Predomina la descripción de los cambios políticos, sin incluir valoraciones interpretativas ni interrelacionarlos con las transformaciones sociales, económicas o culturales.

Nivel 2 o medio: relatos lineales en los que el cambio político no es protagonista, sino que se interrelacionan otros niveles: socioeconómico, demográfico, cultural, etcétera.

Nivel 3 o alto: relatos de naturaleza más creativa y libre. No presentan una descripción temporal lineal sino un uso flexible de la periodización, y no privilegian cambios políticos ni de otro tipo, sino que se abordan como hilos del discurso determinados problemas o interpretaciones sobre el pasado: el proceso de democratización, de modernización social y productiva, la división ideológica, la integración o desarticulación territorial, etcétera.

Respecto a la presencia y el nivel de contenidos de segundo orden, se utilizaron cuatro categorías basadas en las de Seixas y Morton (2013) y Sáiz (2013), para establecer niveles de aprendizaje (nulo, bajo, medio o alto). Las pautas para definir esos niveles han sido adaptadas de Seixas y Morton (2013) y Mora y Paz (2012). El metaconcepto de *relevancia histórica* supone valorar qué importancia se otorga a un acontecimiento. Los criterios para asignar esta categoría son destacar fenómenos históricos como la crisis del

Estado liberal y las soluciones democrática o dictatorial, la Guerra Civil, la dictadura franquista o la transición a la democracia. El metaconcepto de *causa y consecuencia* implica la capacidad de explicar fenómenos históricos acudiendo a una red compleja de relaciones causales. Se ha utilizado como criterio la explicación de los acontecimientos integrando y jerarquizando múltiples variables. El de *cambio y continuidad* equivale a describir las mudanzas históricas utilizando adecuadamente la temporalización. Se ha utilizado como criterio el empleo de pautas flexibles de periodización y el establecimiento de múltiples interconexiones temporales. El concepto de *dimensión ética o conciencia histórica* equivale a la capacidad para hacer un juicio de valor ético explícito o implícito sobre los fenómenos. Se ha utilizado como criterio relacionar el proceso histórico con el presente, pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.

Los cuatro niveles establecidos para los marcadores de pensamiento histórico son:

Nivel 0: implica la completa ausencia de conceptos de segundo orden, coincidente con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.

Nivel 1 o básico: relatos que presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos y generalmente limitados a la descripción del cambio político presentado en orden lineal.

Nivel 2 o medio: escritos con al menos dos marcadores, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.

Nivel 3: para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación.

En cuanto al objetivo 2, se identifica el modelo de narrativa según la tipología de Rüsen (*tradicional, ejemplar, crítica y genealógica*), y el sujeto narrativo de los relatos (*narrador externo, primera persona del singular o del plural*).

En cuanto al objetivo 3, se examina el nivel de complejidad cognitiva de las narrativas siguiendo la taxonomía SOLO, diferenciando las categorías *preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado* (Biggs y Tang 2007).

Métodos y análisis de resultados

Se ha recurrido a una metodología *no experimental* basada en la búsqueda empírica y sistemática de una realidad (Kerlinger 2002). La intención es tratar de conocer esa realidad para proponer modelos explicativos sobre las características del pensamiento histórico a partir del discurso narrativo desde una perspectiva comparada entre estudiantes novatos (de bachillerato) y expertos (de postgrado).

El análisis de los datos se ha realizado con metodologías cualitativas. El

tratamiento de datos se ha realizado a través de un análisis de la complejidad conceptual y del discurso de las narrativas llevadas a cabo por los estudiantes, y la codificación posterior a través de los marcadores citados. El proceso de análisis cualitativo ha permitido “dar sentido” a la información textual. La utilización de métodos cualitativos es adecuada para analizar procesos de aprendizaje, puesto que no cierra posibilidades de respuesta, facilitando la comprensión del fenómeno estudiado. Por ello, se ha realizado una codificación abierta en el análisis discursivo, a fin de determinar niveles en su contenido y en las categorías de pensamiento histórico siguiendo estrategias derivadas de la *Grounded Theory* o teoría fundamentada (Corbin y Strauss 2008), utilizadas en las investigaciones sobre educación histórica que examinan narrativas de estudiantes (Barca y Schmidt 2013).

Análisis de resultados: pensamiento histórico y narrativas

En las siguientes tablas se resumen los resultados del análisis de las narrativas de estudiantes de bachillerato (ver la tabla 1) y de profesores en formación (ver la tabla 2), para los tres objetivos.

Tabla 1. Pensamiento histórico de estudiantes de bachillerato a través de sus narrativas (N=85)

Categoría 1. Contenidos de primer orden o sustantivos: modelo de relato sobre <i>Historia de España en el siglo XX</i> , según su contenido	Nivel 0 <i>nulo</i> o fragmentario	7 (8%)
	Nivel 1 <i>lineal descriptivo político</i> , de etapas o cambios políticos	57 (67%)
	Nivel 2 <i>lineal descriptivo combinado</i> , cambios políticos con otros (sociales, económicos, etcétera)	14 (16%)
	Nivel 3 <i>creativo y libre</i> : no lineal y con planteamiento de problemas o interpretaciones	7 (8%)
Categoría 2. Contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos: nivel de uso de <i>relevancia o importancia histórica, cambio y continuidad, causa y consecuencia y dimensión ética o conciencia histórica</i>	Nivel 0: sin conceptos de segundo orden	44 (51,8%)
	Nivel 1 <i>básico</i> : con al menos un concepto de segundo orden planteado con nivel bajo	23 (27%)
	Nivel 2 <i>medio</i> : con dos conceptos de segundo orden y al menos uno planteado con nivel medio	12 (14,2%)
	Nivel 3 <i>alto</i> : con uno o más conceptos de segundo orden planteados con nivel alto	6 (7%)
Categoría 3. Complejidad cognitiva de los escritos según la taxonomía SOLO: niveles de tipo <i>preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional, abstracto</i>	<i>Preestructural</i>	8 (9, 4%)
	<i>Uniestructural</i>	17 (20%)
	<i>Multiestructural</i>	51 (60%)
	<i>Relacional</i>	9 (10,6%)
Categoría 4. Tipología de narrativa según modelo de J. Rüsen: narrativas de tipo <i>tradicional, ejemplar, crítica y genealógica o genética</i>	<i>Nulo</i>	7 (8,3%)
	<i>Tradicional</i>	17 (20%)
	<i>Ejemplar</i>	51 (60%)
	<i>Crítica</i>	10 (11,7%)
Categoría 5. Naturaleza del sujeto narrativo: uso del <i>narrador implícito, primera persona del singular, primera persona del plural</i>	Narrador implícito	79 (93%)
	Narrador implícito, primera persona del plural (nosotros, nuestro)	4 (4,7%)
	Narrador implícito y primera persona del singular (yo)	2 (2,3%)

Tabla 2. Pensamiento histórico de profesorado en formación a través de sus narrativas (N=32)

Categoría 1. Contenidos de primer orden o sustantivos: modelo de relato sobre <i>Historia de España en el siglo XX</i> , según su contenido	Nivel 0 <i>nulo</i> o fragmentario	-
	Nivel 1 <i>academicista lineal descriptivo político</i> : de etapas o cambios políticos	7 (21,9%)
	Nivel 2 <i>lineal descriptivo combinado</i> : cambios políticos con otros cambios (sociales, económicos, etcétera)	14 (43,7%)
	Nivel 3 <i>creativo y libre</i> : no lineal y con planteamiento de problemas o interpretaciones	11 (34,4%)
Categoría 2. Contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos: nivel de uso de <i>relevancia o importancia histórica, cambio y continuidad, causa y consecuencia, dimensión ética o consciencia histórica</i>	Nivel 0 <i>nulo</i> : sin conceptos de segundo orden	1 (3,2%)
	Nivel 1 <i>básico</i> : con al menos un concepto de segundo orden planteado con nivel bajo	13 (40,6%)
	Nivel 2 <i>medio</i> : con dos conceptos de segundo orden y al menos uno planteado con nivel medio	10 (31,2%)
	Nivel 3 <i>alto</i> : con uno o más conceptos de segundo orden planteados con nivel alto	8 (25%)
Categoría 3. Complejidad cognitiva de los escritos según la taxonomía SOLO: niveles de tipo <i>preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional, abstracto</i>	<i>Multiestructural</i>	9 (5,3%)
	<i>Relacional</i>	7 (4,1%)
Categoría 4. Tipología de narrativa según modelo de J. Rüsen: narrativas de tipo <i>tradicional, ejemplar, crítica y genealógica o genética</i>	<i>Ejemplar</i>	20 (62,5%)
	<i>Crítica</i>	11 (34,3%)
	<i>Genealógica o genética</i>	1 (3,1%)
Categoría 5. Naturaleza del sujeto narrativo: uso del <i>narrador implícito, primera persona del singular, primera persona del plural</i>	Narrador implícito	23 (71,9%)
	Narrador implícito y primera persona del singular (yo) y segunda persona del plural (nosotros, nuestro)	4 (12,5%)
	Narrador implícito y primera del plural (nosotros, nuestro)	3 (9,3%)
	Narrador implícito y 1ª del singular (yo)	2 (6,2%)

Las narrativas de los estudiantes de bachillerato presentan un desequilibrio en la relación entre contenidos de primer orden o sustantivos y de segundo orden. Como se aprecia en la tabla 1 (categoría 2, nivel 0 y nivel 1), algo más de la mitad de los relatos (54%) carecen de conceptos de segundo orden, situándose el recurso mayoritario en niveles básicos, cuando aparece (34%). Se trata fundamentalmente de marcadores de bajo nivel *de causa y consecuencia y cambio y continuidad*. Identificamos cadenas causales simples como las siguientes:

La historia de España desde principios del siglo XX ha estado marcada por una serie de cambios en la figura de dirigir el país políticamente, esto debido a los problemas económicos y sociales del país. Cuando nos referimos a problemas económicos es a las diversas crisis que han terminado cambiando el sistema del país. Estas crisis han sido debidas al proceso de industrialización en las ciudades... (Ref. 20, alumno, 22 años)

Esta Segunda República ayudó a las clases bajas favoreciéndolas y provocó así descontento en las clases más altas que pedían un gobierno más de derecha y que les favoreciera. (Ref. 67, alumna, 17 años)

Se produjo una gran evolución en la industria, en el turismo que generó cambios sociales importantes. Carrero Blanco forma un gobierno de tecnócratas que es sustituido en la muerte de Franco por Arias Navarro que es retirado por Juan Carlos I (el sucesor de Franco) por su voluntad de continuar con el régimen y se pone a Adolfo Suárez que planta una serie de reformas y hace la constitución. (Ref. 71, alumno, 18 años)

Se ha identificado también una utilización elemental de *cambio* y *continuidad*, basada en la enumeración y presentación ordenada de etapas políticas, indicando algunos rasgos de cada una de ellas. Este marcador descriptivo del cambio está muy extendido en la propia secuencia expositiva definida por la evolución política en etapas sucesivas. En ocasiones, también se presenta una relación de todas ellas en un párrafo final o inicial indicando rasgos políticos diferenciados, aunque incluyan errores.

Durante el siglo XX España sufrió una gran cantidad de cambios políticos, de un sistema de elecciones no democráticas, debido a la adulteración de los resultados o la compra de votos, en la primera república [sic] pasando por una dictadura de corte fascista [sic] tras el golpe del general Primo de Rivera, a una segunda república donde se convocaron elecciones libres y pudieron votar por primera vez las mujeres, que se vio interrumpida por el golpe de estado de Franco y una guerra civil que duró tres años, ésta desencadenó una dictadura que duraría hasta 1975 donde a partir de la transición volvería la democracia. (Ref. 6, alumno, 21 años)

Estos perfiles nulos o bajos en conceptos de segundo orden coincidirían básicamente con los modelos de narrativa de naturaleza *lineal* y *descriptiva del cambio político*, según su contenido sustantivo (tabla 1, categoría 1, nivel 1). Concuerdan con relatos que exponen, a veces con información detallada, la evolución política del Estado español en el siglo XX con todas y cada una de las fases que figuran en los epígrafes y en los manuales escolares o en las exposiciones de los docentes: las mismas memorizadas y repetidas en los escritos de los estudiantes. La descripción política con sus rasgos y, en algunos casos (categoría 1, nivel 2), con pinceladas de interrelación con cambios sociales o económicos, es el modelo de relato hegemónico que hemos caracterizado como *lineal descriptiva combinada* (14%).

A diferencia de los usos más simples de los conceptos de segundo orden, los

niveles medios y altos en los mismos presentan proporcionalmente una menor presencia (tabla 1, categoría 2, niveles 2 y 3), sólo 18 narrativas que suponen un nivel medio (14%), y en nivel alto, únicamente 7 (8%). Aunque son una minoría, son los que presentan mayor interés pues muestran niveles que es posible alcanzar con los estudiantes de bachillerato, siempre que medie una educación histórica más compleja y que esté contextualizada en entornos familiares y sociales adecuados. Lo más interesante de estos niveles medio y alto en marcadores de pensamiento histórico es la coincidencia de uno o dos contenidos de segundo orden.

Un ejemplo del uso combinado en niveles medios de causalidad y cambio:

Tras la muerte de Franco en 1975, se inicia un periodo de transición en el que a través del consenso entre los dirigentes políticos se consiguió destruir el franquismo desde dentro y convocar elecciones generales democráticas en las que el pueblo pudiera elegir verdaderamente su gobierno. Se creó la Constitución de 1978 que es la que tenemos en la actualidad en la que se contemplan todos los derechos y libertades fundamentales del ser humano y se crearon instituciones representativas y democráticas como las Cortes parlamentarias. (Ref. 44, alumno, 18 años)

O, en estos otros casos, la inclusión directa de la multicausalidad para presentar el conjunto de la evolución histórica del siglo XX o algunos acontecimientos:

La historia de España durante el siglo XX se puede identificar como un proceso de cambios tanto políticos como económicos, sociales y territoriales que han conducido a lo que actualmente conocemos como la España actual, una sociedad basada en el sistema de política democrática. No obstante esta transición ha recorrido complejas y diferentes etapas. (Ref. 51, alumno, 18 años)

[*Sobre la crisis de la Restauración*] A principios del siglo XX España se encontraba en un contexto de crisis del sistema político. Hacía poco tiempo que se habían perdido las últimas colonias en el “Desastre del 98”, perdiéndose así la concepción de España como imperio colonial. Además, el sistema ideado por Cánovas y Sagasta del turno pacífico, comenzó a perder fuerza y a hacerse cada vez más evidente el caciquismo y el fraude electoral [...] [*Sobre la crisis del Franquismo*] La dictadura duró hasta 1975 cuando se inició un proceso de transición democrática con personajes protagonistas como Adolfo Suárez y Juan Carlos I. Esta transición fue fruto de una política de acuerdos y consenso entre reformistas y rupturistas. La Transición finalizó con la llegada del PSOE al poder en 1982. (Ref. 81, alumno, 18 años; en valenciano en el original)

En este tipo de relatos con pensamiento histórico medio-alto se encuentran los modelos de narrativa con contenidos más creativos y libres, al romper la mera exposición lineal temporal. Recurren para ello a una introducción que parte del presente para narrar el cambio histórico:

España, como en casi todos los países, ha pasado por varias etapas para llegar a la situación actual. Es importante comprender nuestra historia para saber por qué

hemos llegado a este punto. Así pues no siempre hemos tenido a nuestra disposición la democracia, ni siempre ha habido constitución, tampoco hemos disfrutado siempre de nuestros derechos como trabajadores, todo esto ha salido como consecuencia de actos que literalmente han pasado a ser historia. (Ref. 9, alumna, 19 años)

O bien, abordan de forma diacrónica los niveles de cambio histórico, político, social, económico, territorial, etcétera:

Podemos estudiar la historia de España del siglo XX según ciertos aspectos económicos, sociales y políticos. [...] En el aspecto social [...] El siglo XX fue una época de enorme conflictividad que llevó a numerosos cambios de gobierno de diferentes ideologías, democráticos y no democráticos. En el aspecto político... (Ref. 28, alumna, 17 años)

La historia española ha pasado por distintas fases, cada una de las cuales trascendental para la siguiente. Desde que el absolutismo monárquico llegó a su fin, se puede observar cómo va evolucionando la sociedad, la política, la economía, la situación internacional, etc. Cada una de estas facetas varía según la etapa histórica, en épocas tenderá hacia un lado más liberal y en otras hacia un lado más conservador. Toda esta alternancia se puede ver en la gran cantidad de constituciones que ha tenido el pueblo español. Empezando por la Pepa de 1812 con unos derechos y obligaciones innovadores hasta la fecha. Después de esta vinieron muchas más, restringiendo la libertad y sin democracia. Tan sólo se vieron pequeños destellos de democracia durante el Sexenio democrático. La historia española se ha caracterizado por el continuo intervencionismo del ejército que a base de pronunciamientos derrocaba el poder existente y ponía en su lugar al que creía más conveniente. La religión siempre tuvo un papel autoritario dentro de la historia, la educación se impartía según el modelo divino y no todo el mundo podía acceder a ella. Cabe destacar que la secularización se intentó llevar a cabo, pero no tuvo mucho éxito. Otro aspecto de la evolución de la historia nacional fue el papel internacional. España conservaba colonias en Sudamérica (Cuba, Puerto Rico) y en el Pacífico (Filipinas). Pero poco a poco fue quedándose atrás y sucumbieron a los países emergentes (EEUU) que en apenas cuatro horas hundían la flota española y liberaban estos territorios. Esto fue debido a la obsolescencia militar y la ineptitud de los altos mandos, incluido el rey. Todas estas situaciones (social, política, ejército, religión, pobreza, crisis financiera, nacionalismos), agitaron cada vez más y más al pueblo, desembocando en revueltas urbanas e intervención del ejército, es decir, derramamiento de sangre. Aun así, el país empezaba poco a poco a democratizarse, motivo por el cual generaba discrepancias entre las élites y el ejército. Hasta tal punto de generarse un golpe de estado por parte del general Francisco Franco... (Ref. 16 alumno, 20 años)

Precisamente, ese uso flexible del tiempo histórico que acabamos de ver en estos ejemplos, yendo más allá de la enumeración lineal-descriptiva y como un marco de encuadramiento discursivo flexible, ya es en sí mismo un marcador de nivel alto del *cambio y permanencia*.

En estas narrativas más complejas, también aparece el uso de la *relevancia o*

importancia histórica, marcador ausente en niveles anteriores. En estos casos, se trata además de caracterizaciones con nivel alto al hacer énfasis explícito en razones argumentadas del impacto y transcendencia en la evolución histórica española reciente de fenómenos como la Guerra Civil o el Franquismo:

Muy posiblemente sea la Guerra Civil, que comprendió los años 1936-1939, el acontecimiento histórico que más ha marcado la historia de España. Esto no se debe tan solo al hecho de los duros años de guerra, sino sobre todo a las consecuencias que ésta causó: la victoria del bando sublevado frente al republicano significó mucho más que una simple victoria, porque con ella se iniciaron casi 40 años de dictadura franquista [...] privación de libertades [...] proceso de “no evolución” frente al resto de países occidentales. (Ref. 42, alumna, 17 años)

La historia de España y su paso por el siglo XX es básicamente la historia de un pueblo cuyos continuos cambios tanto de gobierno como de régimen político impidieron la evolución natural hacia una sociedad moderna que fue alcanzada tardíamente gracias al declive del régimen autoritario franquista y a un proceso de transición que permitió, al fin, al pueblo español disfrutar de una serie de derechos y garantías que en otros países habían sido alcanzados hace tiempo y que en España llegaron a modo de monarquía parlamentaria que por fin daba al pueblo español las riendas de su propio país. [...] Para concluir podríamos citar los problemas que han afectado a España durante este siglo. El problema militar a modo de un gran intervencionismo por parte del ejército. El problema social que acaba desembocando en la creación de los sindicatos. La cuestión religiosa y la relación entre la Iglesia Católica y el estado, Y por último estaría la cuestión regional y el deseo de Cataluña y el País Vasco de lograr mayor autonomía provocando siempre presión sobre todos los gobiernos españoles. (Ref. 48, alumna, 17 años)

En estos dos casos subyace una visión comparativa de la especificidad histórica española del siglo XX, marcada por la larga dictadura franquista. Un fenómeno que alejó la evolución española de lo que ambos alumnos identifican como normalidad evolutiva de los países europeos occidentales: el proceso de modernización socioeconómica y consolidación democrática.

Señalemos finalmente que entre los relatos más complejos en pensamiento histórico destacan dos que centran la *relevancia o importancia histórica* en el papel del conflicto social y en la acción del movimiento obrero como actor social y político en la España del siglo XX. Ello supone también un marcador de la *perspectiva ética o consciencia histórica*, ya que apunta a un fenómeno como la continuidad de la influencia de las élites sociales y económicas entre el franquismo y el período democrático. En ambos escritos se nos indica:

Estos dos movimientos (socialismo y anarquismo) han sido cruciales en el desarrollo del sistema democrático español. Desde el gobierno de turno, pasando por la dictadura de Primo de Rivera, la II República, la dictadura franquista hasta la constitución del 78, donde se crea el sistema político actual, estos dos movimientos han sido necesarios y aun habiendo sido sometidos a gran resistencia por parte de grupos monárquicos y conservadores, hasta tal punto de producirse una guerra civil, en la que resultaron perdedores y esta dio paso a la dictadura franquista, con violentas actuaciones policiales en las manifestaciones, han conseguido que los sindicatos obreros sean reconocidos y aprobados los derechos

de reunión y huelga en la actualidad, entre otros muchos logros. (Ref. 53, alumno, 18 años)

La historia de España durante el siglo XX se explica entendiendo cómo las diferentes clases sociales reaccionan y se organizan frente a las circunstancias coyunturales [...] Por tanto la historia de España se podría resumir en el miedo de unas clases económicas dirigentes que intentarán (y conseguirán) mantener el control del estado mediante pequeñas evoluciones democráticas y grandes involuciones según las circunstancias del momento [...] Durante los años que dura el Franquismo se produce el enriquecimiento de algunas familias que colaboran con el régimen y que mantienen una gran influencia económica en la actualidad (Botín, Koplowitz). La Transición será por tanto ese proceso que debido a la forma en que se realizó y a las personas que participaron significará que en la actualidad todavía haya miles de muertos en las cunetas o que el partido conservador gobernante en la actualidad no haya condenado nunca la violencia del franquismo en contraste con otras dictaduras europeas como la alemana o la italiana. (Ref. 45, alumno, 18 años; original en valenciano)

Ambos fragmentos reflejan las perspectivas más críticas de la evolución histórica española que recogen los escritos de alumnado de bachillerato y que, por su planteamiento, no desentonarían entre los niveles de relatos de graduados en Historia. Representan un ejemplo de consciencia histórica con *narrativa crítica* (Rüsen), y su origen habría que buscarlo no tanto en los contenidos curriculares o los manuales escolares como en la acción de docentes críticos o, incluso, en la influencia de entornos críticos de socialización familiar.

La perspectiva crítica está presente en aquellos alumnos/as que relacionan de forma directa la alternancia y el *turnismo* o alternancia de partidos del primer tercio del siglo XX español, durante el período conocido como crisis de la Restauración, con la situación política de la actualidad española, cuestionando la alternancia entre dos partidos hegemónicos en el Gobierno español en el período de consolidación de la democracia.

Esas narrativas críticas son minoritarias (tabla 1, categoría 4, 10 casos: 11%) frente al modelo más común, representado por los relatos que reproducen una *narrativa ejemplar* de la evolución española del siglo XX con un *final feliz* representado en la Transición a la democracia como período ejemplar en el que el consenso y el pacto entre las élites políticas reformistas del franquismo y la responsabilidad de la oposición garantizaron el paso a un sistema democrático homologable en Europa. Este paradigma interpretativo, hegemónico en el currículum y en los manuales, abarca el 60% de los relatos de los estudiantes (tabla 1, categoría 4).

Discusión

Estos resultados permiten definir perfiles característicos y diferenciados para las narrativas del alumnado de bachillerato y de los estudiantes de postgrado con formación disciplinar histórica. Estos perfiles coinciden en cierta medida con otras distinciones entre no-expertos (estudiantes de bachillerato, algunos profesores de historia) y competentes o expertos en educación histórica (algunos graduados en Historia, algunos profesores de historia, historiadores) (VanSledright 2011).

Las narrativas de los estudiantes de bachillerato pueden caracterizarse como:

- a) La mayoría utiliza pocos o ningún metaconceptos, unidos al predominio de relatos simplistas de naturaleza básicamente política. Interpretamos que esto es resultado de una educación basada en rutinas que promueven la memorización de contenidos en los que priman los acontecimientos políticos. Reflejan una educación histórica descompensada en la que tienen más peso los contenidos sustantivos reproducidos de forma literal, sin que los conceptos de segundo orden los reorganicen.
- b) Como resultado de ese perfil de relatos lineales con niveles bajos de pensamiento histórico, el modelo mayoritario de narrativa es el ejemplar, presente en el currículo y en los libros de texto. Como contenido representativo de esa narrativa podría destacarse la valoración idealizada de la Transición a la democracia como una etapa de convivencia cordial y abandono de la dictadura franquista, que permitió superar la división de las dos Españas. En una pequeña proporción se identifican narrativas más críticas que coinciden con marcadores de pensamiento histórico de mayor nivel.
- c) La baja presencia de contenidos de segundo orden entre los estudiantes de bachillerato conlleva que la complejidad cognitiva de las narrativas se sitúe entre niveles SOLO *uniestructurales* o *multiestructurales*.
- d) Se ha identificado sólo un pequeño número de los estudiantes como sujetos narrativos activos y con complejidad argumentativa y explicativa. Predomina el narrador externo o implícito, producto de la propia presencia cuasi-literal del contenido académico.

Las narrativas de los estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, graduados en Historia, pueden caracterizarse como:

- a) Un pensamiento histórico más equilibrado entre contenidos sustantivos y de segundo orden. Entre sus narrativas, tendrían una mayor presencia aquellas más

complejas en la cantidad y calidad de contenidos sustantivos (relatos lineales de interrelación de contenidos políticos con otros ámbitos, pero también narrativas libres más creativas centradas en el desglose de problemas o interpretaciones sobre el pasado reciente español), pero también las que incluyesen niveles medios o altos en contenidos de segundo orden (generalmente, por un uso más complejo del cambio y continuidad y explicaciones multicausales).

- b) En segundo lugar, como resultado de esa mayor complejidad, se encuentran estudiantes que asumen en mayor medida una narrativa crítica. De todas formas, el predominio de prácticas docentes transmisivas, también en las titulaciones universitarias de Historia, hace poco frecuente las narrativas con una perspectiva genealógica o que tengan en cuenta el desarrollo de la conciencia histórica.
- c) En tercer lugar, hay una mayor presencia de niveles cognitivos multiestructurales, también relacionales, probablemente por su mayor madurez.
- d) Finalmente, su aparición como sujetos narrativos es más compleja (reflejando, por ejemplo, dudas o posicionamientos diversos de la historiografía, valoraciones fundamentadas en ésta, argumentaciones personales complejas), y recurren de forma mayoritaria al narrador implícito externo, como reflejo de la reproducción de los resultados más recientes de las investigaciones sobre el pasado reciente español. Con todo, también se encuentran casos de identificación nacional con la primera persona del plural, reflejo de un nacionalismo español banal.

Conclusiones

Se ha constatado un perfil mayoritario de estudiantes de bachillerato con una educación histórica descompensada. El estudio de sus narrativas indica que buena parte de ellos (67%) alcanzan un conocimiento de unos mínimos contenidos sustantivos (etapas políticas del siglo XX español y sus rasgos), aunque en un nivel descriptivo lineal básico, produciendo una narrativa histórica ejemplar (la superación del conflicto y de la dictadura franquista con una supuesta *feliz* transición hacia una democracia *ejemplar*), presente en el currículum y en los manuales. Este perfil hegemónico presenta un nivel bajo en marcadores de pensamiento histórico (relevancia, causalidad, cambio, conciencia histórica) que les resta capacidad analítica y crítica frente al relato hegemónico. Sólo una minoría (10%) se aproxima a una narrativa crítica, planteando otras alternativas: cuestionando las herencias del franquismo, la no condena de la dictadura por los conservadores españoles, la no resolución del problema de las víctimas de la represión

franquista, la continuidad en el dominio de élites económicas originadas durante la dictadura, las debilidades del proceso de Transición y los problemas del actual sistema democrático español, y, sobre todo, critican el bipartidismo actual comparándolo con el sistema de la Restauración. La mayoría, pero no todos, de quienes plantean alguna de esas visiones alternativas coinciden en niveles medios (14%) o altos (7%) de uno o más conceptos de segundo orden, particularmente la relevancia o importancia (Guerra Civil y dictadura franquista), la causalidad (aportando explicaciones multicausales a los fenómenos), el uso flexible del tiempo histórico (ruptura con el relato lineal planteando problemas fruto de comparaciones entre presente y pasado) y una perspectiva ética o conciencia histórica (cambios y permanencias respecto al franquismo, debilidades y necesidades de mejora del sistema democrático). Estas formulaciones más complejas de pensamiento histórico y narrativas críticas podrían proceder tanto de contextos sociales o familiares²⁶ como, sobre todo, de las prácticas docentes de un sector del profesorado que plantea alternativas pedagógicas en contenidos y en habilidades cognitivas históricas. Respecto a los niveles de complejidad expositiva según la taxonomía cognitiva SOLO, se confirma el peso entre estudiantes de 2º de bachillerato del nivel uniestructural y sobre todo del multiestructural (relato de diferentes aspectos intentando relacionarlos pero sin lograrlo), que ya han venido siendo documentados en investigaciones previas sobre exámenes de acceso a la universidad de alumnado de 2º de bachillerato tanto en historia como en geografía (Souto, Fuster y Sáiz 2014). Finalmente, se constata que en estas narrativas el narrador implícito es omnipresente en la práctica totalidad de relatos (93%) ocultando al estudiante como sujeto narrativo. En las escasas ocasiones en que aparece, lo hace con formas muy simplistas y vinculadas a un estilo coloquial, por haber imaginado un relato dirigido a otro estudiante, sin plantear problemas o dudas como actor de conocimiento histórico, y por un mecanismo de identificación nacional con la comunidad imaginada de españoles como nación (“nuestro país”, “nosotros”).

Por su parte, los resultados de las narrativas históricas de los estudiantes de Máster presentan niveles más compensados en educación histórica, aunque con matices. La mayoría de sus narrativas aporta conceptos de segundo orden, ya sea en niveles básicos (40%) o medios (30%). El contenido de sus relatos es más rico y no se limita a la

²⁶ Esa influencia del contexto familiar como fuente de conocimiento histórico alternativo al escolar, generalmente velada y oculta en los relatos, se hace explícita en contadas ocasiones, como este fragmento, donde, a pesar de su bajo nivel, demuestra que recurre al recuerdo oral: *Después, no si fue antes o después de esto, estaba Franco, una persona facha que se hacía lo que él quería, una persona homófoba o más no poder [...]. esto lo sé por lo que me han podido contar* (Ref, 16, alumna, 25 años).

descripción lineal descriptiva del cambio político, sino que buena parte aporta una interrelación de otros ámbitos (social, económico, etcétera), y algunos también plantean problemas e interpretaciones. Sin embargo, es notoria la reproducción mayoritaria de una narrativa ejemplar sobre el siglo XX español, que alcanza un 60%, porcentaje próximo al de los estudiantes de bachillerato. Esto refleja, a nuestro juicio, el peso de rutinas transmisivas y de memorización en la enseñanza recibida, también, en la formación universitaria en historia.

Conviene recordar que ni todos los graduados en Historia, ni todos los profesores de historia en activo o en formación asumen una interpretación epistemológica crítica, y desconocen destrezas de pensamiento histórico; por eso, las utilizan de manera muy limitada. Es el resultado de la instrucción recibida, que no les ha proporcionado la metacognición necesaria sobre en qué consiste el conocimiento histórico que les ayude a superar las tendencias epistemológicas positivistas y relativistas, todavía hegemónicas (VanSledright 2011 y 2014b). Para superar esas interpretaciones, parece conveniente proporcionar una mejor formación en historiografía, en conocimientos históricos y estudios sobre educación histórica, y complementarla con prácticas docentes reflexivas y fundamentadas teóricamente. No es posible enseñar aquello que se desconoce. Deben incrementarse la educación histórica y los estudios sobre enseñanza de la historia en la formación de profesores.

Con todo, entre el alumnado de Máster se constata un incremento notable del número de narrativas críticas que cuestionan el relato ejemplarizante (34%), con alternativas similares a las señaladas entre los estudiantes de bachillerato. También aumenta la presencia de niveles más elevados de complejidad cognitiva, sobre todo el relacional (32%), aunque la persistencia de una mayoría con nivel multiestructural (60%) pone de manifiesto carencias en la comprensión del conocimiento histórico. Esto puede deberse a que en la educación superior en historia se haya puesto más énfasis en el consumo y reproducción de narrativas académicas que en la creación de ensayos y escritos históricos. Hay que señalar, finalmente, que entre el alumnado de Máster aumenta la presencia de sujetos narrativos (nosotros y yo) que presentan usos más complejos (dudas, juicios, argumentos) como creadores de conocimiento histórico.

En conclusión, parecen necesarias nuevas perspectivas e investigaciones en educación histórica, tanto en la educación secundaria como en la formación pedagógica y disciplinar de los futuros docentes de historia en secundaria. Es urgente mejorar en España la formación en educación histórica de los docentes de historia en los niveles

básicos. Ya se ha constatado en trabajos previos que los futuros maestros de educación primaria presentan graves deficiencias tanto en contenidos sustantivos como en conceptos de segundo orden (Sáiz y Gómez 2014). Pero el futuro docente de historia en secundaria también tiene que mejorar su *conocimiento pedagógico disciplinar* en historia (Morton 2011; Gudmundsdóttir y Shulman 2005; Monte-Sano 2010a y 2010b). Es necesario proporcionar una formación equilibrada en lo que debe conocer y saber hacer un docente de historia que no deriva ni del conocimiento pedagógico generalista o genérico, ni sólo del conocimiento disciplinar histórico e historiográfico. Para mejorar la educación histórica de sus futuros estudiantes, primero deberá mejorar la propia: en su postgrado para ser profesor de historia deben incluirse contenidos de educación histórica que recojan resultados de investigaciones y niveles de progresión de aprendizaje de lo que un alumno sabe y conoce y puede llegar a saber y conocer *de* historia y *sobre* historia. Se debe mejorar su capacidad de crear y planificar prácticas docentes adaptando los contenidos disciplinares a las necesidades pedagógicas del alumnado.

En los niveles educativos básicos españoles sigue predominando una enseñanza de la historia basada en la memorización y reproducción de contenidos factuales o conceptuales. La introducción de nuevos paradigmas educativos, como el de las competencias educativas básicas, no ha paliado esta deficiencia, derivada de rutinas escolares presentes en la historia como materia escolar, su pervivencia en libros de texto y prácticas docentes (Gómez y Miralles 2013; Sáiz 2011 y 2013b; Souto, Fuster y Sáiz 2014; Sáiz y Fuster 2014). Se necesita una intervención docente transversal que incremente la presencia de la educación histórica (en contenidos sustantivos y en competencias de pensamiento histórico, ambos íntimamente relacionados) en los niveles educativos básicos (de Primaria a Secundaria) y se complemente con su enseñanza y aprendizaje en la formación de los futuros docentes (Mora y Paz, 2012; Seixas y Morton 2013; Wineburg, 2001; Wineburg, Martín y Monte-Sano 2013).

4.3 Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos²⁷

Resumen: Este trabajo aborda los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación sobre pensamiento narrativo y niveles de alfabetización histórica en la formación del profesorado de Educación Primaria. Esta fundamentación ha servido para el diseño y elaboración de un instrumento de recogida y análisis de datos de carácter cuantitativo y cualitativo. El estudio se ha realizado a través de una síntesis histórica sobre una de las principales narrativas de la historia de España: la expansión cristiana sobre los territorios musulmanes en la Península Ibérica en la Edad Media. Se han analizado los relatos de 283 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria en las Universidades de Murcia y Valencia. Ello ha permitido verificar la funcionalidad del instrumento y poner de relieve la necesidad de mejorar e incrementar la educación histórica de forma transversal en todos los niveles educativos.

Palabras clave: Análisis narrativo; pensamiento histórico; formación del profesorado; educación histórica

Researching historical and narrative thinking in teacher education: theoretical and methodological basis

Abstract: The main aim of this paper is to analyze the theoretical and methodological basis of research on narrative thinking and levels of historical literacy in teacher training program for primary education. This approach has been used to design and develop a tool to analyze quantitative and qualitative data. The pilot study was conducted through a historical synthesis of one of the main narrative of the history of Spain: Christian expansion in Muslim territories on the Iberian Peninsula in the Middle Ages. We have analyzed the narratives of 283 students of Teacher Training Program of Primary Education at the Universities of Murcia and Valencia. This have allowed to verify the functionality of the instrument and the need to improve and increase the historical education in all levels educational.

Key words: Narrative inquiry; Historical Thinking; Teacher Training Program; History Education

²⁷Sáiz, J., Gómez, C. (enviado). Investigar pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos, *RIFOP*.

1. Introducción

En la dos últimas décadas la investigación sobre el pensamiento narrativo se ha abordado desde un carácter muy interdisciplinar, tanto desde las ciencias sociales como desde las humanidades (Liu, 2013). En estos trabajos tiene mucho peso la perspectiva cualitativa, aplicando un enfoque hermenéutico y fenomenológico. Es el caso de las investigaciones que abordan las producciones narrativas de los estudiantes para analizar la comprensión de la historia y los niveles de alfabetización histórica (Chapman, 2011; Carretero y Van Alphen, 2014; Cooper, 2014; Henríquez y Ruiz, 2014; Lee, 2005; López et al. 2014; Monte-Sano, 2010; Rüssen, 2005; Van Drie y Van Boxtel, 2008). Las investigaciones se han centrado en la interpretación y observación particular que muestran los individuos analizados sobre ciertos fenómenos sociales e históricos. A pesar del dominio de los métodos cualitativos, desde la psicología social se está avanzando en la combinación de éstos con métodos cuantitativos que permitan investigar las representaciones sociales a través de narrativas. Trabajos como los de Fülöp y László (2013), László (2008), Liu y László (2007), Liu et al. (2009), McAdams (2006) o Páez y Liu (2011) profundizan en las representaciones sociales de la historia y en el uso de herramientas para realizar inferencias e interpretaciones válidas a través de la investigación narrativa.

Partiendo de estos referentes en didáctica de la historia y psicología social, este trabajo aborda los fundamentos teóricos y metodológicos de una investigación sobre producciones narrativas del alumnado. Se planteó un instrumento de recogida y análisis de narrativas que facilitara un enfoque cuantitativo y cualitativo para investigar pensamiento narrativo y niveles de alfabetización histórica en la formación del profesorado de Educación Primaria. El estudio se realizó solicitando una síntesis histórica de una de las principales narrativas históricas de España: la expansión cristiana sobre los territorios musulmanes en la Península Ibérica en la Edad Media. El objetivo ha sido verificar la funcionalidad de un instrumento de análisis que facilite un diagnóstico fiable de los niveles de educación y alfabetización histórica de futuros docentes de Primaria.

2. Los nuevos enfoques en la enseñanza de la historia y el pensamiento narrativo.

Gran parte de la literatura científica reciente sobre enseñanza de la historia defiende la necesidad de un aprendizaje basado en habilidades que permita al alumnado

interpretar el pasado, más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos (Barca, 2000; Clark, 2011; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011; Stearns et al. 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Estas investigaciones distinguen dos tipos de contenidos históricos. Por un lado los contenidos sustantivos o de primer orden. Son los que hacen referencia tanto a conceptos o principios como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro lado los contenidos estratégicos, de segundo orden o metaconceptos históricos. Éstos se relacionan con las habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (VanSledright y Limon, 2006).

Los contenidos de segundo orden se relacionan con la definición de pensamiento histórico que se ha ido fraguando a lo largo de los últimos años. Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico sería el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas. Para su desarrollo se deben considerar seis conceptos clave: *relevancia histórica*; *pruebas históricas*; *cambio y continuidad*; *causas y consecuencias*; *perspectiva histórica*; y *la dimensión ética de la historia*. Este trabajo se inserta dentro de las propuestas que está surgiendo en EEUU y Canadá (Barton y Levstik, 2004; Stearns et al. 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Además, desde una perspectiva empírica, se incide en las habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente consideradas como alfabetización histórica (Monte-Sano, 2010; Wineburg et al. 2013). En ámbito británico se ha realizado también desde finales de la década de 1980, un gran esfuerzo para analizar conceptos de segundo orden en la argumentación de los alumnos. Aquí destacan los resultados del proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee et al. 2004; Lee 2005). Los primeros trabajos de este proyecto analizaron las destrezas históricas de los estudiantes mediante uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica y más recientemente examinaron las diferentes formas de plantear la causalidad de los hechos históricos. Por su parte, los trabajos de Chapman (2011) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009) profundizan en esta línea de razonamiento en el uso de fuentes: es un campo temático también abordado en otros países como Holanda (Van Drie y Van Boxtel, 2008) y Chile (Henríquez y Ruíz, 2014).

Estos trabajos coinciden en la necesidad de que los docentes cuestionen el modelo de aprendizaje cognitivo de la historia (VanSledright, 2014). Saber historia no significa memorizar hechos, conceptos y fechas. La comprensión histórica implica otras

habilidades de pensamiento más complejas. Este tipo de pensamiento histórico se adquiere mediante la participación gradual en la práctica del historiador (Gómez et al. 2014). La historia es una construcción y como tal hay que enseñarla en el aula. Los docentes de historia necesitan poseer una sólida teoría sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en el alumnado, el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva (VanSledright, 2011).

En este sentido, la argumentación y la representación narrativa del pasado se han convertido en elementos claves en recientes trabajos. De hecho este proceso deriva de las propias discusiones historiográficas sobre el valor de la narración en la explicación histórica (Ankersmith, 2001; Gunn, 2011). Como indican Carretero y Van Alphen (2014), el conocimiento histórico y la construcción de narrativas están íntimamente relacionados. Además, el desarrollo de narraciones puede ser un camino adecuado para iniciar a los niños y las niñas en la comprensión y explicación de procesos y conceptos históricos (Cooper, 2014).

El pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico (Carretero y Atorresi, 2008; Ricoeur, 1987; Rüsen, 2005). Si solicitamos un escrito de síntesis a un estudiante podemos observar lo que conoce de diferentes procesos y también cómo los representa y organiza. El análisis de las representaciones sociales del pasado mediante narrativas es un tema trascendental que sobrepasa la mera curiosidad académica, como indica Klein (2013). Se convierte en tema crucial cuando los narradores son maestros en formación, ya que pueden reproducir en su futura docencia ciertas representaciones sociales estereotipadas del pasado y de la memoria colectiva (Pavié, 2011; Souto, 2014). Detectar estos elementos en su fase de formación ayuda a mejorar la educación histórica y la comprensión de fenómenos sociales.

Además de la representación social del pasado, hay que recordar que el discurso narrativo lleva implícito el uso de la dimensión temporal, el establecimiento de nexos causales y una perspectiva moral (Barton y Levstik, 2004). Por tanto, el uso de narrativas permite reflexionar sobre la historia como construcción (Bage, 1999; Topolsky, 2004). Es precisamente el recurso a la construcción de narraciones lo que nos puede permitir valorar los procesos internos del conocimiento histórico. Siguiendo las ideas de Bruner (1986; 1990), permite discernir tanto el nivel de conocimientos sustantivos (enumeración de contenidos ciertos sobre un acontecimiento) como el nivel de conciencia o nivel de contenidos de segundo orden (lo que sabemos sobre las creencias, motivaciones,

emociones y voluntariedad en las acciones ocurridas en el pasado). Al mismo tiempo los relatos aportan información sobre la progresión del aprendizaje y su capacidad para organizar y comprender el pasado. Como estableció McAdams (2006), la estructura de la narración, la justificación, la causalidad y las paradojas reflejadas en la composición narrativa son un claro indicador en la madurez del pensamiento. En palabras de Bruner (1997:168) “*Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración*”.

Por todo ello el análisis de narraciones en didáctica de la historia está cobrando gran importancia, tanto por su carácter de saber construido, como en la selección de contenidos del relato y su relación con las principales narrativas históricas nacionales (Carretero y Bermúdez, 2012). La influencia de la teoría cultural y el giro lingüístico en historia (Gunn, 2011) ha propiciado que se preste cada vez más atención al análisis discursivo (Barton y Levstik, 2004; Barton, 2010). Y en este sentido cobra importancia el concepto utilizado por Wertsch (2002) de plantilla narrativa esquemática (“*schematic narrative template*”) como herramienta cultural de mediación generada y distribuida entre un grupo social (Carretero y López, 2010; Carretero et al. 2012; González y Carretero, 2013). Existe una poderosa mediación narrativa del currículum, los libros de texto y los ámbitos de educación no formal (medios de comunicación, folklore, etc.). Esto condiciona el contenido del discurso histórico. Así un análisis de las producciones narrativas no puede desligarse de estos elementos “mediadores”.

3. Diseño metodológico

3.1. Objetivos

El objetivo de este trabajo es mostrar la fundamentación teórica y metodológica en el diseño de un instrumento de análisis para investigar habilidades discursivas y alfabetización histórica de futuros maestros de Educación Primaria a través de sus narrativas. Para la elaboración de este instrumento se han tenido en cuenta cuatro objetivos más concretos de la investigación:

- Examinar la complejidad y coherencia de las narrativas de los estudiantes a través de la taxonomía SOLO.
- Analizar la alfabetización histórica del alumnado a través del uso de metaconceptos históricos en sus relatos y la presencia en ellos de contenidos sustantivos o de primer orden.

- Comprobar la interrelación entre la complejidad de las narrativas de los estudiantes y la capacidad de utilizar metaconceptos históricos y articular correctamente un relato de síntesis histórica.
- Indagar en la presencia de tópicos identitarios en las narrativas de los estudiantes en relación a la educación histórica recibida.

3.2. Participantes

La población del estudio, que ha permitido perfilar las categorías de análisis y verificar la funcionalidad del instrumento diseñado, es alumnado del Grado en Educación Primaria que cursa la última asignatura obligatoria del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en las Universidades de Murcia y Valencia. La muestra tuvo carácter *probabilístico*, puesto que todos los elementos de la población tuvieron las mismas probabilidades de ser escogidos antes de seleccionar la muestra (los grupos fueron seleccionados al azar). Fue un muestreo *no estratificado*, y se escogieron seis grupos de los catorce que posibles, un 42% de la población total.

3.3. Instrumento de análisis y categorización

Para recoger la información sobre niveles de alfabetización histórica de futuros maestros y sus habilidades discursivas, se elaboró un ejercicio escrito donde se les pidió una narrativa histórica de síntesis sobre el proceso de conquista cristiana del territorio musulmán en la Península Ibérica medieval. El uso de este tipo de *narrativas maestras* es un instrumento idóneo para evaluar los metaconceptos históricos usados y para analizar la representación social del pasado y su relación con la memoria colectiva. Hay que tener en cuenta que la mayoría del alumnado ha aprendido los principales contenidos históricos a través del relato de estas *narrativas maestras* (Foster, 2012). Elaborar una síntesis histórica y, por tanto, crear criterios de inclusión y exclusión sobre el pasado en sus relatos, permite que los estudiantes aprecien lo que Chartier (2007: 22) definió como “*la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado*”. El contenido histórico solicitado en el ejercicio, la expansión cristiana sobre territorios musulmanes en la Edad Media, constituye una pieza clave en la narrativa histórica de la actual España (García-Fitz, 2010; López et al. 2014; Ríos, 2011; Sáiz, 2012). En la educación formal este contenido se imparte tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además esta temática tiene una gran presencia en el ámbito informal: la esencia de este contenido aparece tanto en el folklore y tradición popular, particularmente con las fiestas de “moros y cristianos”, como en los medios de

comunicación de masas a través de recreaciones históricas de ficción.

La validez del instrumento de recogida de información (la redacción de una narrativa de síntesis histórica por los estudiantes) estuvo fundamentada en trabajos como los de Bage (1999), Barton y Levstik (2004), Cooper (2014), Carretero y Bermúdez (2012), Carretero y Van Alphen (2014) López et al. (2014), Henríquez y Ruiz (2014), Montesano (2010) y VanSledright (2008). El instrumento de análisis de la información fue validado por expertos de Didáctica de las Ciencias Sociales de tres universidades españolas distintas, siguiendo algunos de los pasos propuestos por Alfageme et al. (2010). Este proceso consistió en un cuestionario donde los expertos debían valorar de 1 a 4 la validez de cada una de las categorías de análisis de las narrativas de los estudiantes y la adecuación de los niveles de complejidad que se establecieron para las mismas (causas-consecuencias; cambio-continuidad; relevancia histórica; dimensión ética de la historia; taxonomía SOLO; contenidos sustantivos; y presencia de metaconceptos históricos). Todos los ítems recibieron una puntuación media que sobrepasaba el 3. También se les pidió que realizaran una valoración cualitativa del instrumento. Las recomendaciones recibidas fueron aplicadas en la fase de análisis de resultados. El transcurso de validación del instrumento constituyó un proceso de investigación en sí mismo y favoreció la fiabilidad en el análisis. La información cualitativa se recogió y analizó en la base de datos Filemaker Pro, lo que permitió ir perfilando las categorías y los límites entre las mismas. La información cuantitativa se codificó posteriormente en el paquete estadístico SPSS.

Para un análisis sistemático de las variables de este estudio se establecieron diferentes categorías de información que fueron divididas en distintos niveles. Tal y como indica Liu (2013), el uso de una categorización ordinal para el análisis de narrativas no sólo permite la descripción de la propia variable, sino también llegar al detalle de las respuestas. Se procedió a examinar la presencia y el nivel de contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos presentes en los relatos. Para ello se utilizaron cuatro categorías de la clasificación realizada por Seixas y Morton (2013) en las que se establecieron diferentes niveles de progresión (nulo, bajo, medio o alto). Los criterios para definir esos niveles han sido adaptados de la propuesta de Seixas y Morton (2013) y Mora (2012). El primer metaconcepto histórico analizado fue el de *relevancia histórica*: supone valorar qué importancia se otorga a un fenómeno histórico. En segundo lugar, el de *causa y consecuencia*. Este concepto implica la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias que lo

fundamentan. En tercer lugar la de *cambio y continuidad*. Esto equivale a describir los cambios mediante un uso adecuado de la temporalización. Y, por último, el concepto de *dimensión ética o conciencia histórica*. Este concepto equivale a la capacidad para hacer juicios de valor ético explícito o implícito sobre el fenómeno.

Por lo que respecta a la presencia y nivel de complejidad de los marcadores de pensamiento histórico, el análisis empírico piloto permitió codificar cuatro niveles. Un nivel 0 o nulo, que implica la completa ausencia de conceptos de segundo orden coincidente con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios. Un nivel 1 o básico, atribuido a los relatos que se limitan a describir una mínima información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos. El nivel 2 o medio, que corresponde a escritos con al menos dos marcadores al respecto, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo. Finalmente, se estableció un nivel 3 para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación. En la siguiente Tabla 1 hemos sintetizado estos niveles y sus criterios.

Tabla 1. Niveles de complejidad en los metaconceptos históricos de las narrativas

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Causas-consecuencias	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico.	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico.	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se visualiza la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada.
Cambio y continuidad	La narración no contiene ninguna alusión a los cambios y permanencias que produjo el proceso histórico en la sociedad.	En la narración hay alguna alusión a algún cambio significativo que inició el proceso histórico.	En la narración se introducen varios procesos de cambios significativos y hace alusión a continuidades de larga duración.	En la narrativa se visualiza un uso adecuado de la temporalización. Ha empleado criterios flexibles de periodización y establece constantes interconexiones temporales en los cambios y continuidades aludidos.
Relevancia histórica	En el relato no hay alusión a la relevancia del fenómeno histórico para comprender los procesos sociales, económicos o políticos.	En la narrativa hay alguna alusión a la relevancia del proceso histórico, pero sin determinar su trascendencia ni sobre el ámbito de su relevancia.	En el relato se indican varios elementos de trascendencia del fenómeno histórico en diferentes ámbitos sociales, económico o políticos, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se muestra la importancia del fenómeno histórico para comprender la sociedad actual y los cambios históricos. Estos relatos muestran la conexión de este proceso histórico con otros.
Conciencia histórica	En el relato no se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico.	En la narración se realiza algún juicio de valor implícito sobre el fenómeno histórico pero sin explicar correctamente.	En la narración se realiza juicios de valor explícito sobre el fenómeno histórico, aunque no hay interconexión temporal ni explicativa.	En la narración se muestran juicios de valor ético explícito sobre el fenómeno histórico. Los relatos relacionan el proceso histórico con el presente pero a su vez comprendiéndolo en su contexto.

En cuanto a los contenidos sustantivos, se establecieron otros cuatro niveles. El nivel 0 coincide con los relatos definidos por notorios vacíos históricos, ausencia o graves

errores de información, sea por no aportar ninguna o por presentar datos no pertinentes históricamente. El nivel 1 es aquél que presenta una información de mera naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal: y con el simple aporte de algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales. Se trata básicamente de hechos político-territoriales seleccionados, desde la invasión musulmana a la Península Ibérica del año 711 a la conquista cristiana de Granada del 1492. El nivel 2 presenta escritos con ese mismo relato básico de acontecimientos políticos pero combinado con algunas informaciones socio-económicas, culturales e incluso valoraciones sobre la herencia musulmana o del periodo. El nivel 3 corresponde a los relatos de mayor riqueza informativa al integrar explicaciones de contenidos políticos con aquellos otros sociales, económicos, y culturales, todos ellos bien estructurados.

También se codificó la denominación o conceptualización sobre el contenido del relato: si se utiliza o no la categoría historiográfica de “Reconquista” o en su lugar se emplean otras (conquista, expansión, expulsión, etc.). Finalmente, a esas categorizaciones por contenidos y procedimientos históricos, añadimos un examen del nivel de complejidad de las narrativas según la taxonomía SOLO, diferenciando sus respectivas categorías: preestructural (nivel 0), uniestructural (nivel 1), multiestructural (nivel 2), relacional y abstracto ampliado (nivel 3) (Biggs y Tangs, 2007).

Tabla 2. Niveles de complejidad categorizados en los contenidos históricos sustantivos, la presencia de metaconceptos históricos y taxonomía SOLO

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Contenidos históricos sustantivos	Relato con vacíos históricos y graves errores de información. No presentan datos pertinentes de naturaleza histórica.	Relato con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales.	Relato de acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones socio-económicas, culturales e incluso la valoración sobre la herencia musulmana o del periodo.	Relato de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros contenidos sociales, económicos, y culturales, bien estructurados.
Presencia de metaconceptos históricos	Relato que no contiene conceptos de segundo orden sobre historia, con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.	Relato que describe la información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos.	Relato que contiene al menos dos marcadores de pensamiento histórico, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.	Relatos que presentan marcadores de pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación de la síntesis histórica.
Complejidad de los relatos (basados en la taxonomía SOLO)	Relatos centrados en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con respuestas evasivas o tautológicas.	Relatos con datos informativos obvios o muy sencillos, que han sido extraídos directamente del enunciado o poco ampliado.	Relatos que se centran en varios aspectos de los propuestos, pero sin interrelacionar.	Relatos que integran la explicación histórica del proceso en un todo comprensivo. Los resultados están organizados.

3.4. Métodos, técnicas y análisis de resultados

Debido a la naturaleza de la temática investigada y del instrumento de recogida de la información, fue preciso adoptar un diseño metodológico que combinara técnicas y estrategias que se sitúan dentro de los denominados *métodos no experimentales*. El trabajo estaba fundamentado en una *investigación evaluativa* cuya finalidad última es diagnosticar las habilidades narrativas y de alfabetización histórica de futuros maestros de Educación Primaria. En concreto, se enmarca en un modelo mixto u holístico al integrar perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa y permitir la realización de propuestas de mejora basadas en una recogida de información y evidencias sistemática, rigurosa, creíble, fiable y válida (Lukas y Santiago, 2009). Desde este planteamiento se aúna el potencial comprensivo-transformador de la investigación cualitativa con el valor explicativo-predictivo de la investigación cuantitativa (Sabariego y Bisquerra, 2012). Las

principales investigaciones sobre educación histórica desde esta área de conocimiento insisten también en la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Barca, 2005; Barton, 2005 y 2012).

La investigación se inició con un diseño *transeccional exploratorio*, a través de un grupo (15% de los datos recogidos); tras esa exploración inicial se pasó a un diseño *transeccional descriptivo*. Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron a través de la codificación de las categorías que lo permitieron, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS: análisis de frecuencias, medias, porcentajes, *chi cuadrado*, tablas de contingencia y análisis de la dependencia entre las variables. La finalidad de este análisis ha sido desvelar la estructura subyacente en los relatos de los sujetos y verificar diversos contrastes entre las categorías temáticas que hemos considerado de interés.

Desde este enfoque holístico también se integró la metodología cualitativa desde la perspectiva fenomenológica. Se trata de describir, comparar, explicar y comprender la realidad a estudio desde la perspectiva de los participantes, futuros maestros de Educación Primaria. Con la realización del estudio fenomenológico intentamos descubrir aquellos aspectos vinculados a los problemas de nuestra investigación que aparecen como pertinentes y significativos en las percepciones, creencias, sentimientos y acciones de los actores socioeducativos siguiendo un procedimiento inductivo, tal y como recomiendan Sandín (2003) y Sabariego, Massot y Dorio (2012).

El *tratamiento de datos cualitativos* se ha realizado a través de un análisis de la complejidad conceptual y narrativa de los escritos de los alumnos y la codificación posterior a través de los marcadores antes citados (véase Tablas 1 y 2). Para ello en este estudio también se ha procedido a una codificación abierta a la hora de determinar el contenido de los discursos y poder determinar niveles dentro de las categorías y los conceptos de análisis considerados, siguiendo así estrategias derivadas de la *grounded theory* o teoría fundamentada (Strauss y Corbin 1991; Flick, 2007), utilizadas también en otras investigaciones en educación histórica con narrativas (Barca, 2005 y 2010; Barca y Schmidt, 2013).

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en una exploración inicial muestran la validez de este instrumento de análisis de información gracias a las múltiples variables que han podido interrelacionarse. El instrumento diseñado no sólo ha permitido comprobar niveles de complejidad de los relatos y presencia de conceptos de primer y segundo orden sobre historia. Además, el uso de esta herramienta ha permitido interrelacionar las variables a través de tablas de contingencia y pruebas de normalidad. Así, en respuesta a los objetivos planteados en el diseño de la investigación, los datos nos desvelan que los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico. Además, se comprueba cómo en los relatos de los futuros docentes se reproducen tópicos identitarios que se plantean en libros de texto y en exámenes, así como en ámbitos de educación no formal (Gómez, 2014; Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Gómez y Miralles, 2013; Sáiz, 2012; Sáiz y Gómez, 2014).

En referencia al objetivo principal de este trabajo, los resultados permiten verificar la utilidad del instrumento de recogida de información (producción narrativa de los estudiantes), y de la herramienta utilizada para el análisis. El diseño de categorías de diferente naturaleza (contenidos sustantivos de historia, presencia de metaconceptos históricos o conceptos de segundo orden, y complejidad del relato según la taxonomía SOLO) facilita un análisis de datos multifactorial. El establecimiento de diferentes niveles ayudó a convertir la información cualitativa recogida en Filemaker Pro al paquete estadístico SPSS. Frente a la hegemonía del análisis textual y –esencialmente- cualitativo de las narraciones de los estudiantes en las principales investigaciones sobre enseñanza de la historia, el instrumento diseñado permitió añadir un análisis cuantitativo a través de estadísticos descriptivos, tablas de contingencia, pruebas de normalidad y relación de dependencia entre variables. Estamos de acuerdo con Schiff (2007) con las limitaciones del análisis de las narrativas aplicando solamente la perspectiva cuantitativa. Este enfoque puede ayudar a interpretar la relación entre las variables, pero se pueden escapar otras cuestiones de interés como la representación social del pasado y el peso de otros condicionantes importantes. Sin duda la combinación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa de una forma rigurosa y fiable es una de las principales aportaciones de este procedimiento de investigación para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

4.4 Pensamiento histórico y análisis del discurso narrativo de futuros maestros de Educación Primaria en España²⁸

Resumen

Este trabajo examina las habilidades de pensamiento histórico de 283 estudiantes del Grado de Educación Primaria, futuros maestros, en España. Para ello analiza sus narrativas sobre un contenido histórico sustantivo: la expansión cristiana sobre la Península Ibérica musulmana. Se emplean métodos cualitativos para determinar niveles de complejidad expositiva según sus conocimientos y según conceptos de segundo orden o metaconceptos históricos adaptados de recientes investigaciones. Ello se combina con una valoración cuantitativa de los niveles de complejidad y su relación con los niveles cognitivos de los escritos según la taxonomía SOLO. Los resultados confirman una pobre educación histórica de los futuros maestros tanto en contenidos como en metaconceptos históricos. También se constata que la presencia y complejidad del pensamiento histórico del en las narrativas aumenta proporcionalmente al nivel y pertinencia de contenidos sustantivos. Ello confirma la necesidad de mejorar en ambos niveles la educación histórica de los futuros maestros en España.

Palabras clave:

Pensamiento histórico, narrativa, educación histórica, educación primaria

Introducción

Este trabajo muestra los resultados de un estudio sobre el pensamiento histórico de futuros maestros en Educación Primaria a través del análisis de sus narrativas. La investigación se ha realizado con 283 estudiantes del Grado en Educación Primaria en las Universidades de Valencia y Murcia. El objetivo principal ha sido determinar qué habilidades de pensamiento histórico manifiestan estos estudiantes a partir de un relato: cómo piensan y organizan históricamente un discurso y cómo usan conceptos de segundo orden o metaconceptos sobre un contenido sustantivo concreto. En este caso se les ha solicitado un escrito de síntesis de la expansión cristiana sobre los territorios musulmanes en la Península Ibérica en la Edad Media dirigido a otro maestro extranjero desconocedor

²⁸Sáiz, J., Gómez, C. (enviado) Pensamiento histórico y análisis del discurso narrativo de futuros maestros de Educación Primaria en España

de dicho contenido. Este relato nos ha permitido examinar qué saben *de* y *sobre* historia. Con ello hemos pretendido determinar qué competencias históricas concretas movilizan en sus narrativas históricas y qué tipo de destrezas de pensamiento histórico manifiestan como resultado de su educación histórica previa. El objetivo final es reflexionar sobre su preparación como futuros maestros de Educación Primaria.

Tomando como base de análisis del pensamiento histórico las propuestas de Seixas y Morton (2013), Mora (2012) y Sáiz (2013), se han escogido una serie de categorías de metaconceptos históricos para analizar los relatos de los estudiantes del Grado en Educación Primaria: *relevancia histórica, causas y consecuencias, cambio y continuidad y dimensión ética o conciencia histórica*. A dichas categorías se añade otro campo de análisis derivado de la *taxonomía SOLO*, utilizada para establecer niveles de complejidad cognitiva en la educación superior (Biggs, Tangs, 2007). Y finalmente la naturaleza de los contenidos históricos que muestran los escritos determinando la presencia o no de estereotipos sobre la Península ibérica medieval en las explicaciones (Sáiz, 2012).

Nuevos enfoques en la enseñanza de la historia

En las dos últimas décadas un gran número de trabajos han abordado la cuestión de qué historia se debe enseñar y el valor educativo de los conocimientos históricos, así como la importancia de aprender *sobre historia*. Es decir, un aprendizaje basado en habilidades que permitan al alumnado interpretar el pasado, más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos (Barca, 2000 y 2011; Carretero y López, 2009; Carretero y Voss, 2004; Clark, 2011; Lévesque, 2008 y 2011; López Facal et al, 2011; Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011; Schmidt y Barca, 2009; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Al binomio en una enseñanza de la historia como relato identitario propio del Romanticismo o como relato crítico heredado de la Ilustración, autores como Peck y Seixas (2008) inciden en un tercer enfoque centrado en la comprensión histórica como un método. Este enfoque se basa en aprender la historia como una manera de investigar, en aprender a pensar y reflexionar sobre el pasado. Estas investigaciones han distinguido dos tipos de contenidos históricos. Por un lado los contenidos sustantivos o de primer orden. Este tipo de contenidos hacen referencia tanto a conceptos o principios como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro lado los contenidos

estratégicos o de segundo orden. Éstos se definen por el conocimiento y uso de diferentes capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y para entender de una forma más compleja el pasado: son conocimientos vinculados a las habilidades del historiador, como la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (VanSledright, 2014; Wineburg, 2001).

Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico puede definirse como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas. Para su desarrollo se debe tener en cuenta seis conceptos clave: *relevancia histórica*; *pruebas históricas*; *cambio y continuidad*; *causas y consecuencias*; *perspectiva histórica*; y la *dimensión ética de la historia*. Esta propuesta se inserta en el contexto de un mayor interés en EEUU y Canadá sobre la definición de ese conocimiento *sobre historia* (Barton y Levstik, 2004; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Además, desde una perspectiva empírica, se ha incidido en las habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente consideradas como alfabetización histórica (Monte-Sano, 2010; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013). En ámbito británico se ha realizado también un gran esfuerzo para analizar los conceptos de segundo orden en la argumentación de los alumnos. En este sentido destacan los resultados del proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee y Ashby, 2000; Lee, Ashby y Dickinson, 2004; Lee 2005;). Los primeros trabajos de este proyecto se basaron en el análisis de las habilidades históricas de los estudiantes mediante el uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica, y más recientemente con las diferentes formas de plantear la causalidad de los hechos históricos. Por su parte, los trabajos de Chapman (2011) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009) han profundizado en esta línea a través del razonamiento en el uso de fuentes. Una línea temática que también se ha seguido en otros puntos de Europa, como es el caso de Holanda a través de Van Drie y Van Boxtel (2008).

Estos trabajos han subrayado la necesidad de que los docentes, a la hora de abordar el pasado, primero se cuestionen el modelo de aprendizaje cognitivo de la historia (VanSledright, 2014). Contrariamente a la creencia popular, saber historia no significa la memorización de hechos, conceptos, fechas, etc. La comprensión histórica implica otros elementos en los que se siguen unos complejos procesos de pensamiento histórico. La historia es una disciplina que tiene como objeto de estudio el pasado y que se forma en una comunidad de investigadores que plantean preguntas y abordan de forma crítica las huellas de ese pasado a través de un método. La perspectiva desde la que se aborda el

pasado depende de muchos factores socioculturales y temporales que varían con la identidad, creencias y valores del propio investigador. Por lo tanto la historia es una construcción y como tal hay que enseñarla en el aula. Se adquiere este tipo de pensamiento histórico mediante la participación gradual en la práctica del historiador (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Para desarrollar esta cuestión es necesario que los docentes de historia posean una sólida teoría sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en el alumnado, el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva.

Metodología

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es analizar el pensamiento histórico de los futuros maestros de Educación Primaria con el fin de calibrar su educación histórica. Dicho objetivo se desglosa en otros tres más concretos.

- Analizar el uso de metaconceptos históricos en sus narrativas como indicadores de *cómo* organizan históricamente los contenidos expuestos.
- Examinar la complejidad y coherencia de su discurso a través de la taxonomía SOLO.
- Determinar *qué* contenidos sustantivos o de primer orden presentan los relatos sobre la conquista cristiana del territorio musulmán y dentro de ellos qué estereotipos y tópicos sobre la Península Ibérica medieval.

Población y muestra

La población del estudio está compuesta por el alumnado del Grado en Educación Primaria que cursa la última asignatura obligatoria del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en las Universidades de Murcia y Valencia. La muestra tuvo un carácter *probabilístico*, puesto que todos los elementos de la población tuvieron las mismas probabilidades de ser escogidos antes de seleccionar la muestra (los grupos fueron seleccionados al azar). Fue un muestreo *no estratificado* y se escogieron seis grupos de los catorce que posibles, lo que supone un 42% de la población total.

Instrumento de análisis y categorización

La información se ha recogido mediante un ejercicio escrito donde se pidió al alumnado que elaborara una narrativa histórica de síntesis sobre el proceso de conquista cristiana del territorio musulmán en la Península Ibérica medieval. Consideramos que las narrativas o relatos son instrumentos idóneos tanto para evaluar como para enseñar metaconceptos históricos. De hecho el pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico al tiempo que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal (Rüsen, 2005 y 2010). En este sentido son varios los autores que han incidido en las ventajas del recurso a narrativas históricas en clase (Barton y Levstik, 2004; Bage, 1999; Monte-Sano, 2010; Topolsky, 2004). El uso de narrativas con los estudiantes les permite reflexionar sobre la historia como construcción. Al mismo tiempo estos relatos nos aportan información directa sobre la progresión de su aprendizaje y sus capacidades para organizar y comprender el pasado.

El contenido histórico solicitado en el ejercicio, la expansión cristiana sobre territorios musulmanes en la Edad Media, constituye una pieza clave en la narrativa histórica medieval de la actual España (Manzano, 2010). En la educación formal este contenido se imparte tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además esta temática tiene una gran presencia en el ámbito informal. De hecho dicho contenido aparece tanto en el folklore y tradición popular, particularmente con las fiestas de “moros y cristianos”, como en los medios de comunicación de masas a través de recreaciones históricas de ficción. Es precisamente esa gran presencia del tema en la educación formal y no formal previa de los estudiantes lo que justifica su elección.

Para analizar esta información textual se utilizaron dos instrumentos. La información cualitativa se recogió y analizó en la base de datos Filemaker Pro, lo que permitió ir perfilando las categorías de análisis y los límites entre las mismas. La información cuantitativa se codificó posteriormente en el paquete estadístico SPSS. Tanto el instrumento de recogida de información como los instrumentos de análisis fueron validados por expertos de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para un análisis sistemático de las principales variables de este estudio se establecieron diferentes niveles de complejidad de las categorías seleccionadas. Se procedió a examinar la presencia y el nivel de contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos presentes en los relatos. Para ello utilizamos cuatro categorías de la clasificación realizada por Seixas y Morton (2013) y Sáiz (2013), en las cuales pueden establecerse diferentes niveles de progresión de aprendizaje (nulo, bajo, medio o

alto). Los criterios para definir esos niveles de progresión han sido adaptados de la propuesta de Seixas y Morton (2013) y Mora y Paz (2012). El primer metaconcepto histórico analizado fue el de *relevancia histórica* y supone valorar qué importancia se otorga a un fenómeno histórico. Los relatos que mostraran una correcta asimilación de este concepto deberían subrayar la trascendencia de dicho fenómeno histórico y sus conexiones con otros. En segundo lugar, el de *causa y consecuencia*. Este concepto implica la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias que lo fundamentan. Los relatos que mostraran la correcta asimilación de este concepto deberían discernir hasta qué punto se integran y jerarquizan múltiples variables a la hora de explicar el fenómeno histórico. En tercer lugar el de *cambio y continuidad*. Esto equivale a describir los cambios mediante un uso adecuado de la temporalización. Los relatos en los que se debería apreciar una correcta asimilación de este concepto tendrían que emplear criterios flexibles de periodización y establecer constantes interconexiones temporales. Y, por último, el concepto de *dimensión ética o conciencia histórica*. Este concepto equivale a la capacidad para hacer juicios de valor ético explícito o implícito sobre el fenómeno. Los relatos que mostraran correctamente la asimilación de este concepto debían relacionar el proceso histórico con el presente pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.

Este estudio de las narrativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria mide la complejidad expositiva de los relatos a partir de la presencia de esas categorías o marcadores de pensamiento histórico así como del nivel de contenidos históricos sustantivos presentes relacionados con el tema solicitado. Para ello en primer lugar se procedió a examinar un grupo piloto de narrativas. A partir de los niveles detectados a nivel cualitativo en el grupo piloto, hemos codificado cuatro niveles de complejidad que son los que se utilizaron para el procesamiento cuantitativo de la información.

Por lo que respecta a la presencia y nivel de complejidad de los marcadores de pensamiento histórico, el análisis empírico piloto nos permitió codificar cuatro niveles. Un primer nivel (nivel 0 o nulo), que se define por la completa ausencia de conceptos de segundo orden coincidente con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios. Un segundo nivel (nivel 1 o básico) se caracteriza por aquellos relatos que se limitan a describir una mínima información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos. El tercer nivel (nivel 2 o medio) para narrativas que podemos definir de pensamiento histórico medio, corresponde a escritos con al menos dos marcadores al respecto, uno de

ellos de nivel medio y otro medio o bajo. Finalmente, se estableció un cuarto nivel (nivel 3 o alto) para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores pero con un consolidado nivel a la hora de su explicación.

Respecto a la presencia y complejidad de los contenidos sustantivos del tema histórico en el relato (conceptos, hechos, personajes, etapas, etc.), hemos establecido cuatro niveles. Un primer nivel (nivel 0) coincide con los relatos definidos por claros vacíos históricos, ausencia o graves errores de información, sea por no aportar ninguna o por presentar datos no pertinentes históricamente. Un segundo nivel (nivel 1) es aquél que presenta una información de mera naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal y con el mero aporte de algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales. Se trata básicamente de hechos político-territoriales seleccionados, desde la invasión musulmana a la Península Ibérica del año 711 a la conquista cristiana de Granada del 1492. El tercer nivel (nivel 2) presenta escritos con ese mismo relato básico de acontecimientos políticos pero combinado con algunas informaciones socio-económicas, culturales e incluso valoraciones sobre la herencia musulmana o del periodo. Finalmente el cuarto nivel (nivel 3) corresponde a los relatos de mayor riqueza informativa al integrar explicaciones de contenidos políticos con aquellos otros sociales, económicos, y culturales, todos ellos bien estructurados.

Relacionado con los contenidos históricos sustantivos, también determinamos cuál es la denominación o conceptualización sobre el contenido del relato que se realiza en los escritos: si se utiliza o no la categoría historiográfica de “Reconquista” o en su lugar se emplean otras (conquista, expansión, expulsión, etc.). El objetivo es calibrar la pervivencia de estereotipos y tópicos identitarios sobre la Península ibérica medieval en las narrativas históricas (Sáiz, 2012).

Finalmente, a esas categorizaciones por contenidos y procedimientos históricos, añadimos una examen del nivel de complejidad cognitiva de las narrativas según la taxonomía SOLO, diferenciando sus respectivas categorías: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional, abstracto ampliado (Biggs, Tangs, 2007).

Métodos, técnicas y análisis de resultados

Debido a la naturaleza de la temática y del instrumento de recogida de la información, fue preciso adoptar un diseño metodológico que combinara diferentes técnicas y estrategias, que se sitúan dentro de los denominados *métodos no*

experimentales. La definición de estos métodos insiste en la búsqueda empírica y sistemática cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002). La intención es tratar de conocer una realidad para luego obtener modelos explicativos sobre las características del discurso histórico de los futuros maestros de Educación Primaria desde una perspectiva comparada entre dos universidades. El pluralismo metodológico desde donde partimos en este estudio permitirá conocer las virtudes y deficiencias de ese discurso y de la formación histórica de dichos maestros.

El análisis de los datos se ha realizado combinando un enfoque cuantitativo y cualitativo para generar distintas propuestas y estrategias de acción. Las principales investigaciones sobre educación histórica desde esta área de conocimiento insisten también en la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Ashby y Lee, 1987; Ashby, 2004; Barca, 2005; Barton, 2005 y 2012; Grant, 2001; Prats, 2002). La investigación se inició desde un diseño *transeccional exploratorio*, a través de un grupo piloto (15% de los datos recogidos), y después de esa exploración inicial se pasó a un diseño *transeccional descriptivo*.

Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron en este trabajo a través de la codificación de las categorías que lo permitieron, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS: análisis de frecuencias, medias, porcentajes, *chi cuadrado*, tablas de contingencia y análisis de la dependencia entre las variables. La finalidad de este análisis ha sido desvelar la estructura subyacente en los relatos de los sujetos y verificar diversos contrastes entre categorías temáticas que hemos considerado de interés.

El *tratamiento de datos cualitativos* se ha realizado a través de un análisis de la complejidad conceptual y del discurso de las narrativas realizadas por los alumnos y la codificación posterior a través de los marcadores anteriormente citados. El análisis cualitativo es un proceso que consiste en “dar sentido” a la información textual. Aunque la metodología cualitativa tiene su origen en la antropología cultural, las investigaciones más recientes e innovadoras en didáctica y, en general, en ciencias sociales recurren habitualmente a esta metodología. La validez de la investigación cualitativa depende de la representatividad de los datos, la fundamentación teórica y su análisis e interpretación (Anguera, 1998). Es difícil en muchos casos acercarse a la realidad sin la utilización de métodos cualitativos, puesto que cerrar las posibilidades de respuesta nos puede llevar a perder información que facilite la comprensión del fenómeno estudiado. Por ello en este estudio también hemos tenido en cuenta una codificación abierta a la hora de determinar

el contenido de los discursos y poder determinar niveles dentro de algunas de las categorías y los conceptos de análisis considerados, siguiendo así estrategias derivadas de la *grounded theory* o teoría fundamentada (Strauss y Corbin 1991), utilizadas también en otras investigaciones en educación histórica (Barca, 2011).

Hipótesis

1. Sería previsible que por el nivel educativo de los alumnos de la muestra, en la recta final de sus estudios universitarios, llegasen a niveles SOLO multiestructurales y algunos relacionales, pensando que dicho nivel crece en relación con el progreso académico

2. Sería previsible que a nivel de contenidos históricos sustantivos de la narrativa, los alumnos mostrasen niveles de conocimiento básicos, con algunos casos fragmentarios o nulos, dada la presencia de dicho contenido (pasado medieval peninsular) en los contenidos escolares previamente cursados (educación secundaria postobligatoria) y su difusa presencia en el conocimiento informal.

3. Sería previsible que los metaconceptos de pensamiento histórico presentes en las narrativas, dada su formación como futuros maestros generalistas, débil en su formación histórica disciplinar, dispusiese de niveles muy variables, con alguna presencia de niveles medios. No se descarta el mantenimiento de aprendizajes de la educación secundaria postobligatoria (la presencia de la historia como materia en segundo de bachillerato que ha exigido el trabajo de destrezas de explicación y trabajo con fuentes).

4. A tenor de esas hipótesis, el perfil más común que podría esperarse sería el de relatos con contenidos básicos-medios, aunque con niveles multiestructurales SOLO y con algunos casos de marcadores de pensamiento histórico de nivel básico.

Resultados

Tabla 1. Número de alumnos participantes en la investigación por universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Universidad de Murcia	151	53,4	53,4	53,4
	Universidad de Valencia	132	46,6	46,6	100,0
	Total	283	100,0	100,0	

Tabla 2. Nivel de contenidos históricos en las narrativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Nulo (0)	142	50,2	50,2
	Básico (1)	107	37,8	88,0
	Medio (2)	33	11,7	99,6
	Alto (3)	1	,4	100,0
	Total	283	100,0	

Tabla 3. Presencia de metaconceptos de pensamiento histórico en las narrativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Nulo (0)	139	49,1	49,1
	Básico (1)	119	42,0	91,2
	Medio (2)	24	8,5	99,6
	Alto (3)	1	,4	100,0
	Total	283	100,0	

Tabla 4. Tipología SOLO en las narrativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Preestructural	131	46,3	46,3
	Uniestructural	120	42,4	88,7
	Multiestructural	31	11,0	99,6
	Relacional	1	,4	100,0
	Total	283	100,0	

Una lectura inicial de los resultados obtenidos permite constatar una evidencia: el bajo nivel de educación histórica de los estudiantes del Grado de Educación Primaria, tanto en los datos extraídos en la Universidad de Murcia como en la Universidad de Valencia. En primer lugar, por la debilidad de los contenidos sustantivos, el *qué* conocen sobre el contenido histórico demandado, a pesar de provenir éste de su formación básica y estar presente en el conocimiento informal. En segundo lugar, por la ausencia de destrezas para organizar históricamente un relato, el *cómo* narran o exponen dicho contenido. Más de la mitad de los estudiantes no aportan información reseñable alguna y, coincidiendo en porcentaje, tampoco revelan destrezas expositivas mínimas. Estos relatos, que suponen la mitad de la muestra, carecen de una estructura narrativa lógica y

están repletos de errores históricos.

Si centramos el análisis en las habilidades de pensamiento histórico (tabla 3), sólo el 9% de los estudiantes han demostrado en su discurso el dominio de uno o varios conceptos de segundo orden de forma consistente (nivel 2 y 3). Es significativo que el 91% de los alumnos no demuestra conocer, y por tanto no usa de forma adecuada, metaconceptos históricos o capacidades para organizar su discurso (porcentaje acumulado entre el nivel 0 y nivel 1). Ese grupo de estudiantes coincide en gran parte con el 88% que muestran los niveles menores de complejidad expositiva en su discurso según la taxonomía SOLO (tabla 4): porcentaje acumulado de relatos clasificados como preestructural (con planteamiento nulo o erróneo) y uniestructural (con relato simple, lineal, centrado en un único aspecto).

En los relatos realizados por los estudiantes hay una gran escasez de conceptos de segundo orden tan básicos como la explicación de las causas y consecuencias de un proceso histórico o la alusión a los cambios y permanencias sociales, económicas, políticas o culturales. Como puede apreciarse en la tabla 5, el 70% de las narrativas no contienen marcadores que muestren en su discurso la relevancia del proceso histórico, el 85% no hace alusión a las causas y consecuencias que provocaron el avance de los reinos cristianos sobre el territorio musulmán, ni a los diferentes ritmos temporales de ese proceso. Igualmente el 86% de las narrativas no exponen contenidos sobre los cambios y permanencias asociados al proceso histórico propuesto y el 96% no muestran ningún marcador que esté asociado al concepto de conciencia histórica o la dimensión ética de la historia. Es decir, no utilizan juicios de valor que interconecten esos hechos del pasado con la configuración social, económica, política o cultural actual. Además aquellos que utilizan estos metaconceptos históricos en sus relatos lo hacen mayoritariamente desde un perfil bajo.

Tabla 5. Conceptos de segundo orden en las narrativas

Categorización	Relevancia		Causas-consecuencias		Cambios-permanencias		Conciencia histórica	
Nulo	198	70%	243	85,8%	244	86,2%	272	96,1%
Bajo	66	23,3%	25	8,9%	31	11%	7	2,5%
Medio	19	6,7%	14	5%	8	2,8%	4	1,4%
Alto	0	0	1	0,3%	0	0	0	0
Total	283	100%	283	100%	283	100%	283	100%

El cruce de variables a través de las tablas de contingencia en el paquete estadístico SPSS muestra algunos resultados significativos. En primer lugar hay que

destacar el hecho de que la complejidad de los relatos y la presencia de marcadores de pensamiento histórico crece proporcionalmente al propio aumento de contenidos sustantivos: coincide que aquellos estudiantes que aportan mayor cantidad de información histórica lo hacen con mayor calidad organizativa, sea en la gradación que hemos establecido según su pensamiento histórico (nivel básico y medio) sea en la taxonomía SOLO (multiestructural). Esto demostraría la íntima correspondencia entre ambas variables y la necesidad de una enseñanza que combine contenidos históricos y competencias de pensamiento histórico, pero apelando constantemente a las interrelaciones entre ambos aspectos (Lee, 2005). En este sentido continuar planteando dicotomías en la enseñanza de la historia entre contenidos y competencias sigue siendo pernicioso y reduccionista (Cain, Chapman, 2014)

Esta correspondencia entre complejidad del pensamiento histórico y pertinencia y cantidad de contenidos históricos se constata en las tablas siguientes (tablas 6, 7 y 8). En ellas se ha realizado una tabla de contingencia, la prueba del chi-cuadrado de Pearson y la Tau-b de Kendall para comprobar la hipótesis de independencia entre las variables y el grado de dependencia entre las mismas. El valor del chi-cuadrado (617,130, y con una significación asintótica bilateral de ,000), implica que las variables “contenidos históricos” y “complejidad de pensamiento histórico” son dependientes (tabla 7). La dependencia entre las variables, según la Tau-b de Kendall, alcanza un valor de ,906 (tabla 8), por lo que podemos aseverar que existe una gran dependencia entre dichas variables.

Tabla 6. Relaciones de contingencia en las variables CONTENIDOS HISTÓRICOS y COMPLEJIDAD PENSAMIENTO HISTÓRICO

Recuento

		COMPLEJIDAD PENSAMIENTO HISTÓRICO			Pensamiento histórico alto	TOTAL
		Preestructural con fallos históricos	Estructural lineal básico	Pensamiento histórico medio		
CONTENIDOS HISTÓRICOS	Nulo	139	2	1	0	142
	Básico	0	100	7	0	107
	Medio	0	17	16	0	33
	Alto	0	0	0	1	1
	Total	139	119	24	1	283

Tabla 7. Pruebas de chi-cuadrado de las variables CONTENIDOS HISTÓRICOS y COMPLEJIDAD PENSAMIENTO HISTÓRICO

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	617,130	9	,000
Razón de verosimilitudes	403,237	9	,000
Asociación lineal por lineal	221,924	1	,000
N de casos válidos	283		

Tabla 8. Medidas simétricas de las variables CONTENIDOS HISTÓRICOS y COMPLEJIDAD PENSAMIENTO HISTÓRICO

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Tau-b de Kendall	,906	,020	40,051	,000
N de casos válidos	283			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Profundizando más en los contenidos históricos, se ha realizado una tabla de contingencia con la denominación del proceso realizada en las narrativas de los estudiantes y la complejidad de pensamiento histórico que en ellas se muestra. Con el uso de la prueba del chi-cuadrado de Pearson y la Phi V de Cramer se ha comprobado la hipótesis de independencia entre las variables y el grado de dependencia entre las mismas. El valor del chi-cuadrado (37,498 y con una significación asintótica bilateral de ,000), implica que las variables “denominación del proceso” y “complejidad de pensamiento histórico” son dependientes (tabla 10). Es decir, la complejidad de pensamiento histórico mostrado en las narrativas está relacionada con la forma en la que el autor denominó ese proceso. La dependencia entre las variables, según la Phi y V de Cramer (tabla 11) es entre baja y moderada (,364 y ,210). En este caso, aquellos estudiantes que denominaron al proceso como “reconquista” mostraron una mayor complejidad en las categorías de pensamiento histórico en sus narrativas. La explicación a este dato proviene de la pervivencia de ciertos tópicos y estereotipos identitarios en la explicación del pasado medieval peninsular en la Educación Secundaria (Sáiz, 2012). La denominación de “reconquista”, aun siendo un término discutido historiográficamente por su potente carga identitaria (Ríos, 2011 y 2013), sigue dominando en la narrativa del profesorado de Secundaria y en la educación informal. En consecuencia pervive en el imaginario histórico de los alumnos que posteriormente serán docentes.

Tabla 9. Relaciones de contingencia de las variables DENOMINACIÓN PROCESO y COMPLEJIDAD PENSAMIENTO HISTÓRICO

Recuento		COMPLEJIDAD PENSAMIENTO HISTÓRICO				Total
		Preestructural con fallos históricos	Estructural lineal básico	Pensamiento histórico medio	Pensamiento histórico alto	
DENOMINACIÓN PROCESO	Reconquista	70	93	18	1	182
	Conquista	35	19	4	0	58
	Expulsión	9	4	1	0	14
	Convivencia	2	3	1	0	6
	Nulo	23	0	0	0	23
Total		139	119	24	1	283

Tabla 10. Pruebas de chi-cuadrado de las variables DENOMINACIÓN PROCESO y COMPLEJIDAD PENSAMIENTO HISTÓRICO

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,489 ^a	12	,000
Razón de verosimilitudes	46,661	12	,000
Asociación lineal por lineal	23,485	1	,000
N de casos válidos	283		

Tabla 11. Medidas simétricas de las variables DENOMINACIÓN PROCESO y COMPLEJIDAD PENSAMIENTO HISTÓRICO

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,364	,000
	V de Cramer	,210	,000
N de casos válidos		283	

Conclusiones

Tras analizar los resultados no es posible verificar las hipótesis que previamente planteamos, ya que no encontramos un perfil mayoritario de estudiantes que aporten contenidos históricos básicos o medios, con niveles de complejidad expositiva multiestructural (con relato de diferentes aspectos intentando relacionarlos pero sin lograrlo) y algunos relacional (interrelación de aspectos del relato), y coincidan con una presencia variable de marcadores de pensamiento histórico (nivel básico o medio)

Los resultados indican que los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico. Por tanto, difícilmente podrían estar en condiciones de enseñar historia con los niveles mínimos de suficiencia disciplinar y pedagógica, al menos según los estándares aceptados actualmente por la investigación en didáctica de las ciencias sociales y

educación histórica (Wineburg, 2001; Barton y Levstik, 2004; VanSledright, 2014). El problema deriva tanto del diseño del plan de estudios de los grados de Educación Primaria en España, como de la irregular e insuficiente formación histórica recibida en niveles anteriores, donde sigue predominando una enseñanza de la historia basada en la memorización y reproducción de contenidos factuales o conceptuales (Gómez y Miralles, 2013). No parece que la introducción de las competencias educativas básicas esté paliando esta deficiencia derivada de una rutina escolar fruto del código disciplinar de la historia como materia escolar y su reproducción y mantenimiento en libros de texto y prácticas docentes (Sáiz, 2011, 2013 y 2014; Sáiz y Fuster; 2014; Gómez y Miralles, 2015).

Son muchos los trabajos que han mostrado la potencialidad educativa que tiene la enseñanza de habilidades relacionadas con los contenidos estratégicos y de pensamiento histórico en Primaria. Los trabajos de Cooper (2013), de Levstik y Barton (2008) y de VanSledright (2002) revelan ese camino donde entran en juego el uso de fuentes, los métodos de indagación, la reflexión y el razonamiento histórico. No obstante, la concepción epistemológica de la historia como un saber cerrado está muy arraigada en países como España, donde la enseñanza de esta disciplina se basa en el relato lineal de hechos del pasado previamente seleccionados por el currículo oficial, el libro de texto, la programación del centro y finalmente el docente. Ante esta circunstancia es necesario una intervención transversal que incremente la presencia de la educación histórica (en contenidos sustantivos y en competencias históricas, ambos íntimamente relacionados) en los niveles educativos básicos (Primaria y Secundaria) y se viese complementada en la formación de los futuros docentes. Las grandes deficiencias encontradas en la organización de una narrativa histórica por parte de los estudiantes del Grado de Educación Primaria muestran la necesidad de reflexionar sobre la formación de los maestros más allá de los aspectos cognitivos y se refuerce la educación histórica de los futuros docentes, tal y como se desarrolla en otros países (Mora y Paz, 2012 y 2013; Arteaga y Camargo, 2013; Barca, 2011; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013)

**CAPÍTULO 5. NARRATIVA
NACIONAL E HISTORIA ESCOLAR:
EL EJEMPLO DE LA EDAD MEDIA
EN LA PENÍNSULA IBÉRICA**

.1 La Península ibérica medieval y las identidades en libros de texto de Historia de 2º de ESO²⁹.

Resumen. Este artículo estudia el tratamiento de la Península Ibérica medieval en los actuales manuales escolares españoles de Historia de 2º de ESO. Se examina el grado de pervivencia de la función nacionalizadora de la Historia, del currículo a los manuales, así como el tratamiento que se hace de las relaciones pasado-presente en el problema de las identidades.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, manuales escolares, Historia Medieval, Península Ibérica, identidades, nacionalismos.

Los estudios sobre los manuales escolares de Historia cuentan ya con sólidas contribuciones en las que se destaca la necesidad de ampliar nuestra mirada más allá de los contenidos del propio manual, examinando sus contextos y formas uso, su difusión y sus resultados (Valls, 2007; Martínez, Valls, Pineda, 2009). Con todo, este artículo pretende reincidir en el análisis del discurso aportado en los libros de texto intentando dilucidar qué función de la historia deriva del mismo. Es posible aproximarse a ello analizando qué contenidos históricos formula el currículo y que interpretación de los mismos se ofrece en los manuales escolares. No es una cuestión baladí ya que, como sabemos, los contenidos curriculares permiten diferentes aproximaciones, por bien que su propio enunciado, junto con los criterios de evaluación legalmente regulados, ya llevan implícita una determinada visión. No nos interesa aquí únicamente el grado de actualización historiográfica del currículo y su extensión en los libros de texto, entendida como valoración de la transposición didáctica de los contenidos disciplinares de Historia Medieval. Se pretende juzgar de forma crítica en qué medida los contenidos del currículo y la visión de las principales editoriales arrastra tópicos nacionalistas o plantea problemas de aprendizaje socialmente significativos³⁰. Nos interesa ver qué Historia Medieval de la Península Ibérica se plantea y cómo, qué se elude y qué se trata y con qué extensión. La

²⁹Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70, pp. 67-77.

³⁰Una obra reciente ha analizado los contenidos de la Edad Media en los libros de texto aproximándose a su actualización historiográfica: véanse los meritorios artículos contenidos en Echevarría, 2008. A mi juicio hay que ir más allá y plantear una visión crítica de la transposición didáctica de los contenidos medievales, incidiendo en las posibilidades interpretativas que presenta el currículo, seleccionando contenidos en función de problemas sociales del presente, precisamente una de las cuestiones que exige el tratamiento de las competencias educativas básicas: al respecto remito a Sáiz (2010).

respuesta a todo ello todavía refleja las formas sutiles por las que penetra en el currículo y en los libros de texto el discurso de la *identidad nacional*, un determinado relato de la historia nacional en forma de tópicos nacionalistas. Aproximarse a esta cuestión sigue siendo un reto para la investigación didáctica (Barton, 2010)

1. La Península Ibérica medieval del currículo a los manuales.

El contenido histórico prescrito en el actual currículo de la ESO sigue el modelo tradicional enciclopédico de las “Historias generales” (Maestro, 2003). Segmenta la dinámica histórica en edades (prehistoria, edades antigua, medieval y moderna y contemporánea) y diferencia la evolución general (europea y mediterránea), de la nacional y local (historia de España y sus comunidades autónomas). Se trata de una prescripción curricular originada en los Decretos de mínimos de 2001 que rompían el currículo abierto y flexible de 1990 fruto de la reforma educativa (LOGSE) (Valls, 2005). Dicha regulación se ha visto reforzada con el currículo vigente desde 2006 en la actual LOE (Ley Orgánica de Educación). La Península Ibérica medieval se trata en 2º de ESO cuando se abordan contenidos de Geografía humana (geografía de la población y urbana) combinados con Historia medieval y moderna universal, de España y sus respectivas comunidades autónomas. La reorganización derivada de la LOE impuso la inclusión de la edad moderna en 2º de ESO, en concreto de los siglos XVI al XVII, entrando en vigor en el curso 2008-2009. Los contenidos regulados de la Península Ibérica medieval se recogen en el cuadro 1, señalando en cursiva los especificados para el ámbito de la Comunidad Valenciana.

Cuadro 1. Contenidos referentes a la Península Ibérica medieval regulados en el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 2º de ESO (Comunidad Valenciana)

La Península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus. Evolución política, económica y social: emirato, califato y reinos de Taifas. <i>Los reinos de Taifas en el ámbito de la actual Comunidad Valenciana</i> . Cultura y arte. La forma de vida de las ciudades musulmanas.
La Península Ibérica en la Edad Media. La configuración de los reinos cristianos peninsulares: panorámica general y evolución territorial. Reconquista y repoblación. Las instituciones políticas. <i>Jaime I y Jaime II. El reino de Valencia</i> . El arte prerrománico español. Arte románico y arte gótico en España. <i>El gótico valenciano</i> . La forma de vida en las ciudades cristianas. El arte mudéjar. Las tres culturas: cristiana, musulmana y judía.

Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV) nº 5562, del 24 de julio de 2007, p. 3479

Examinemos cómo interpretan esos contenidos las cinco editoriales de manuales escolares con mayor difusión (Anaya, Ecir, Santillana, SM y Vicens Vives) cuyos libros

de texto en su edición valenciana son el objeto de estudio del presente trabajo³¹. Esas editoriales realizan un seguimiento estricto de los epígrafes e *ítems* de contenidos prescritos del currículo. Por tanto, segregan el marco evolutivo general, del español y del local, priorizan el hilo cronológico y las etapas históricas tradicionales e incurren en la reiteración de contenidos socio-económicos y artístico-culturales en diferentes ámbitos: en este sentido repiten temas (como la repoblación o las tres culturas) para el marco peninsular y el valenciano. Al no seleccionarse contenidos y recogerlo todo, se aborta la posibilidad de un tratamiento de problemas históricos desde la larga duración. De esta forma acaban privilegiándose fenómenos políticos, territoriales e institucionales, como marcos de encuadramiento de experiencias históricas creadoras de identidades. El objetivo parece claro. Se pretende difundir un relato histórico de la construcción del estado-nación español en paralelo, en algunos casos, al de sus respectivas comunidades autónomas. Se ha señalado en diferentes trabajos que la función identitaria y nacionalizadora de la Historia escolar, fiel a sus orígenes decimonónicos como disciplina, sobrevive en el actual ordenamiento curricular español (López Facal, 2008, 2009 y 2010; Pérez Garzón, 2008; Rivière, 2000) ¿Influye ello en el tratamiento de la Edad Media hispánica que realizan las principales editoriales de libros de texto?

2. La desigual pervivencia de tópicos nacionalistas en los manuales.

Las interpretaciones nacionalistas de la historia, tanto la española como las de algunas comunidades autónomas, han construido el periodo medieval como marco privilegiado del origen de la *nación* como “comunidad imaginada” (Anderson, 2006). Pueden identificarse así, a mi juicio, una serie de contenidos referenciales sobre la Península Ibérica medieval de larga pervivencia en los siglos XIX y XX.

En primer lugar, la consideración de la “Reconquista” y la “Repoblación” como orígenes de la nación o naciones peninsulares (López Facal, 2008 y 2009, Rivière, 2000): la “Reconquista” como expansión política, territorial y militar de los reinos cristianos sobre los musulmanes pero también como legitimación de esta expansión e ideal político-religioso de recuperación del “territorio perdido” frente al Islam; y la “Repoblación” como ocupación y/o reorganización socio-económica de los territorios conquistados, dando origen cultural e institucional a buena parte de las actuales identidades.

Fruto de ello, se defiende en segundo lugar, una visión secundaria del Islam

³¹Los estudios sobre libros de texto confirman el proceso de oligopolización del mercado editorial y el predominio de esas cinco editoriales: Valls, R. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, p. 206.

medieval peninsular, considerado como los “otros”, respecto a los reinos y principados cristianos: todo tiene su origen en la conquista u ocupación cristiana, las raíces de las identidades actuales. Se otorga así al espacio y a la sociedad de Al-Ándalus una alteridad. Es un paréntesis histórico aunque, eso sí, una etapa tratada como un esplendor artístico y cultural (Manzano 2009, 2010).

Finalmente, en tercer lugar, se plantea una visión de determinados escenarios y etapas de la Península Ibérica medieval como marco ejemplar de convivencia de culturas y religiones (desde la Córdoba andalusí a la Toledo cristiana), de cristianos, judíos y musulmanes. Una visión idealizada y romántica que privilegia el mestizaje y la multiculturalidad frente al conflicto de identidades (Manzano, 2009, 2010).

No parece que una reflexión crítica sobre estas cuestiones se haya considerado a la hora de formular el currículo vigente. Tampoco la han tenido buena parte de los equipos de autores de las editoriales mayoritarias al redactar los discursos de los actuales libros de texto. De hecho, los contenidos regulados y los epígrafes de los manuales de mayor difusión reproducen, aunque en diferente intensidad, los tópicos antes señalados. Así lo revela el texto de los autores, sin considerar actividades, presente en los manuales, cuya valoración cuantitativa recogemos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Naturaleza de los contenidos referentes a la Península Ibérica medieval presentes en libros de texto (sin actividades): nº páginas y porcentaje

Editorial	Total	Al-Ándalus	Reinos cristianos	Hª política	Hª social y económica	Hª artística y cultural
Anaya	30	10 (30 %)	20 (70 %)	10 (33'3%)	11 (36'6 %)	9 (30 %)
Ecir	32	10 (31'2 %)	22 (68'7 %)	16 (50 %)	4 (12'5 %)	12 (37'5 %)
Santillana	28	14 (50 %)	14 (50 %)	11 (39'2 %)	17 (60'7 %)	
SM	26	7 (26'9 %)	19 (73'4 %)	15(57'6 %)	8 (30'7 %)	3 (11'5 %)
Vicens Vives	48	10 (20'8 %)	38 (79'1 %)	22 (45 %)	15 (31'2 %)	11 (22'9 %)

Más cristianos que musulmanes.

En primer lugar se confirma una valoración secundaria de al-Ándalus respecto a los reinos cristianos. En cuatro de los cinco libros de texto analizados (cuadro 2) se dedica mayor atención a los reinos cristianos que al Islam peninsular (entre 60-70 %). La excepción está en un manual (Santillana) que en un esfuerzo de síntesis y de equilibrio, iguala los contenidos dedicados a cristianos y a musulmanes. Privilegiar la dinámica histórica de los reinos y principados cristianos medievales es, por tanto, una tradición de la historiografía española que pervive. Y no es algo propio únicamente de manuales escolares. Como ha revelado una reciente síntesis de la épocas medievales hispánicas ello

también sucede en la manualística universitaria dedicada a la historia de España que no integra de manera suficientemente equilibrada las etapas islámica y cristiana del pasado medieval (Manzano, 2010). La historiografía medieval ha tratado más los orígenes y rasgos de los espacios cristianos no sólo por la mayor disponibilidad y naturaleza de las fuentes sino también por motivos identitarios.

En segundo lugar si distribuimos los contenidos según su naturaleza política, socio-económica y cultural-artística, podemos confirmar cómo en tres de los cinco libros de texto (cuadro 2) la historia política concentra mayor atención que la historia socio-económica y la historia cultural y artística consideradas por separado. En dos casos alrededor del 50-55 % y en otro el 45 %. Como se aprecia, los autores de los libros de texto no descuidan en absoluto los fenómenos sociales, económicos y culturales, incluyendo la vida cotidiana en las ciudades cristianas y musulmanes, reflejo claro de la modernización historiográfica que ha llegado a los manuales escolares. Ahora bien, al interpretar fielmente los epígrafes del currículo, en cierta forma privilegian la cambiante evolución política de la Península Ibérica medieval. El conocimiento declarativo de la misma es, de hecho, uno de los criterios de evaluación básicos pautados en el propio currículo³². Se trata de recordar y conocer los cambios territoriales e institucionales y los hechos político-militares: en concreto las etapas de al-Ándalus (conquista, emirato, califato, taifas, reino de Granada); la formación de los reinos y principados cristianos (Asturias-León, Navarra, Aragón, condados catalanes) y su expansión posterior (Reconquista); pero también la organización institucional de los grandes reinos peninsulares, tratando de forma mayoritaria a las coronas de Castilla y Aragón (anticipo de la futura unión dinástica), mucho más que a los reinos de Navarra, a la supervivencia del reino de Granada y, por exclusión, al reino de Portugal; y finalmente contando con un apartado propio para el reino de Valencia dentro de la Corona de Aragón, prescrito en el currículo local.

Más “Reconquista” y “Repoblación”.

En el conjunto de fenómenos históricos abordados sobresalen los procesos de “Reconquista” y “Repoblación”. De hecho, habría que aumentar al menos de dos o cuatro páginas más los contenidos que tratan de historia política, si uniéramos a ellos los que

³²De hecho, ese es el único criterio de evaluación que hace referencia explícita a la Península Ibérica medieval: “Diferenciar y situar espacio-temporalmente las diferentes unidades políticas coexistentes en la Península Ibérica durante la Edad Media, analizando sus aspectos comunes y peculiaridades”: DOGV, nº 5562, del 24 de julio de 2007, p. 3480.

abordan las formas de “recolonización” como organización socio-económica de los espacios musulmanes conquistados. Los autores tratan el tema tal y como el currículo prescribe al recoger explícitamente ambos términos. Pero ello se hace sin cuestionar el contenido ideológico subyacente en dichas expresiones. Una cuestión no exenta todavía de debates historiográficos.

De hecho, aunque se descartaron en los años 80 las interpretaciones nacional-católicas del pasado medieval como “Reconquista” y “Recolonización”, forjador de la nación española, hoy en día pervive en la cultura popular y en los medios de comunicación de masas esa visión, a veces utilizada por determinados políticos y divulgadores conservadores (Manzano, 2009, García-Fitz, 2010). Una versión tolerable de esa idea nacionalista, desprovista del armazón ideológico nacional-católico, ha sobrevivido entre visiones muy influyentes del actual medievalismo hispánico: todavía se consideran los fenómenos “Reconquista” y “Recolonización” como el origen de España como *nación*, con toda su diversidad regional y territorial. Otras visiones críticas cuestionan tanto la pertinencia de la denominación “España” para el periodo medieval como el propio empleo de los términos “Reconquista” y “Recolonización” al conllevar implícita una nacionalización del pasado medieval (Manzano, 2010). Esta última visión es, no obstante, minoritaria entre el medievalismo español. Buena parte de los medievalistas, excepto una minoría crítica, ha acabado aceptando y utilizando el concepto de “Reconquista” como sinónimo de una etapa y de un fenómeno, la expansión medieval de los reinos y sociedades cristianas peninsulares sobre al-Ándalus (García-Fitz, 2010). A pesar de su carga ideológica, se acepta la palabra “Reconquista”, considerando, a mi juicio de forma errónea, que ha perdido vigor entre el nacionalismo español dominante.

El discurso que realizan los autores de los libros de texto no parece que recoja los matices del problema interpretativo sobre la “Reconquista” y “Recolonización”. Sólo los autores de un manual presentan de forma crítica el término “Reconquista” al cuestionar la utilidad del mismo en una actividad (Santillana, p. 97): se plantea al alumnado que responda razonadamente si es pertinente emplearlo para referirse a la expansión cristiana sobre tierras musulmanas y si sería más apropiado emplear el término “Cruzada”. En el resto de libros de texto se utilizan indiscriminadamente y de forma acrítica ambos términos, “Reconquista” y “Recolonización”, informando en este último caso de sus diferentes tipos (recolonización por “presuras”, concejil y por repartos), para tratar la expansión cristiana y la construcción social y económica de los espacios musulmanes ocupados (remito a las páginas citadas en el cuadro 3).

Cuadro 3. Tratamiento de las identidades en los contenidos de la Península Ibérica medieval en los libros de texto: presencia y nº de páginas

Editorial	Uso de los conceptos <i>Reconquista</i> y <i>Repoblación</i>	Recurso a denominaciones políticas actuales	Uso del mito de la <i>convivencia de las tres culturas</i>	Relación entre pasado y presente: interculturalidad, identidades plurales, conflictos
Anaya	si: pp. 148, 180, 181, 184 y 192	si: p. 192	si: pp. 154 y 188	si: p. 157 (Islam actual en España)
Ecir	si: pp. 206-213 y 218-219	si: pp. 205, 219, 224 y 226-227	si: pp. 205 y 220-221	no
Santillana	si: pp. 96-97 y 103	si: pp. 101, 109	si: pp. 74, 96, 104 y 110	no
SM	si: pp. 148-152, 162,172-173	si: p. 154	si: p. 152	no
Vicens Vives	si: pp. 64,68, 70, 84-85, 102-103, 106	si: p. 75, 98	si: pp. 74-75 y 109	no

No se plantean las consecuencias (dominación, exilio, explotación, etc.) que esa expansión implicó para “los otros”, para las poblaciones musulmanas locales. Más aún, el discurso presente en todos los manuales presenta esta expansión cristiana peninsular y la formación de una nueva sociedad feudal sobre la anterior sociedad andalusí de forma completamente descontextualizada de experiencias coetáneas, desde las Cruzadas a las conquistas feudales de pueblos eslavos y celtas. No se presenta una visión global de la expansión feudal, tratando las conquistas cristianas peninsulares conjuntamente a otros procesos semejantes, como podría plantearse en clave de construcción de una “Europa” feudal. El uso continuado de las expresiones “Reconquista” y “Repoblación” en los manuales escolares privilegia en exceso la naturaleza hispánica para un fenómeno global de formación y expansión de las sociedades feudales. De esta forma, quizás sin pretenderlo, se favorece la continuidad de la visión tradicional, nacionalizadora e identitaria, del proceso de (re)conquista cristiana. Los textos escolares conectan así más fácilmente con la pervivencia del tópico, todavía profundamente arraigada en el imaginario colectivo y por tanto en la cultura popular. La construcción escolar que se hace de estos conocimientos sobre el pasado medieval peninsular presentaría así fuertes connotaciones identitarias. En este sentido sería muy interesante investigar las ideas previas de identidad que el alumnado expresa y tiene antes de tratar estas cuestiones en 2º de ESO, tal y como se ha planteado en otros contextos escolares (Barton, 2010). Hay que recordar que gran parte del alumnado valenciano conoce o vive muy de cerca tradiciones festivas locales donde se recrean las relaciones entre cristianos y musulmanes del pasado medieval (las conocidas fiestas de “moros y cristianos”). Igualmente hay que señalar que todos los escolares valencianos habrán participado en celebraciones festivas

(el día del 9 de octubre) promovidas por el gobierno autónomo valenciano, donde se conmemora la conquista cristiana y el nacimiento del reino de Valencia. Esas vivencias son incluso tempranas fuera del aula, pero también y de forma significativa dentro de la misma, desde su inicial escolarización infantil. Al comienzo de sus primeros años escolares, los niños/as ya representan periódicamente dibujos o murales sobre Jaime I, el rey conquistador cristiano de la Valencia musulmana, un personaje histórico que, de forma significativa, sigue presente en el currículo de 2º de ESO de forma explícita.

En esta línea identitaria se encuentra también el grado de uso de denominaciones políticas actuales (España, Portugal, Comunidad Valenciana) para los cambiantes espacios políticos medievales hispánicos. No es una cuestión inocua pues se está proyectando de forma sutil la configuración territorial y nacional actual sobre un pasado medieval que era completamente ajeno a ello. En el currículo el término “España” se recoge cuando se formulan los contenidos artísticos (véase arriba cuadro 1) pero no consta significativamente cuando se alude a los contenidos político-territoriales. No ocurre así con el término “Comunidad Valenciana” que figura explícitamente como ámbito territorial. En los libros de texto analizados se recurre a ambos términos aunque con muy diferente intensidad. En los manuales se mantiene la escrupulosa ausencia del término “España” para el periodo medieval, o cuando menos, en dos de ellos, se reduce la referencia a una única ocasión: “España medieval” como punto de encuentro de culturas (Vicens Vives) o territorios “españoles” y mediterráneos de la Corona de Aragón (Santillana). En lugar del de “España” se utiliza el de “Península Ibérica” y se subraya en detalle la configuración de los diferentes espacios políticos cristianos. Hay que esperar al siglo XVI para que en la cartografía y en el texto de todos los manuales se emplee el término “España” para los reinos de la monarquía hispánica en territorio peninsular, preferentemente y de forma sutil en contenidos culturales y artísticos. El escaso uso del nombre del actual estado para la época medieval contrasta con el hecho de que todos los manuales utilicen la referencia a la “Comunidad Valenciana” en el discurso o en algunas actividades, siguiendo la orientación del propio currículo. Únicamente en un manual (Ecir) parece proyectarse de forma explícita un relato sobre el origen de España al recurrir regularmente a las expresiones “España cristiana” y “España musulmana”. Incluso se plantea en un ejercicio dedicado al análisis de la evolución del mapa político de la Península Ibérica medieval (Ecir, p. 219) si se mantienen o no “las fronteras de España y Portugal en el siglo XIII” (sic). A este respecto, todos los libros de texto detallan cartográficamente la evolución de las fronteras entre los reinos cristianos y al-Ándalus,

aunque a partir del siglo XIII-XIV privilegian los dos estados mayores, Castilla y la corona de Aragón y silencian el reino de Portugal, el “otro” estado cristiano.

3. La oportunidad perdida para abordar el problema de las identidades.

El último tópico que pervive en los manuales escolares también deriva de la propia formulación del currículo. Se trata del mito de las *tres culturas* (musulmana, judía y cristiana), no tanto por su existencia evidenciada como por la valoración optimista y edulcorada que se deriva de la misma. Los términos utilizados son muy variados al respecto: convivencia pacífica, tolerancia, intercambio, enriquecimiento cultural, crisol, simbiosis socio-cultural. Así puede verse si se consultan las páginas que dedican a ello los manuales (remito al cuadro 3). Aunque también se cite la existencia de conflictos y violencias en determinados momentos, en todos los libros de texto se prioriza la vertiente positiva y enriquecedora de esta convivencia de religiones y culturas. Parece que se quiera evitar el plantear la relación entre la *pluralidad de identidades* y el *conflicto social*. No se quiere abordar esa *convivencia de identidades como problema de aprendizaje escolar*. Al minusvalorar la existencia de conflictos de identidades, se impide relacionar el pasado medieval con el presente de nuestras sociedades. Al respecto un interrogante que se elude pero que podría cuestionarse es el tipo de identidades predominantes hoy en día: identidades plurales o identidades excluyentes. Sólo en un manual (Anaya) se relaciona la diversidad cultural y religiosa medieval con la presencia del Islam en la España actual, a través de inmigrantes o de ciudadanos españoles que profesan la religión musulmana (véase cuadro 3): es, sin duda, una actividad loable pero consta de forma descontextualizada, sin incidir lo suficiente como para plantearla como un problema de aprendizaje. Esta cuestión, las luces y las sombras de la convivencia de identidades culturales y religiosas, relacionando directamente los conflictos identitarios medievales con los actuales, únicamente se ha abordado en libros de textos alternativos y de difusión minoritaria elaborados por grupos de innovación didáctica, como el del Grupo Gea-Clio³³. Existe, por tanto, un campo por abordar en el planteamiento didáctico de los manuales escolares como es el de las actuales identidades postnacionales, las identidades plurales y la interculturalidad, señalando el peligro y conflicto derivado de las identidades excluyentes (Valls, 2000; López Facal, 2006; Pérez Garzón, 2008). Se trata de un tema

³³Remito al libro del Grupo Gea-Clio de 2º de ESO en la unidad didáctica dedicada al periodo medieval (“Del campo a la ciudad. Europa en la Edad Media”) en cuya confección he colaborado: Souto, X. M, Ramírez, S. (coord.), *Proyecto Gea-Clio, Ciencias sociales, 2º ESO*, Valencia, Nau Llibres, 2005, especialmente pp. 134-140.

que no sólo exige una obligatoria problematización escolar sino que también merece a nivel didáctico futuras investigaciones. La relación entre Historia escolar e identidad plantea una atención cada vez mayor de los investigadores y sigue planteando retos (Barton, 2010). La relevancia social de esta cuestión es evidente ante la presencia creciente en nuestra aulas de alumnado de diversa procedencia y, por tanto, de diversas identidades para el cual “nuestra historia” puede resultarles ajena (Von Borries, 2006, Manzano, 2009) de no plantear el problema identitario desde una perspectiva plural e inclusiva. La oportunidad perdida para abordar el problema actual de las identidades se agrava más si consideramos las carencias didácticas de los manuales de Historia. A pesar de la exigencia legal del tratamiento de las competencias educativas básicas, he podido confirmar (Sáiz, 2011) que los manuales no presentan problematización ni selección alguna de los contenidos curriculares y plantean mayoritariamente actividades de bajo nivel cognitivo, tareas que exigen un nivel poco exigente de procesamiento de la información, básicamente repetir o reproducir hechos y conceptos ya presentes en el texto expositivo del manual. Muchos de ellos, por prescripción curricular, giran en torno a la construcción del estado-nación. En último extremo subyace el interrogante de si todavía se presentan a nuestros adolescentes contenidos más para forjar sus identidades nacionales que para educarles en un cosmopolitismo ciudadano (Carretero, 2007). Parece como si el alumnado actual no tuviera bastante con la presencia de la identidad nacional en los elementos más visibles de la cultura popular de masas, como el deporte, a través de la vivencia cotidiana de un nacionalismo inadvertido e inconsciente o “nacionalismo banal” (Billig, 2006). Parece como si, además de esta presencia, también necesitara nuestro alumnado aprender en los centros educativos tópicos del viejo relato histórico del estado-nación español o el de sus comunidades autónomas. No pienso que realmente ello sea una tarea educativa socialmente necesaria.

Anexo. Libros de texto analizados:

Anaya: Burgos, M., Muñoz, M.C: 2º, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Madrid, Anaya, 2008.

Ecir: García, E. et alii: *Geografía e Historia, 2º ESO*, Valencia, Ecir, 2008.

Santillana: Caballero, J. M. et alii: *Geografía e Historia, 2º ESO*, Madrid, Santillana-Voramar, 2008.

SM: Cortes, C., Fernández-Mayorales, J: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 2º*, Basauri, SM, 2010.

Vicens Vives: García, M. et alii: *Demos. Ciencias Sociales, geografía e historia, Segundo Curso*, Barcelona, Vicens Vives, 2008.

5.2 ¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas primaria y secundaria?³⁴

Preguntarnos por cuál es el “sitio” o lugar que debe ocupar la Edad Media en la enseñanza histórica básica es un problema complejo. No podemos responder únicamente como medievalistas o interesados en la Edad Media. Pero tampoco podemos hacerlo solamente como docentes de una historia escolar. La respuesta es variada y exige una pausada reflexión sobre el lugar o finalidad que una *educación histórica*, como enseñanza y aprendizaje de la historia en las etapas educativas básicas, debe ocupar en la formación de niños y adolescentes. Es sólo desde esa posición desde donde, a mi juicio, pueden ofrecerse diferentes miradas al lugar de la Edad Media dentro de una historia escolar.

Comencemos ubicándonos desde el interés por la Edad Media, como medievalistas. Este es el punto de vista de una historia académica y disciplinar. Desde ese mirador académico cada especialidad reclama su “sitio”, su cuota de presencia curricular, tanto en contenidos como en objetivos. Los medievalistas –como también lo hacen modernistas o contemporanistas- reclamamos nuestra presencia en el currículo. Buscamos que el conocimiento académico que representamos esté debidamente presente en los relatos o discursos de las aulas. Las razones de relevancia histórica que hacen exigible que la Edad Media deba de tener su representación en las aulas son múltiples. Sería prolijo detenernos en ellas pues ello equivaldría a profundizar en una dirección de análisis de contenidos históricos académicos que se aleja de los objetivos de este trabajo. Pero tan sólo señalemos que la comprensión de problemas actuales nunca puede venir tan sólo del estudio de los siglos XVIII, XIX y XX: también exige visitar, conocer y comprender la complejidad de las sociedades preindustriales.

Desde el punto de vista de una historia escolar, la respuesta sobre si hay “sitio” o representatividad en el currículo para la Edad Media como periodo histórico, como cualquier otro periodo de la historia de la humanidad, es una *decisión política* de las instancias educativas de los estados-nación quienes establecen un diseño de contenidos y objetivos de conocimiento del pasado histórico: configuran *qué* pasado recordar y *cómo* recordarlo. Desde su origen la historia escolar, al igual que ocurrió con la historia académica, tuvo como objetivo básico el difundir un relato homogeneizador del pasado

³⁴Sáiz, J. (2015). ¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas primaria y secundaria?, En López Ojeda, E. (coord.), *Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval. XXV Semana de Estudios Medievales*, (pp. 183-214), Logroño: IER, Instituto de Estudios Riojanos.

colectivo nacional. Su finalidad era contribuir a construir y reforzar las naciones como “comunidades imaginadas”, creando los lazos de identificación colectiva, de identidad nacional, necesarios (Carretero, 2011; Carretero, Asensio y Rodríguez, 2012). ¿Es posible que todavía hoy en día la función más relevante de la historia escolar siga siendo la legitimación y refuerzo de identidades nacionales? (Pérez Garzón, 2008) Por diferentes motivos, tanto político-curriculares como pedagógicos, de prácticas docentes, la finalidad de la historia escolar sigue más cerca de la construcción de identidades que de la formación futura de una ciudadanía crítica. Aunque la historia escolar naciera con dos caras, una romántico-identitaria y una ilustrada-racional, la cara identitaria continúa claramente presente en las aulas (Carretero y Kriger, 2004).

Partamos pues, de dos constataciones iniciales. La Edad Media debe tener una adecuada presencia en la historia escolar. Esa presencia no habría de derivar de la mera difusión de contenidos estereotipados de un pasado nacional. Por lo tanto, ¿qué “sitio” debe ocupar la Edad Media? Lo importante sería precisar qué criterios hemos de considerar para seleccionar problemas históricos del pasado medieval para que los estudiantes puedan trabajarlos y comprenderlos. Pero también cómo podríamos presentarlos y hacerlos debidamente atractivos y formativos a los estudiantes. De hecho, debemos detenernos a pensar qué es lo que realmente importa en una historia escolar. ¿Que los niños y adolescentes sean capaces de recordar y reproducir retazos de un determinado relato o narrativa académica del pasado medieval, donde se privilegian elementos nacionales y eurocéntricos? Desde este posicionamiento, nos interesaría sólo que los alumnos supieran que la *historia* es el *pasado* y que deben recordarla o reproducirla. Esta postura remite a una concepción epistemológica claramente positivista, que digámoslo claramente, está fuertemente arraigada y presente en las visiones dominantes sobre el conocimiento histórico de docentes de diferentes niveles educativos, quienes únicamente se plantean que la historia es lo que ocurrió y es lo que hay que aprender y transmitir. Así de simple. Así de rutinario. Es la tradición y siempre se ha hecho así. *Enseñar historia medieval sería transmitir la historia medieval*, aquellos contenidos y conocimientos codificados en un currículo y desglosados en manuales escolares. Pero realmente ¿enseñar historia (medieval o de cualquier periodo) equivale a transmitir y difundir para su posterior memorización y repetición contenidos de un relato cerrado sobre el pasado, con espacios, personas, hitos determinados? ¿O debe suponer algo más formativo para el pensamiento del alumnado? Abordaremos esta cuestión al finalizar este trabajo, cuando planteemos algunas alternativas para mejorar tanto la

presencia como la enseñanza y aprendizaje de la Edad Media en las aulas de Primaria y Secundaria. Comencemos antes revisando qué historia de la Edad Media se regula y es enseñada en ambas etapas. Para ello repasaremos las referencias del currículo y su interpretación en los libros de texto de las editoriales más difundidas. Finalmente plantearemos la necesidad de repensar la finalidad de la historia escolar indicando algunas propuestas de mejora para innovar en la enseñanza de la Edad Media en las aulas.

1. Del currículo a los libros de texto. La continuidad de una historia escolar de la Edad Media.

Cualquier medievalista o interesado por el pasado medieval que quiera conocer cuál es la presencia actual de la Edad Media en las aulas de Primaria y Secundaria probablemente acuda en primer lugar a los manuales de las materias de historia escolar. En Educación Primaria (EP) de 1º a 6º, el *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*; y en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 1º a 4º, las *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* y en 2º de Bachillerato la *Historia de España*. Encontrará la Edad Media generalmente en manuales de 5º de Primaria, de 2º de ESO y de 2º de Bachillerato.

Pero no podemos olvidar que en España los libros de texto, o mejor dicho, los equipos de autores (docentes, historiadores, pedagogos) que los elaboran, realizan una interpretación del diseño curricular que elaboran las diferentes autoridades educativas. El Ministerio de Educación del gobierno *de turno* marca un diseño básico a partir de la Ley Orgánica educativa vigente, regulando contenidos, objetivos y criterios de evaluación, dejando en manos de las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas un pequeño margen final para la concreción curricular definitiva. Por tanto, no podemos acudir en primer lugar a índices y contenidos de manuales escolares. Antes hemos de revisar el currículo vigente.

Actualmente nos encontramos en pleno cambio educativo derivado de otro marco legal: la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) presenta nuevos contenidos históricos y redefine el currículo de la historia escolar. Hoy en día, por tanto, convive una doble regulación de contenidos, según el currículo de la anterior ley educativa, la LOE (Ley Orgánica de Educación), y el cambio que se implanta el curso 2014-2015, inicialmente en EP (1º, 3º y 5º) y posteriormente en el resto de Primaria y Secundaria. Por lo pronto la LOMCE redefine una asignatura específica de *Ciencias Sociales* en EP y reformula buena parte de los contenidos históricos para ESO y

Bachillerato, todavía pendientes de aprobar, a pesar de haberse dado a conocer un borrador inicial en diciembre de 2013. Examinemos, pues, el currículo de historia escolar vigente, tanto el de la LOE como el que viene de la LOMCE. En el currículo podemos apreciar qué contenidos históricos se regulan políticamente, apreciando qué relato o narrativa histórica se presenta. Es la *historia regulada*. En el Cuadro 1 recogemos la presencia de la Edad Media en las etapas básicas (EP y ESO) y en Bachillerato, atendiendo a su concreción en el ámbito valenciano.

Cuadro 1. La Edad Media en los currícula oficiales de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato según LOE y LOMCE

<p>EP. Currículum LOE (2007) Comunidad Valenciana Conocimiento del medio natural, social y cultural. Tercer ciclo (5º o 6º cursos) España en la Edad Media: procesos de formación e integración política. La Reconquista. Arte y cultura de los reinos cristianos de al-Ándalus. La Edad Media en la Comunitat Valenciana: Jaume I y la formación del Reino de Valencia</p>
<p>EP. Currículum LOMCE (2014) Comunidad Valenciana Ciencias Sociales, 5º curso de Primaria. La invasión musulmana y la creación de Al-Ándalus. Los reinos peninsulares en la Edad Media y su expansión. La formación del Reino de Valencia. Cultura Valenciana, 5º curso de Primaria. La presencia de los visigodos. El Islam en nuestras tierras. Jaime I y la fundación del reino de Valencia.</p>
<p>ESO. Currículo LOE (2007) Comunidad Valenciana Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 2º curso ESO. Bizancio. El Islam y la expansión del mundo islámico. El Imperio de Carlomagno. El nacimiento de Europa. Arte y cultura. La sociedad, la economía y el poder en la Europa feudal: señores, clérigos y campesinos y campesinos. El resurgir de la ciudad y del intercambio comercial. Burguesía y organización gremial. El papel de la Iglesia. Europa del siglo XI al XV. La expansión (siglos XI al XIII). La crisis (Siglos XIV al XV). El pensamiento medieval: monasterios y universidades. El arte románico y el arte gótico. La Península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus. Evolución política, económica y social: emirato, califato y reinos de taifas. Los reinos de taifas en el ámbito de la actual Comunidad Valenciana. Cultura y arte. La forma de vida en las ciudades musulmanas. La Península Ibérica en la Edad Media, La configuración de los reinos cristianos peninsulares: panorámica general y evolución territorial. Reconquista y repoblación. Las instituciones políticas. Jaime I y Jaime II. El Reino de Valencia. El arte prerrománico español. Arte románico y gótico en España. El gótico valenciano. La forma de vida en las ciudades cristianas. El arte mudéjar. Las tres culturas: cristiana, musulmana y judía</p>
<p>ESO. Borrador provisional del Currículo LOMCE (2013). Geografía e Historia, Primer ciclo (2º curso). Concepto de Edad Media y sus sub-etapas. Alta, Plena y Baja Edad Media. La “caída” del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas. Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino. El feudalismo. El Islam y el proceso de creación de los califatos. Al-Ándalus, La Plena Edad Media en Europa (siglos XI-XIII). La evolución de los reinos cristianos y musulmanes. Emirato y Califato de Córdoba. Reinos de Castilla y de Aragón. La recuperación de la ciudad. El arte románico y gótico. La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV-XV). La “Peste Negra” y sus consecuencias. Al-Ándalus: los Reinos de Taifas.</p>
<p>Segundo de Bachillerato. Currículum LOE (2008). Comunidad Valenciana Historia de España. Núcleo de contenidos nº 2. Las raíces históricas de la España contemporánea. Las raíces. De Atapuerca a la monarquía visigoda con especial atención a la Hispania romana. La Península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus y los reinos cristianos. La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV. El reino de Valencia.</p>
<p>Segundo de Bachillerato. Borrador de contenidos LOMCE (2013). Historia de España. Bloque 2. La Edad Media: tres culturas y un mapa político en constante cambio (711-1474).</p>

Al Ándalus: la conquista musulmana de la península; evolución política de Al Ándalus; revitalización económica y urbana; estructura social; religión, cultura y arte.

Los reinos cristianos hasta del siglo XIII: evolución de reconquista y repoblación; del estancamiento a la expansión económica; el régimen señorial y la sociedad política; el proceso estamental; el nacimiento de las Cortes; el Camino de Santiago; una cultura plural, cristianos, musulmanes y judíos; las manifestaciones artísticas.

Los reinos cristianos en la Baja Edad Media (siglos XIV y XV): crisis agraria y demográfica; las tensiones sociales; la diferente evolución y organización política de las Coronas de Castilla, Aragón y Navarra.

Bloque 3. La formación de la monarquía hispánica y su expansión mundial (1474-1700).

Los Reyes Católicos: la unión dinástica de Castilla y Aragón; la reorganización del Estado; la política religiosa; la conquista de Granada; el descubrimiento de América; la incorporación de Navarra; las relaciones con Portugal.

Fuente: Elaboración propia a partir de BOE (Boletín Oficial del Estado), nº 5, de 5 de enero 2007 y nº 52, 1 de marzo 2014; DOGV (Diari Oficial de la Generalitat Valenciana) nº 5562 de 24 de julio 2007, nº 5806 de 15 de julio 2008 y nº 7311 de 7 de julio 2014; información de la web del MECED (<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/cerrados/2013/curriculo-basico.html>, consultado 10 de julio 2014).

En otros trabajos previos hemos tenido ocasión de examinar estos enunciados de historia medieval deteniéndonos en el marco curricular de 2º de ESO (Sáiz, 2010 y 2012). Vistos globalmente, de Primaria a Bachillerato, dichos enunciados siguen el modelo clásico de las “historias generales” de origen decimonónico (Maestro, 2003), es decir, parten de la diferenciación del cambio histórico desde tradicionales edades históricas y separan *ítems* de contenido de ámbito general (historia europea o mediterránea) y nacional-local (historia en España y en sus diferentes comunidades autónomas). Al trazar marcos geopolíticos (marco general, español y autonómico) y al priorizar el hilo cronológico (etapas históricas tradicionales), todo el currículo incurre en dos notas comunes, que también se aprecian para los contenidos correspondientes a la Edad Media. Por una parte, vemos la reiteración de contenidos socio-económicos y artístico-culturales para diferentes marcos de observación. Por otra parte, desaparece la posibilidad de seleccionar problemas históricos socialmente relevantes para abordarlos desde la larga duración y desde diferentes marcos geopolíticos. Todo ello supone, en definitiva, privilegiar una *narrativa histórica lineal* centrada en la *historia de Europa* y, sobre todo, en la *historia de España*, o en ámbito local en la historia de la Comunidad Valenciana como reflejo del impacto local de una historia española. Particular relevancia tiene la presencia en último curso de Bachillerato de una asignatura obligatoria sobre Historia de España, caso único en comparación con otros currículos europeos (López Facal, 2007 y 2008). El peso de esta *narrativa histórica nacional española y valenciana* queda claramente evidenciado en los enunciados de EP donde la evolución histórica es antes que nada un relato de la historia de España y de la Comunidad Valenciana. En este caso destaca el refuerzo que supone la reciente creación de una materia propia (*Cultura*

Valenciana) única para 5º de EP (de una sesión semanal) que discurre paralela a las “Ciencias Sociales/Conocimiento del Medio” de ese mismo curso, que abordan contenidos históricos parecidos desde la perspectiva española. En contraste, en ESO, los contenidos curriculares marcan y amplían una diferencia clara entre narrativa europea y española-valenciana.

Estos enunciados de contenidos son los que posteriormente desarrollan las editoriales de manuales escolares. En los Cuadros 2, 3 y 4 referimos todos los contenidos de la Edad Media en libros de texto publicados por editoriales de difusión mayoritaria en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Para 5º-6º de EP del área de *Conocimiento del Medio natural, social y cultural* (Cuadro 2) manuales de seis editoriales (Anaya, Bromera, Edelvives, Santillana, SM y Vicens Vives). Para 2º de ESO de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Cuadro 3) ejemplares de otras cinco editoriales (Anaya, Ecir, Santillana, SM y Vicens Vives); y finalmente para la materia de *Historia de España* de 2º de Bachillerato (Cuadro 4) volúmenes de seis editoriales (Anaya, Ecir, Santillana, SM, Teide y Vicens Vives). En dichos Cuadros indicamos previamente el número total de unidades/temas que contiene cada manual escolar así como el título y apartados respectivos de cada una de aquellas unidades o temas que incluyen contenidos de la Edad Media. Podemos así hacernos una idea de qué presencia cuantitativa y cualitativa tiene la Edad Media en los manuales escolares actuales. Igualmente si comparamos detenidamente los contenidos curriculares de la Edad Media (Cuadro 1) con la interpretación que hacen de los mismos los diferentes libros de texto (Cuadros 2, 3 y 4) podemos deducir claramente cuál es el criterio que siguen los equipos de autores de dichas editoriales a la hora de ofrecer dichos contenidos.

Cuadro 2. La Edad Media en libros de texto de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* de 5º y 6º cursos de EP (Educación Primaria) publicados por seis editoriales mayoritarias.

<p>Editorial Anaya: <i>Conocimiento del medio, 5º EP, Madrid, Anaya, 2007</i> Total de unidades del manual: 15 <i>Unidad 15. La Edad Media.</i> La Edad Media en España I. La Edad Media en España II. La Edad Media en la Comunidad.</p> <p><i>Conocimiento del medio, 6º EP, Madrid, Anaya, 2002.</i> Total de unidades del manual: 15 <i>Unidad 14. La Edad Media y la Edad Moderna.</i> 1. La Edad Media en Europa (I). 2. La Edad Media en Europa (II). La Edad Media en España.</p>
<p>Editorial Bromera <i>Natura 5, Conocimiento del medio, 5º EP, Alzira, Bromera, 2009.</i> -Total de unidades del manual: 15 Bloque II. <i>Unidad 14. La Edad Media y la Edad Moderna.</i> La sociedad medieval. El reino visigodo. Al-Ándalus. Los reinos cristianos. <i>Natura 6. Conocimiento del medio, 6º EP, Alzira, editorial Bromera, 2009.</i></p>

<p>-Total de unidades del manual: 15</p> <p>Bloque II. <i>Unidad 13. La Edad Media.</i> Los pueblos invasores. Al-Ándalus. Los reinos cristianos. El arte en la Edad Media</p>
<p>Editorial Edelvives</p> <p><i>Conocimiento del Medio, 5º EP, Proyecto Pixópolis, Madrid, Edelvives, 2013</i></p> <p>-Total de unidades del manual: 12</p> <p>Bloque III. <i>Unidad 12. La Edad Media.</i> La Hispania visigoda. Al-Ándalus. Los reinos cristianos del norte. El final de la Edad Media. El arte en la Edad Media.</p>
<p>Editorial Santillana</p> <p><i>Conocimiento del medio, 5º EP, Madrid, Santillana, 2009</i></p> <p>-Total de unidades del manual: 15</p> <p>Bloque III. <i>Unidad 15. La Edad Media.</i> El comienzo de la Edad Media. La vida en Al-Ándalus. La vida en los reinos cristianos. El territorio de la Comunidad Valenciana en la Edad Media.</p> <p><i>Conocimiento del medio, 6º EP, Madrid, Santillana, 2011</i></p> <p>-Total de unidades del manual: 15</p> <p><i>Unidad 13. De la Prehistoria a la Edad Media.</i> La Edad Media (la conquista musulmana, el avance de los reinos cristianos, el final de al-Ándalus, la sociedad y el arte)</p>
<p>Editorial SM</p> <p><i>Conocimiento del medio, 5º EP, Madrid, SM, 2007</i></p> <p>-Total de unidades del manual: 15</p> <p>Bloque III. <i>Unidad 14. La Edad Media y la Edad Moderna en tu Comunidad.</i> La Edad Media, la Cristiandad y el Islam. La Comunidad Valenciana en la Edad Media.</p> <p><i>Conocimiento del medio, 6º EP, Madrid, SM, 2007</i></p> <p>-Total de unidades del manual: 15</p> <p>Bloque III. <i>Unidad 12. La Edad Media en Europa. La Edad Media en España.</i> 1. La Edad Media en Europa. 2. La Edad en España.</p>
<p>Editorial Vicens Vives</p> <p><i>Tierra. 5 Conocimiento del medio, 5º EP, Madrid, Vicens Vives, 2007.</i></p> <p>-Total de unidades del manual: 15</p> <p>Bloque III. <i>Unidad 15. La época de los castillos.</i> La península ibérica en la Edad Media. Al-Ándalus. Los nobles y los castillos. Los monjes. Los campesinos trabajan la tierra. Las ciudades medievales. Iglesias y catedrales. Nuestras tierras en la Edad Media.</p>

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3. La Edad Media en libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 2º curso de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) publicados por cinco editoriales mayoritarias

<p>Editorial Anaya. . Ciencias Sociales, geografía e Historia. C. Valenciana, Madrid, Anaya, 2008.</p> <p>-Total de unidades del manual: 14</p> <p><i>Tema 6. Bizancio y el imperio carolingio.</i> 1. La ruptura de la unidad del imperio romano. 2. El imperio bizantino. 3. Los reinos germánicos. 3. Los francos y el imperio carolingio.</p> <p><i>Tema 7. Origen y expansión del Islam.</i> 1. El nacimiento del Islam. 2. La expansión del Islam. .3. La organización del imperio. 4. La sociedad y la vida cotidiana. 5. El legado artístico. 6. La cultura musulmana.</p> <p><i>Tema 8. La Europa feudal entre los siglos IX y XI.</i> 1. La Europa medieval. 2. El poder, la economía, la sociedad. 3. La nobleza. 4. Los clérigos. 5. El campesinado. 6. El arte románico.</p> <p><i>Tema 9. La Península Ibérica. El predominio musulmán.</i> 1. Al-Ándalus. 2. La organización de al-Ándalus. 3. La cultura y el arte en al-Ándalus. 4. Los núcleos cristianos. 5. La organización de los núcleos cristianos. 6. La cultura y el arte en los núcleos cristianos. 6. La Comunidad Valenciana y el Islam.</p> <p><i>Tema 10. La Europa feudal entre los siglos XI y XV.</i> 1. El territorio europeo y sus gobiernos. 2. La expansión agraria. 3. La expansión urbana. 4. La religiosidad medieval. 5. La crisis del siglo XIV. 6. La cultura y el arte de la época.</p> <p><i>Tema 11. La Península Ibérica. El predomino cristiano.</i> 1. Al-Ándalus entre los siglos XI y XV. 2. Los estados cristianos entre los siglos XI y XV. 3. La organización de los reinos cristianos. 4. La repoblación del territorio. 5. La economía y la sociedad de los reinos cristianos. 6. La cultura y el arte gótico y el mudéjar. 7. La Comunidad Valenciana en la Plena Edad Media.</p>
<p>Editorial Ecir. 2 ESO, Geografía e Historia, Valencia, Ecir, 2008</p> <p>-Total de unidades del manual: 16</p> <p><i>Tema 6. La ruptura de la unidad mediterránea.</i> 1. Los pueblos germánicos: la ruptura de la unidad. 2. El nacimiento de Europa occidental. 3. El imperio carolingio (I). 4. El imperio carolingio (II). 5. El imperio bizantino (I). 6. El imperio bizantino (II).</p>

<p><i>Tema 7. El Islam.</i> 1. El nacimiento del Islam. 2. La religión islámica. 3. La expansión del Islam. 4. El Califato omeya y los abásidas. 5. Economía y sociedad. 6. Cultura y arte islámico.</p> <p><i>Tema 8. El feudalismo.</i> 1. La sociedad feudo-señorial. 2. Señores y vasallos. 3. El castillo feudal. 4. El feudo: señores y campesinos. 5. La cultura en el mundo feudal. 6. El arte románico.</p> <p><i>Tema 9. La sociedad medieval. La Baja Edad Media.</i> 1. El resurgir de las ciudades medievales. 2. La actividad económica. 3. El ejercicio del poder político. 4. La crisis de la Baja Edad Media. 5. Cultura y arquitectura bajomedieval. 6. Escultura y pintura góticas.</p> <p><i>Tema 10. Al-Andalus.</i> 1. La conquista de Hispania por el Islam. 2. El esplendor del Califato de Córdoba. 3. El final de la España musulmana. 4. Economía, sociedad y vida cotidiana. 5. Cultura y arte hispano-musulmán.</p> <p><i>Tema 11. Los reinos cristianos medievales.</i> 1. Los primeros reinos y condados cristianos. 2. La expansión hacia el sur en el siglo XI. 3. Apogeo de los reinos cristianos (ss. XI y XIII). 4. El reino de Valencia. 5. Organización político-administrativa. 6. Economía y sociedad.</p> <p><i>Tema 12. Cultura y arte en la España cristiana medieval.</i> 1. La cultura en la España medieval cristiana. 2. El arte asturiano y mozárabe. 3. El románico peninsular. 4. El arte cisterciense. 5. El arte gótico.</p>
<p>Editorial Santillana. Geografía e Historia 2 ESO, Valencia, Voramar-Santillana, 2008</p> <p>-Total de temas del manual: 18</p> <p><i>Bloque I. La Edad Media.</i></p> <p><i>Tema 1. El inicio de la Edad Media.</i> 1. El final del imperio romano. 2. Los reinos germánicos. 3. El imperio bizantino. 4. El Islam en la Edad Media. 5. El imperio carolingio.</p> <p><i>Tema 2. La sociedad feudal.</i> 1. Las segundas invasiones. 2. Unos reyes débiles. 3. Una sociedad estamental. 4. La nobleza. 5. Los clérigos. 6. Los campesinos.</p> <p><i>Tema 3. La época del románico.</i> 1. La cristiandad. 2. Un arte religioso. 3. La arquitectura románica. 4. La escultura románica. 5. La pintura románica.</p> <p><i>Tema 4. El renacimiento de las ciudades.</i> 1. La prosperidad económica del siglo XIII. 2. El renacimiento de las ciudades. 3. El auge de la artesanía. 4. El refuerzo de las monarquías.</p> <p><i>Tema 5. La época del gótico.</i> 1. Una cultura urbana. 2. El nacimiento de las universidades. 3. La arquitectura gótica. 4. La escultura gótica. 5. La pintura gótica.</p> <p><i>Bloque II. Los territorios hispánicos en la Edad Media.</i></p> <p><i>Tema 6. Al-Andalus.</i> 1. La historia de al-Andalus. 2. Una economía próspera. 3. Una sociedad desigual. 4. Un mundo urbano. 5. El legado cultural. 6. La arquitectura. 7. Xarq al-Andalus. 8. El esplendor económico de Xarq al-Andalus. 9. Las ciudades medievales valencianas.</p> <p><i>Tema 7. Los reinos cristianos hispánicos.</i> 1. Los núcleos de resistencia cristiana. 2. La formación del reino astur-leonés. 3. El nacimiento de Castilla. 4. De la Marca Hispánica a los reinos y condados pirenaicos. 5. La organización de los reinos cristianos. 6. El avance de los reinos cristianos. 7. Las tres culturas. 8. La corona de Castilla. 9. La Corona de Aragón. 10. El reino de Valencia. 11. Tres culturas en tierras valencianas. 12. La prosperidad económica del reino de Valencia. 13. El esplendor artístico y cultural del reino de Valencia</p>
<p>Editorial SM. 2. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Comunidad Valenciana, Basauri, SM, 2010.</p> <p>-Total de unidades del manual: 13</p> <p><i>Tema 5. La Edad Media: Bizancio, el Islam y el imperio carolingio.</i> 1. El Mediterráneo en la Edad Media. 2. Bizancio, imperio romano de Oriente. 3. Bizancio: siglos V-XV. 4. El Islam: origen y doctrina. 5. El Islam: expansión del califato. 6. El Islam: economía, sociedad y cultura. 7. El imperio carolingio.</p> <p><i>Tema 6. La sociedad feudal.</i> El arte románico. 1. El sistema feudal. 2. Los campesinos. 3. Los nobles. 4. Los clérigos. 5. y 6. El arte románico. 7. Las cruzadas.</p> <p><i>Tema 7. Ciudades y reinos medievales.</i> El gótico. 1. Ciudad y burguesía. 2. La economía de la ciudad medieval. 3. Formas políticas medievales. 4. Las asambleas parlamentarias. 5. Tiempos difíciles: crisis y conflictos. 6. Tiempos difíciles: guerra y cisma. 7. El arte gótico.</p> <p><i>Tema 8. La Península Ibérica entre los siglos VIII y XII.</i> 1. El predominio de Al-Ándalus. 2. Sociedad y economía de Al-Ándalus. 3. El arte andalusí. 4. Los primeros núcleos cristianos: siglos VIII y IX. 5 y 6. Expansión cristiana y redoblamiento: siglos X al XII. 6. Xarq Al-Ándalus entre los siglos VIII y XII.</p> <p><i>Tema 9. La Península Ibérica entre los siglos XIII y XV.</i> 1 y 2. La Corona de Castilla. 3 y 4. La Corona de Aragón. 5. El final de la edad media. 6. Arte gótico, mudéjar y nazarí. 7. El reino de Valencia: conquista y repoblación. 8. El reino de Valencia: organización y economía.</p>
<p>Editorial Vicens Vives. Demos. Ciencias Sociales, geografía e Historia, 2. Comunitat Valenciana, Barcelona: Vicens Vives, 2008.</p> <p>-Total de unidades del manual: 16</p> <p><i>Tema 1. El Islam y Al-Andalus.</i> 1. La aparición del Islam. 2. El Islam. 3. La expansión del Islam. 4. El Islam en la Península Ibérica. 5. Del Califato de Córdoba a los reinos de Taifas. 6. Economía y sociedad</p>

andalusí. 7. Cultura y arte islámico.

Tema 2. La Europa feudal. 1. El nacimiento de la Europa feudal. 2. La nobleza feudal. 3. Los campesinos en el mundo feudal. 4. La Iglesia cristiana: los clérigos. 5. Los monasterios medievales. 6. El arte románico. La arquitectura. 7. Pintura y escultura románicas.

Tema 3. La ciudad medieval. 1. La recuperación de la vida urbana. 2. Las actividades urbanas. 3. La sociedad urbana. 4. El afianzamiento del poder real. 5. La crisis de la Baja Edad Media (siglos XIV y XV). 6. El arte gótico. La arquitectura. 7. La escultura y la pintura góticas.

Tema 4. Formación y expansión de los reinos peninsulares. 1. El origen de los reinos cantábricos. 2. Los primeros condados y reinos pirenaicos. 3. La expansión territorial de los siglos XI y XII. 4. La repoblación de los territorios conquistados. 5. La Península Ibérica: encuentro de culturas. 6. El Románico en la península ibérica.

Tema 5. Los grandes reinos peninsulares. 1. La consolidación de los reinos hispánicos. 2. La gran expansión del siglo XIII. 3. Las instituciones de gobierno. 4. El reino de Castilla: economía y sociedad. 5. La Corona de Aragón: economía y sociedad. 6. Los conflictos sociales y políticos en la Baja Edad Media. 7. El Gótico en la Península Ibérica.

Tema 6. El reino de Valencia en la Edad Media. 1. La época musulmana (siglos VIII-XIII). 2. La ocupación cristiana (siglo XIII). 3. El reino de Valencia en la Corona de Aragón. 4. La sociedad en el reino de Valencia. 5. La expansión económica del reino de Valencia. 6. El arte gótico en el reino de Valencia

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4. La Edad Media en libros de texto de *Historia de España* de 2º curso de Bachillerato (materia común y obligatoria) publicados por seis editoriales mayoritarias

Editorial Anaya.

Prats, J. et al. *Historia de España. 2 Bachillerato, Madrid, Anaya, 2009.*

-Total de temas del manual: 15

Tema 1. La Prehistoria y la Edad Antigua. 1. Los primeros pobladores de la península ibérica. 2. Los pueblos prerromanos. 3. La Hispania romana. 4. La Hispania visigoda.

Tema 2. Al-Ándalus. 1. La evolución política (711-1031). 2. El declive político (1031-1492). 3. La sociedad de Al-Ándalus. 4. La herencia cultural y artística.

Tema 3. La España cristiana. 1. La génesis de los estados cristianos (VIII-X). 2. La expansión de la España cristiana (XI-XIII): 3. La crisis de la baja edad media (XIV-XV).

Tema 4. Los Reyes Católicos y los Austrias. 1. La unión dinástica: los Reyes Católicos.

García de Cortázar, F. et al *Historia. 2, Madrid, Anaya, 2009.*

-Total de temas del manual: 14

Tema 3. La herencia medieval. 1. El Islam en Hispania: Al-Ándalus. 2. La reacción de los cristianos. 3. Los núcleos políticos cristianos. 4. Economía y sociedad de la España cristiana. 5. La herencia cultural.

Tema 4. El legado de los tiempos modernos. 1. La obra de los Reyes Católicos.

Editorial Ecir. García, E. (coord.), *Historia de España. 2. Bachillerato, Valencia, Ecir, 2009.*

-Total de temas del manual: 15

Tema 1. De los primeros pobladores a la Edad Media. 1. La Prehistoria. 2. La Hispania romana (I). 3. La Hispania romana (II). 4. El fin del imperio romano: los visigodos. 5. Al-Ándalus (I): evolución política. 6. Al-Ándalus (II): economía y sociedad. 7. Los reinos cristianos (I). 8. Los reinos cristianos (II). 9. La crisis de los siglos XIV y XV. 10. El legado artístico y cultural.

Tema 2. La Edad Moderna. Expansión ultramarina e imperio colonial. 1. Los Reyes Católicos: la monarquía hispánica.

Editorial Santillana. Fernández, J.M. et al, *Historia de España. 2 Bachillerato, Madrid, 2009.*

-Total de temas del manual: 17

Tema 1. Las raíces históricas de España. De la Prehistoria al final de la Hispania romana. 1. La Prehistoria. 2. Los pueblos prerromanos. 3. La Hispania romana. 4. El reino visigodo.

Tema 2. Al-Ándalus. 1. Conquista y evolución política de Al-Ándalus. 2. LA organización del estado. 3. La economía y la sociedad andalusíes. 4. El arte y la cultura andalusíes.

Tema 3, Los reinos cristianos medievales. 1. La creación de los reinos cristianos. 2. Las dos grandes coronas cristianas. 3. Los reinos cristianos en la Baja Edad Media. 4. Sociedad, repoblación y colonización. 5. La organización política. 6. La crisis bajomedieval. 7. La cultura hispano-cristiana.

Editorial SM. Bahamonde, A., Otero, L.E. *Historia de España. 2, SM, Madrid, 2009.*

-Total de temas del manual: 17

Tema 2. La Edad Media. 1. La Hispania visigoda. 2. Al-Ándalus. 3. El origen de los reinos cristianos. 4. Los reinos de taifas. 5. La expansión de los reinos cristianos. 6. Economía, sociedad y cultura de los reinos cristianos. 7. La Península entre los siglos XIV y XV. 8. La crisis de la Baja Edad Media.

<p><i>Tema 3. La Monarquía hispánica. 1. Los Reyes Católicos.</i></p> <p>Editorial Teide. Alcobarro, A. et al. <i>Historia de España. Ágora, Madrid, Teide, 2009.</i> -Total de temas del manual: 15 <i>Tema 1. Las raíces históricas (hasta 1212).</i> Las primeras sociedades. La Hispania romana. Al-Ándalus. El nacimiento de los reinos cristianos (siglos VIII-X). La consolidación de los reinos hispánicos: Castilla, León y Navarra (siglo XI). La consolidación de los reinos hispánicos: Castilla, León y Navarra (siglo XII). La consolidación de los reinos hispánicos: Aragón y Cataluña. Sociedad y economía. El arte en la alta Edad Media. <i>Tema 2. La baja Edad Media. Los Reyes Católicos.</i> La expansión territorial de los reinos peninsulares (1212-1348). Los reinos peninsulares: de la plenitud al inicio de la crisis (1212-1348). Castilla en los siglos XIV y XV: sociedad y economía. La corona de Aragón en los siglos XIV y XV: sociedad y economía. La evolución política de los reinos peninsulares (1348-1479). Los Reyes Católicos: la unión de las coronas. El descubrimiento de América. Las minorías étnicas y religiosas. La eclosión de la cultura urbana</p>
<p>Editorial Vicens Vives. Aróstegui, J. et al, <i>Historia de España, Vicens Vives, Barcelona, 2009.</i> -Total de temas del manual: 17 <i>Tema 1. Las raíces históricas de España.</i> 1. La Prehistoria peninsular. 2. El legado romano. 3. El reino visigodo (507-711). 2. Al-Ándalus (ss. VII-XV). 3. La formación de los primeros reinos cristianos (ss. VIII-XII). 4. Expansión y crisis de los reinos cristianos (ss. XIII-XV). <i>Tema 2. De los Reyes Católicos a los Austrias (siglos XV-XVII).</i> 1. La creación del estado moderno. Los Reyes Católicos.</p>

Fuente: Elaboración propia

Como se ha podido apreciar, los manuales de las editoriales mayoritarias se limitan a reproducir con exactitud los *ítems* marcados en el currículo, ofreciéndolos como epígrafes o apartados de sus diferentes temas o unidades. Hay, por tanto, un seguimiento escrupuloso del marco de contenidos curriculares primando la presentación exhaustiva de todos los contenidos sustantivos en forma de una narrativa histórica sobre la Edad Media en Europa y en España, tal y como se indicó al comentar el currículo. Llamamos poderosamente la atención los escasos matices que diferencian esas editoriales mayoritarias a la hora de presentar los contenidos históricos medievales. Son perfectamente intercambiables enunciados y temas entre ejemplares de diversas empresas editoriales. Comparten por tanto, al hilo del currículo, un mismo criterio expositivo. Analicémoslo brevemente para cada etapa educativa indicando su presencia proporcional en relación a los contenidos de cada curso.

En EP (Cuadro 2), en la medida que el currículo de “*Conocimiento del Medio*” no pauta en qué curso abordar la Edad Media, simplemente indica tercer ciclo (5º-6º cursos), generalmente la mayoría de editoriales, en la presentación que realizan de los contenidos históricos por orden cronológico, suelen detenerse en la Edad Media con algo más de detalle en 5º curso, dejándola como repaso para 6º curso. Esa presencia representa un muy escaso margen respecto al global de contenidos del curso de *Conocimiento del medio*, aproximadamente una de las 15-16 unidades. Con todo la práctica docente diaria en EP deja todavía menor margen para el trabajo en el aula de los contenidos históricos,

incluyendo los del periodo medieval. Hay que considerar que las unidades de historia son las últimas en los manuales de *Conocimiento del medio* precedidas de aquellas de ciencias naturales y de geografía. Si pensamos que la práctica cotidiana de los docentes en Primaria todavía deriva de un uso tradicional del manual, completando todas y cada una de las actividades del mismo, es una situación habitual que se consuman las sesiones del curso sin haber podido abordar dichos contenidos. El nuevo diseño curricular LOMCE, que entra en vigor en septiembre de 2014, ya fija de forma obligatoria el tratamiento de la Edad Media en *Ciencias Sociales* de 5º de EP: por tanto esta situación sanciona *de iure* lo que *de facto* realizaban los propios manuales cuando existía sólo *Conocimiento del medio*. Así los nuevos libros de texto de 5º de EP de 2014 no van a hacer más que continuar la tradición, eso sí, ampliando la presencia de los contenidos históricos medievales a alrededor de un tercio de las sesiones de aula que se pautan (dos horas semanales).

Por lo que respecta a 2º de ESO, la Edad Media en los manuales escolares se aborda en un trimestre escolar, dejando los otros dos para Geografía humana y para la Edad Moderna. Esta ampliación de la presencia cuantitativa de la Edad Media en los contenidos escolares es en cierta forma proporcional a la que se diseña para 5º de EP. Ahora bien, a pesar de esta notablemente mayor presencia de la Edad Media en un curso escolar, tal cambio cuantitativo no se acompaña de ninguna novedad cualitativa al no verse acompañada de actualización historiográfica alguna de los contenidos presentes. De hecho, como puede apreciarse en el Cuadro 2, los apartados de los temas de los manuales escolares, al hilo del currículo, reproducen agentes y protagonistas temáticos de una misma narrativa histórica europea y española. En el marco europeo se trata de los clásicos apartados para la alta y plena Edad Media (invasiones germánicas, imperio bizantino, nacimiento y expansión del Islam, imperio carolingio, feudalismo y sociedad feudal) y para la baja Edad Media (crecimiento de las ciudades y del comercio, crisis bajomedieval, peste negra, etc.). En el marco español se diferencian la creación y consolidación de Al-Ándalus (emirato, califato, taifas), de la fase de nacimiento de los reinos cristianos y su posterior expansión (Reconquista, repoblación, colonización) y consolidación de las dos grandes coronas, Castilla y Aragón. La escasa o nula actualización científica de los contenidos históricos en ámbito escolar también se ha destacado recientemente para el caso de la Edad Moderna, poniendo de relieve cómo los temas o campos que centran artículos y trabajos de las principales reuniones científicas y publicaciones españolas de Edad Moderna no están presentes en los enunciados de la historia escolar de esta etapa

histórica (Gómez, 2014), situación que igualmente podríamos evidenciar para la Edad Media.

Un dato que ilustra de forma claramente significativa la escasa renovación temática de esta Edad Media escolar lo podemos ver constatando la coincidencia existente en contenidos medievales entre manuales escolares de una misma editorial (Anaya) en el periodo comprendido entre finales de los 70 – mediados de los años 80 y la actualidad, reflejo de la pervivencia de unos mismos “temas medievales” a pesar de los cambios legislativos (LGE -Ley General de Educación-, previa a la LOGSE y actual LOE). Salta a la vista la continuidad temática si observamos en el Cuadro 5, los enunciados sobre Edad Media de libros de texto de las asignaturas de *Historia de las civilizaciones y del arte* y *Geografía e Historia de España* respectivamente de 1º y 3º del antiguo BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), con los apartados actualmente existentes para las materias de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 2º ESO e *Historia de España* de 2º Bachillerato.

Cuadro 5. Contenidos no actualizados: la persistencia temática de la Edad Media en manuales escolares (años 70/80 – actualidad).

<p>Editorial Anaya. Valdeón, J. et al., <i>Historia de las civilizaciones y del arte, 1º, Madrid, Anaya, 1977.</i> -III. El fraccionamiento de la unidad mediterránea y la aparición de Europa. Tema 8. La Cristiandad occidental en la alta edad media. Tema 9. La Cristiandad oriental: Bizancio. Tema 10. La civilización islámica. -IV. La consolidación de occidente. Tema 11. La sociedad feudal. Tema 12. El ascenso de Europa: expansión económica y formas políticas. Tema 13. Cultura, arte e Iglesia en la Europa medieval. Tema 14. Crisis y renovación en Europa a fines de la Edad Media. Prats, J. et al., <i>Geografía e Historia de España, Bachillerato, 3, Madrid, Anaya, 1987.</i> II. Musulmanes, cristianos y judíos. Tema 6. El predominio musulmán, siglos VIII-X. Tema 7. El predominio cristiano, siglos XI-XIII. Tema 8. La crisis de la Baja Edad Media, siglos XIV-XV. Tema 9. Las minorías religiosas. Tema 10. La cultura y el arte medieval.</p>	<p>Editorial Anaya. Burgos, M. et al., <i>2º ESO, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Madrid, Anaya, 2008</i> Tema 6. Bizancio y el imperio carolingio. Tema 7. Origen y expansión del Islam. Tema 8. La Europa feudal entre los siglos IX y XI. Tema 9. La Península Ibérica. El predominio musulmán. Tema 10. La Europa feudal entre los siglos XI y XV. Tema 11. La Península Ibérica. El predominio cristiano. -Prats, J. et al. <i>Historia de España. 2 Bachillerato, Madrid, Anaya, 2009.</i> Tema 2. Al-Ándalus. 1. La evolución política (711-1031). 2. El declive político (1031-1492). 3. La sociedad de Al-Ándalus. 4. La herencia cultural y artística. Tema. 3. La España cristiana. 1. La génesis de los estados cristianos (VIII-X). 2. La expansión de la España cristiana (XI-XIII): 3. La crisis de la baja edad media (XIV-XV)</p>
--	--

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia, a pesar de los años y leyes transcurridas, persisten unos mismos protagonistas del devenir histórico de la Edad Media escolar. Así en los actuales manuales están ausentes problemas o temas de las plurales investigaciones del medievalismo de las

últimas tres décadas (Aurell, 2008; Navarro, Villanueva y González, 2004). Entre esos ámbitos podrían referirse, por citar sólo algunos: la consideración del Feudalismo como sistema social, el problema de la Revolución feudal, cuestiones de Historia social rural y urbana (la pequeña explotación campesina, las relaciones entre campo y ciudad, el crédito y el endeudamiento, las oligarquías urbanas, la organización social del trabajo manufacturero, las diferentes formas de religiosidad, la mujer en las sociedades urbanas y rurales, la práctica científica y médica, etc.) o de Historia social del poder y de la guerra (el desarrollo de la fiscalidad, el fortalecimiento de los estados, la sociedad política y las clientelas, la corte real, las estructuras militares, etc.). Con todo, se ha de reconocer que para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una historia escolar realmente no es suficiente con actualizar científicamente los contenidos curriculares. La presencia de unos contenidos acordes a las novedades de la investigación medieval actual no asegura por sí misma un avance en el aprendizaje de la Historia. Sin duda sería positiva para los docentes preocupados y/o especializados en esos temas, pero no conllevaría automáticamente una mejora de nuestra enseñanza. La historia escolar no puede aspirar a convertirse en un mero saber académico-científico adaptado para el alumnado de Primaria y Secundaria. Conviene recordar que conocimiento científico no se transforma directamente en contenido *enseñable*, sino que debe interactuar con las representaciones previas y conocimiento cotidiano o vulgar de historia del alumnado, que sabemos está muy influido por la cultura audiovisual (Sáiz, 2010). De igual forma nunca podremos aspirar a que la historia que se enseñe en los centros escolares de Primaria o Secundaria se asimile al conocimiento histórico producido por la historiografía académica. El conocimiento histórico escolar es una forma particular de significar el pasado donde tiene una gran presencia el uso público que este pasado tiene dentro de la sociedad: los estudiantes no son historiadores y la forma de representar el pasado ocurre en dos contextos sociales diferentes (Plá, 2012). Ahora bien, como luego plantharemos, ello no equivale sin más a renunciar a aportar contenidos más actualizados científicamente, introduciendo ámbitos temáticos y preocupaciones de la actual historiografía medieval. Y para ello existen alternativas posibles planteando otro diseño de contenidos.

3. Repensar los fines de la historia escolar de la Edad Media: memorizar relatos nacionales o aprender a pensar históricamente

Hemos visto que desde hace más de treinta años, la historia escolar de la Edad Media se presenta como una narrativa histórica con dos claros protagonistas: por un lado,

la formación y primera crisis de Europa; y por otro lado el paso de una “España” (o un territorio valenciano) bajo “dominio” musulmán, a otra “España” de reinos cristianos (de origen y expansión o fundación de reinos –como el reino de Valencia–), un conjunto de reinos que acaban unificándose en el germen de la actual España. Este último es el verdadero hilo narrativo implícito de la Edad Media: el origen y raíces históricas no tanto de Europa como, sobre todo, de España. La auténtica finalidad de la historia escolar medieval es recordar y memorizar fragmentos relevantes de ese relato histórico con el objetivo de que el alumnado mantenga lugares de memoria colectiva de identidad comunes. Se trata de la unidad peninsular de los visigodos, la invasión y dominación musulmana, su variada herencia cultural y pervivencia en el reino de Granada, la formación de reinos cristianos septentrionales y su posterior expansión con la “Reconquista”, todo ello jalonado de personajes e hitos relevantes (Pelayo, Covadonga, El Cid, Navas de Tolosa, Jaime I, unificación dinástica y conquistas de los Reyes Católicos). No es intención en este trabajo menoscabar el valor cultural que posee el conocimiento y recuerdo de estos conocimientos sustantivos del pasado peninsular, ni tan siquiera restarles relevancia histórica a los mismos. Ahora bien sí que consideramos necesario recordar cuáles son los fines implícitos que hay detrás de este tipo de memorización de actores e hitos de esta narrativa histórica. Este modelo de relato escolar hunde sus raíces en una visión positivista y tradicional de la historia como contenido y como conocimiento, marcada por la vigencia de un tiempo histórico absoluto a recordar y llenar de etapas y protagonistas que marcan la génesis y formación de España. La historia académica, pero también la escolar, nació en el siglo XIX con evidentes finalidades de construcción de identidades colectivas (nacionales) y desde el sesgo positivista del conocimiento y recuerdo de hechos y protagonistas de un relato centrado en el cambio político de la construcción del estado-nación. Lo sorprendente es que, hoy en día, a pesar de la renovación historiográfica derivada de variados ámbitos de investigación temática en historia económica, social y cultural, todavía sobrevivan en el marco escolar esos estereotipos identitarios y positivistas.

Dichos estereotipos perviven con fuerza en el imaginario colectivo de la ciudadanía y todavía pueden documentarse entre los conocimientos históricos insertos en relatos de jóvenes universitarios, entre ellos de futuros docentes de Primaria (López, Carretero y Rodríguez, 2012; Sáiz y Gómez, 2014). Ello es fruto tanto del peso de rutinas transmisivas de enseñanza de una historia factual y política, como también de la difusión de esos temas en la cultura popular y los medios de comunicación de masas. No hay que

olvidar que esos contenidos medievales de la narrativa nacional forman parte de una cultura compartida en diferentes medios de socialización colectiva, no sólo el escolar. En el fondo esos fragmentos de historia medieval de España derivarían de una narrativa maestra o *metarelato* de España como nación, donde se integra a la perfección la Comunidad Valenciana como región (al igual que existe un *metarelato* alternativo de Cataluña como nación). En este sentido cabe recordar aquí que los procesos de nacionalización propios de estados-nación consolidados se caracterizan por la existencia de un *nacionalismo banal* que pasa inadvertido y existe en este tipo de estados: se trata de aquellas prácticas sociales y culturales cotidianas presentes en diferentes medios de socialización de manera implícita y que contribuyen a recordar continuamente a la ciudadanía la pertenencia a una nación determinada, como comunidad imaginada, haciéndolo con un sesgo romántico y esencialista (Billig, 2006; Anderson, 2005). Ese sería el caso español donde podríamos considerar que existe un nacionalismo banal español que entre sus ingredientes culturales propios dispone de una difusa y extendida pervivencia del *metarelato* fundacional de España que hunde sus raíces en el periodo medieval. Es precisamente ese carácter implícito, en el caso español arraigado tanto en la cultura popular y en la generación que vivió el nacionalcatolicismo franquista, el que asegura la pervivencia de estereotipos, ideas y concepciones sobre la narrativa nacional de España que difícilmente son analizadas desde un punto de vista crítico, llegando a constituir verdades incuestionadas, situación que también sucede en otros estados-nación, como por ejemplo los Estados Unidos (Barton y Levstik, 2004).

Ya comentamos al principio de este trabajo que las investigaciones sobre los usos públicos de la historia y la función de la historia escolar vienen señalando la estrecha relación que ésta tiene con los procesos de nacionalización y construcción de identidades nacionales. Los contenidos históricos escolares, es decir, la historia que se prescribe enseñar en los currículos y que difunden los manuales que desarrollan dichos currículos, contienen los rasgos propios de una narrativa nacional o relato histórico del pasado de la nación (Carretero, 2011; Carretero, Asensio y Rodríguez, 2012; Carretero et. al. 2013). Esa situación es común en el currículo y manuales escolares de la mayor parte de estados, en unos de forma más explícita y directa (Estados Unidos, estados latinoamericanos) mientras que en otros lo es de manera implícita (Francia, España); la única excepción sería el Reino Unido que incluye en su diseño de historia escolar una mayor presencia de contenidos procedimentales propios de la historia: indagación con fuentes, planteamiento de problemas y construcción de conocimientos, etc. (Barton y Levstik, 2004; Barton,

2012; Tutiaux-Guillon, 2012) La historia escolar española también ha venido reproduciendo tradicionalmente una narrativa nacional con elementos comunes y característicos (Álvarez Junco, 2013; López Facal, 2000, 2008; 2009 y 2010; López Facal y Sáiz, en prensa).

Para la Edad Media, el elemento central de esta narrativa histórica nacional española es, sin duda, la consideración de la expansión cristiana sobre el territorio musulmán como un proceso de lenta unificación territorial y gestación de España. A finales del siglo XIX nació el concepto “Reconquista”, una construcción historiográfica y política del periodo de la Restauración borbónica que se constituyó en el reflejo más importante de esta representación nacionalizada del pasado peninsular (Ríos Saloma, 2005 y 2011). De esta forma, la expansión cristiana como “Reconquista y Repoblación” se ha venido erigiendo como auténtico mito fundacional de la identidad española o de sus respectivas identidades regionales. Existe, no obstante, otro estereotipo identitario asociado a la Edad Media peninsular. Se trata de la consideración del territorio y periodo de dominación musulmán, Al-Ándalus, desde una perspectiva secundaria respecto a las sociedades y territorios cristianos y más en términos culturales, como periodo de convivencia multicultural y de esplendor cultural (artístico-científico, etc.) (Sáiz, 2012; González, 2014). Los manuales de historia escolar, en ESO y Bachillerato aunque menos en EP, recurren a dichos estereotipos de forma implícita, al estar ya presentes en el propio currículo. Podemos ver cómo se prioriza un conocimiento declarativo del cambio político en el escenario peninsular, como sucesión de etapas y espacios políticos de al-Ándalus (con su esplendor y herencia cultural) a los diferentes reinos cristianos (germen de regiones y comunidades españolas) recurriendo a la construcción historiográfica de la *Reconquista*, un concepto imbuido de contenido identitario, como origen de identidades actuales (valencianos, españoles) (Sáiz, 2012; Sáiz, Guillén y Martínez, 2014). A este respecto cabe recordar que la historiografía medieval actual no ha logrado desterrar el término “Reconquista” de sus estudios, excepto una minoría crítica (Manzano, 2010; Torró, 2010). Todo lo contrario sigue utilizándose ya que se defiende la polisemia y a la vez la utilidad de dicho concepto de “Reconquista” para caracterizar la expansión y conquista cristiana sobre los territorios islámicos peninsulares, reconociendo su naturaleza de justificación ideológica *a posteriori* pero sin haber creado un término alternativo (García-Fitz, 2009 y 2010; Ríos Saloma, 2013). Ahora bien, quizás sea un error pensar que el concepto ha quedado desprovisto de sus originarios significados patrióticos creados en el siglo XIX e intensificados hasta su paroxismo en el periodo

franquista. Podríamos considerar que esta dimensión identitaria sigue arraigada como confirma el uso del término por políticos y divulgadores. Quizás la pervivencia historiográfica del término “Reconquista” encuentre perfecto acomodo al formar parte del nacionalismo banal español, dominante en la cultura popular y en el grueso del mundo académico. Esa sea quizás la verdadera causa de su pervivencia disciplinar o historiográfica y escolar al menos en educación secundaria.

Sin duda no podemos conformarnos con esta finalidad identitaria de la historia escolar. No sólo ha venido perviviendo implícitamente en el diseño curricular y en su interpretación en los manuales mayoritarios sino que con el nuevo marco legal (LOMCE) se refuerza (López Facal, 2014). Pero no enseñamos historia de la Edad Media en las escuelas para que los niños y adolescentes recuerden que España es una “gran nación” con una tradición centenaria o milenaria. Sin necesidad de entrar a discutir ni discursos nacionalistas ni el proceso de reciente construcción histórica del estado-nación español, los paradigmas dominantes de la actual investigación educativa cuestionan claramente la dimensión patriótica de la enseñanza de la historia: la historia no sólo es un *cuero* de conocimientos sino una *forma* de conocimiento, aspecto que se margina si se insiste en priorizar los contenidos narrativos y no los procesos de creación y comprensión del pasado (Barton y Levstik, 2004; Berger, 2012; López y Carretero, 2012; Foster, 2012). Hemos de ir más allá y plantearnos una finalidad complementaria para la historia escolar, incluyendo la enseñanza de la Edad Media en las etapas básicas. No basta con enseñar la historia propia desde un posicionamiento factual y con una dimensión teleológica implícita. Es necesario incluir una educación histórica que permita al alumnado construir sus propios argumentos para dudar de versiones establecidas o incluso plantear alternativas. Pero también cabría incluir como contenido escolar los propios procesos de creación de identidades colectivas en diferentes periodos históricos. Ni Europa, ni España ni la Comunidad Valencia, ni sus identidades respectivas, son marcos fijos y perennes, sino realidades en construcción. Esa visión también es necesaria ponerla de relieve en la enseñanza escolar de la historia. Y para ello hemos de añadir otra finalidad básica de la misma: *enseñar a pensar históricamente*.

De hecho, a pesar de los cambios ocurridos en el diseño curricular establecido por las autoridades educativas y los diferentes marcos legales (LGE, LOGSE, LOE), pautando el desarrollo de contenidos históricos que fueran más allá de conceptos y hechos, atendiendo a procedimientos y actitudes o valores, o a competencias educativas básicas (CCBB), las *rutinas* escolares que marcan la *historia enseñada* siguen

moviéndose en la *memorización* de contenidos factuales, de contenidos sustantivos en su mayoría de naturaleza política y vinculados a la narrativa histórica nacional. En esta continuidad subyace el peso de prácticas y rutinas propias de lo que es “enseñar y aprender Historia” en escuelas e institutos que conforma lo que, desde una historia social de las disciplinas escolares, se denomina como *código disciplinar* de la historia escolar (Cuesta, 1997 y 1998). Las actuales investigaciones en didáctica de la historia en España vienen confirmando la pervivencia de ese modelo. Ello se ha podido constatar analizando el planteamiento didáctico de libros de texto de historia y de exámenes, en concreto la capacidad cognitiva de actividades o cuestiones formuladas en los mismos así como la naturaleza de los recursos empleados en dichas cuestiones (fuentes históricas o textos académicos con información sustantiva) (Gómez y Miralles, 2013; Sáiz, 2011, 2013b y 2014; Sáiz y Colomer, 2014; Sáiz y Fuster, 2014; Souto, Fuster y Sáiz, 2014). Se documenta, tanto para EP como para ESO y Bachillerato, que el grueso de cuestiones formuladas en actividades de los libros de texto más utilizados en las aulas y en los exámenes de los docentes, desde los planteados en EP hasta las pruebas de acceso a la universidad (PAU), derivan de tareas de memorizar y reproducir contenidos de narrativas históricas, siendo claramente marginal el planteamiento de actividades más complejas, fruto de enseñar historia como actividad intelectual y como construcción de conocimiento: planteamiento y resolución de focos de interés derivados de problemas históricos, actividades de indagación y uso de fuentes históricas, ejercicios de comprensión y empatía histórica, redacción de ejercicios de argumentación basados en el uso de fuentes.

Y es en esa vía donde insiste la investigación más reciente en didáctica de la historia. Se trata de un enfoque que promueve una enseñanza de la historia como *educación histórica*, basada en el aprendizaje y uso de destrezas intelectuales más complejas, como vía para dotar al alumnado de herramientas para ejercer como futura ciudadanía más crítica y formarse en una democracia participativa. Así existe un consenso entre los especialistas en didáctica de la historia a la hora de señalar que enseñar y aprender historia no puede limitarse a memorizar *de* historia: conocer y recordar contenidos e informaciones históricas presentes en narrativas académicas. Es decir una transposición didáctica de cierto conocimiento historiográfico resumido y adaptado para el consumo escolar. Hoy en día ese aprendizaje memorístico de historia es cuestionado desde investigaciones de enseñanza de la historia realizadas en campos muy variados y en diferentes países (Barca, 2000, Carretero y López, 2009; Clark, 2011; Gómez, Ortuño

y Molina, 2014; Lee, 2005b; Lévesque, 2008; Pagès, 2009; Plá, 2005; Prats y Santacana, 2011; Seixas y Morton, 2013; Vansledright, 2011 y 2014; Wineburg, 2001). Esos estudios defienden una enseñanza-aprendizaje de historia que trascienda la memorización de contenidos sobre el pasado (conocimientos *de* historia) e integre el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias *sobre* historia). La enseñanza de la historia en etapas básicas debe combinar el aprendizaje de contenidos como información histórica (conocimientos sustantivos o conceptos de primer orden) con el de competencias históricas basadas en el trabajo del historiador (conceptos de segundo orden o metaconceptos). Si limitamos *aprender historia* a recordar y repetir conocimientos académicos o narrativas del pasado, estamos confundiendo el propio pasado histórico con la historia como construcción narrativa de ese pasado. Aprender historia debe suponer también, y sobre todo, aprender a *representar y significar ese pasado*, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Es lo que se ha definido como *pensamiento histórico*, un conocimiento que no es ni intuitivo ni natural sino que requiere un proceso formativo gradual de instrucción. Podría definirse *pensamiento histórico* como la forma de representar el pasado recurriendo a conocimientos de ese pasado, los contenidos sustantivos o de primer orden (fechas, datos, personajes, conceptos, etc.) pero también a habilidades estratégicas para significarlo, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos. Éstas son competencias para significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace desde la investigación histórica. Suponen, en cierta medida, aprender a plantear problemas e interrogantes históricos (*importancia o relevancia histórica*), a interpretar fuentes históricas para obtener pruebas (*pruebas históricas*), a desarrollar una conciencia histórico-temporal para interrelacionar pasado-presente (*perspectiva histórica y dimensión ética de la historia*) y, finalmente, a representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales (*cambio-continuidad, causa-consecuencia*). La enseñanza-aprendizaje de historia en el sistema escolar debería introducir de forma progresiva esa dimensión de *educación histórica*. Plantear interrogantes o problemas, presentar y trabajar fuentes (primarias y secundarias) con métodos de indagación, conocer y aprender a usar criterios flexibles de temporalidad y crear explicaciones argumentadas, deberían ser retos a introducir en el trabajo cotidiano en las aulas de historia escolar. Algo que se ha demostrado posible desde EP hasta Bachillerato. Lo confirman experiencias de innovación en enseñanza de la historia en Reino Unido y Estados Unidos (Cooper y

Chapman, 2009; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013), pero también la trayectoria de los proyectos de innovación didáctica españoles desde los años 80 que seguían esta vía, incluso antes de su conceptualización como tal (López Facal y Valls, 2011; Souto, 2011; Valls, 2005 y 2007).

3. Alternativas para innovar: enseñar a pensar históricamente desde la comprensión de la Edad Media

Debemos buscar, por tanto, que los estudiantes de la historia escolar conozcan, aprendan y empleen capacidades o destrezas para construir y comprender contenidos del pasado medieval, como los de cualquier otro periodo histórico. Desde esta perspectiva activa y constructivista, es imposible abordar todo el caudal de contenidos enciclopédicos diseñados en los currícula y desplegados en los temas de los libros de texto. Se impone cierta selección de contenidos a presentar a los estudiantes sin que ello suponga en absoluto renunciar a tratar de otra forma los enunciados pautados en el marco legal, sin la necesidad ni de seguir un hilo cronológico ni un planteamiento descriptivo-enunciativo. Desde este posicionamiento, son diferentes las opciones epistemológicas y pedagógicas que pueden plantearse. Una de ellas, la que defendemos desde la didáctica crítica, es partir de problemas sociales relevantes del presente como vía para abordar problemas del pasado medieval. Pero también presentar ese mismo pasado de forma abierta y problematizada. Esa es, pues, una alternativa para innovar y enseñar a pensar históricamente desde la comprensión de la Edad Media. Desde nuestro punto de vista hay por tanto más que lugar y “sitio” para la Edad Media en Primaria y Secundaria, pero modificando las formas y rutinas existentes de la historia escolar: peso de contenidos políticos y factuales y prácticas docentes transmisivas y memorísticas. Ello supone adoptar diversos cambios.

En primer lugar, apelar a una continua *innovación educativa*, creando nuevos materiales curriculares que sean experimentados en las aulas o aprendiendo un uso crítico de los libros de texto existentes. Lo más complejo es crear o editar materiales propios alternativos al tradicional libro de texto, tal y como hicieron los grupos de innovación didáctica en España desde los años 80 y 90. Lo más viable sería utilizar de otra forma los manuales escolares, creando planes de trabajo que formulen un problema a investigar por parte del alumnado y seleccionen para ello contenidos (textos académicos) y documentos (mapas, imágenes, fuentes primarias o secundarias) presentes en los manuales o los combinen con otros propios creados por los docentes (Sáiz, 2013a).

En segundo lugar renunciar a la historia enunciativa o informativa que prima lo conceptual acompañado de la continuidad cronológica, una historia devenir continuo en la que se legitima el presente y no se cuestiona. En su lugar habría que apelar a una *historia crítica y reflexiva* que organiza contenidos y objetivos de los currícula, y por tanto los interpreta, desde una perspectiva muy diferente a la usual. Se parte de *problemas del presente*, en una suerte de didáctica genealógica de problemas sociales de la actualidad, cuya reflexión, en ocasiones comprometida, es la que permite esa reorganización y selección. Los contenidos así presentados no suponen una mera ampliación de los enunciados de los currícula, ni tampoco tienen que seguir siempre un hilo cronológico. Los contenidos pueden así presentarse de forma problematizada, abierta, según el hilo de desarrollo de interrogantes o problemas que los estructuran. Ello permite superar la mera consideración erudita y cultural propia del modelo predominante de *Historia enseñada*.

Finalmente, en tercer lugar, la forma de abordar esos contenidos se realiza desde una *concepción constructivista* del conocimiento escolar: el punto de arranque no es un saber enseñable sino las ideas previas del alumnado sobre el tema o problemas que permiten elaborar o interactúan con un guión de trabajo basado en la resolución de tareas y el trabajo de documentos de todo tipo (textuales, iconográficos, gráficos y cartográficos), incluyendo fragmentos adaptados de fuentes primarias y secundarias. En este sentido cabe apelar a la introducción al trabajo del historiador y sus fuentes. Ciertamente es que no podemos ni es posible reproducir en las aulas el quehacer del historiador. Pero ello no significa renunciar al potencial de desarrollo intelectual y formación ciudadana que, a nuestro juicio, implica una educación histórica *situada*: una enseñanza de esas mismas habilidades disciplinares en las aulas cuyo potencial formativo confirman décadas de investigación en didáctica de la historia. Y entre esas habilidades está el presentar el conocimiento del *pasado histórico* como una realidad abierta y por investigar. Un pasado que se ha de indagar a partir de *problemas* a usar sobre las fuentes como restos escritos o materiales producto de ese mismo pasado (Sáiz, 2014). Las tareas deben interpelar continuamente al alumnado para que vaya formulando y comunicando su conocimiento hasta llegar a una síntesis final donde recapitule desde una perspectiva abierta el o los problemas del presente planteados al inicio.

Esta alternativa no sólo enriquece el tratamiento didáctico, mejorando la calidad de aprendizaje del alumnado. También puede permitirnos actualizar científicamente los contenidos curriculares introduciendo nuevos temas y problemas más en sintonía con la

actual historiografía medieval, no en forma de síntesis pre-elaboradas sino a partir de documentos adaptados (históricos o historiográficos) e incluso guías de análisis de los mismos así como cuadros o mapas conceptuales. La actualización historiográfica no emana de nuevos contenidos conceptuales enseñables adaptados sino de información a trabajar en el marco de la metodología anteriormente indicada: documentos históricos o historiográficos para que el alumnado desarrolle tareas de aprendizaje pautadas en un guión de trabajo. Eso es lo que se planteó en las unidades didácticas que abordan la Edad Media del proyecto Gea-Clío, recogida en el Cuadro 6 (Sáiz, 2010).

Cuadro 6. Otra historia escolar de la Edad Media: la alternativa de un grupo de innovación didáctica (Gea-Clío)

Proyecto Gea-Clio, Segundo ESO. Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Valencia: Nau Llibres, 2005.
 Dos unidades didáctica: una de Historia Medieval y otra de Arte Medieval
Del campo a la ciudad. Europa en la Edad Media. 1. Sobre la Edad Media y sus límites geográficos. 2. De la Revolución feudal del año 1000 a la crisis del siglo XIV: los protagonistas. 3. Fuentes escritas, arqueológicas e iconográficas. 4. Un mundo de campesinos: el espacio agrario medieval. 5. El renacer del mundo urbano: mercaderes, artesanos y profesiones liberales. 6. Al-Ándalus y los reinos hispánicos. 7. Las instituciones: el Estado, la organización municipal, la fiscalidad 8. *Universitas Christiana:* religión, cultura y sociedad. 9. Luces y sombras en la convivencia de las tres culturas: cristiana, judía y musulmana. 10. Síntesis final: la herencia del mundo medieval.
El Mediterráneo durante la Edad Media: un foco cultural y artístico. 1. Nuestras ideas sobre artistas y artesanos. 2. El arte del Islam. 3. Los monasterios y el arte románico. 4. El resurgir de las ciudades en occidente: el apogeo de los artesanos y el arte gótico. 5. Ahora te toca a ti: el patrimonio histórico y cultural

Fuente: elaboración propia.

En la propuesta del grupo Gea-Clío, donde he colaborado, a diferencia de los contenidos de los manuales mayoritarios, sí que se recogen algunas de los recientes temas abordados por el medievalismo: la revolución feudal, las relaciones entre guerra, estado y fiscalidad, temas y problemas de historia social rural y urbana, etc. Y para ello se ha partido de una reflexión sobre qué temas del pasado medieval ayudan a comprender mejor de forma crítica problemas del presente. La propia selección de contenidos que lleva a una actualización historiográfica de los mismos no es arbitraria. Parte de la consideración de la Edad Media como un espejo del presente: qué hemos heredado del pasado medieval que nos aproxima a cuestiones socialmente relevantes de hoy en día. En primer lugar, el periodo medieval, especialmente desde la plena edad media, como el de construcción de un espacio europeo, de una “Europa” como espacio plural y de mestizajes. En segundo lugar, en esta misma línea, un espacio de diversidades socio-religiosas y culturales en convivencia pero también en conflicto continuo (cristianos, judíos, musulmanes). En tercer lugar, la Edad Media como un periodo de construcción de identidades y modelos institucionales a escala europea, española y valenciana, que ni son las actuales (no son las

naciones o comunidades imaginadas actuales) ni se construyen de forma teleológica hacia las identidades presentes. Y finalmente, la Edad Media como una etapa de relaciones e intercambios desiguales entre campo y ciudad, con el control político y económico de los espacios rurales por parte de los emergentes núcleos urbanos. Estas consideraciones son las que nos han permitido organizar la interpretación de los contenidos del currículo, planteando problemas y contenidos a trabajar en la unidad didáctica.

La difusión y uso de estas unidades didácticas innovadoras ha venido siendo claramente minoritaria. No pueden competir con las grandes editoriales de libros de texto y su desarrollo implica romper unas rutinas escolares sólidamente establecidas. No sorprende, por tanto, que la actividad y publicaciones de estos grupos de innovación esté en franco retroceso. Por ello algunos docentes eligen como vía para innovar en el trabajo de contenidos históricos (medievales) en el aula el diseño y desarrollo de actividades concretas que permitan trabajar de forma más atractiva y creativa los contenidos. Para finalizar, presentamos un ejemplo que hemos diseñado para trabajar temas de historia social y de identidades, ámbitos secundarios frente al peso de la historia política en el currículo. En el caso medieval nos ha servido para enseñar a pensar históricamente acontecimientos históricos normalmente abordados desde una perspectiva esencialista, culturalista o incluso de exaltación identitaria y meramente vinculados al genérico proceso de “Reconquista”. Es el caso de la creación de reinos cristianos fruto del conflicto entre cristianos y musulmanes, como la conquista cristiana y feudal de la Valencia musulmana en 1238 (Sáiz, 2013c). Se diseñó un sencillo ejercicio de *empatía histórica* basado en los principios de la narrativa aplicada a escenarios de simulación e imaginación histórica. El alumnado debía seleccionar y ponerse en el lugar de un perfil de personaje de diferentes grupos sociales y diferente género (participante y testigo de la conquista) con el fin de que redactara en primera persona su vivencia del proceso y su relación con otros personajes. Después de la selección de redacciones y su lectura en clase se abrió un debate entre el alumnado para que argumentase una explicación histórica, a tenor de los ejemplos escuchados de personajes, sobre esta pregunta: ¿quiénes fueron los beneficiados y los perjudicados por los hechos de 1238?; ¿crees que era posible una convivencia después de los acontecimientos de 1238? Es una forma posible para plantear una comprensión histórica de realidades de dominación y exclusión pretéritas y también para romper falsos mitos de convivencia medieval de culturas y religiones. Se reivindica la comprensión de situaciones históricas de conflicto de identidades, como la Península ibérica medieval, como forma de enseñar a construir una identidad democrática y

actitudes de tolerancia. El ejercicio permitió también trabajar competencias básicas (comunicación lingüística, social y ciudadana) relacionadas con la formación del pensamiento histórico del alumnado.

En definitiva, podemos concluir afirmando que, sin duda, la Edad Media debe disponer de su “sitio” entre los contenidos de la historia escolar. Pero apostamos por modificar el que ahora tiene tanto en el currículo como en los libros de texto mayoritarios. Trabajar contenidos históricos medievales en las aulas, de Primaria a Secundaria, debe servir no únicamente para recordar una determinada narrativa histórica nacional. También, y sobre todo, debe permitir una *educación histórica* del alumnado como vía formativa para su socialización democrática. Ello puede pasar, por entre otros ejemplos, comprender situaciones históricas de conflicto de identidades, de exclusión y dominación, sacando del limbo identitario episodios del pasado medieval. Otra cuestión, más compleja y pesimista, es pensar los escasos márgenes y posibilidades de autonomía docente que introduce el nuevo diseño de contenidos históricos de la LOMCE

**CAPÍTULO 6. NARRATIVA
NACIONAL Y EDUCACIÓN
HISTÓRICA ENTRE ESTUDIANTES Y
FUTUROS PROFESORES.**

6.1 Aprender y argumentar España. La visión de la identidad nacional entre el alumnado al finalizar el bachillerato³⁵.

Resumen. Este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre la progresión del aprendizaje de la identidad nacional entre alumnado español de secundaria a partir del actual marco curricular y los libros de texto mayoritarios. Aquí se presentan los resultados provisionales de un análisis empírico de la visión del alumnado sobre la identidad española al acabar bachillerato y su capacidad de argumentar al respecto. Se ha realizado a partir de una muestra de cuestionarios y ejercicios de argumentación en un centro de secundaria.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, educación secundaria, progresión del aprendizaje, identidad nacional, nacionalismo, argumentación.

Abstract This paper is part of a wider study on the learning progression of the national identity among students of spanish secondary from the current curriculum framework and the majority history text books. Here are the provisional results of an empirical analysis of the vision of the student body on the spanish identity to finish high school and their ability to argue in this regard. It was conducted from a sample of questionnaires and reasoning exercises on a secondary school.

Key words: Teaching history, secondary school, learning progression, national identity, nationalism, argumentation

1 Planteamiento de la investigación: la identidad nacional como problema de investigación educativa

La relación entre historia escolar e identidad plantea cada vez mayor atención entre los investigadores (Barton, 2010). Vivimos tiempos de refuerzo de la identidad nacional, de los respectivos estados nacionales, pero también de cuestionamiento de la misma tanto desde alternativas subestatales como desde la identificación con los países de origen de colectivos inmigrantes o con identidades religiosas no-nacionales, como el islamismo (Stearns, Seixas y Wineburg, 2000). En sociedades más plurales es habitual encontrarse alumnado que comparte más de una identidad (Von Borries, 2006). Se hace

³⁵Sáiz, J. López Facal, (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, pp. 95-120

necesario plantear las identidades como problema de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, en vez de mantener contenidos y referentes de una historia nacional que no todos sienten igualmente como propia.

La mayoría de las investigaciones en ámbito español se han centrado en analizar el papel de los Estados, la institución escolar, los currículos y los manuales escolares en los procesos formación de identidades nacionales (Valls, 1991, 2000; 2007; López Facal, 1999, 2008, López Facal, Cabo, 2012); así como en reflexionar sobre el peso de las relaciones entre historia, memoria e identidad (Carretero, 2007; Carretero, Castorina, 2010). A ese interés sobre el tema hay que añadir la importancia del nacionalismo español y los procesos de nacionalización en los trabajos de historiadores contemporeanistas (de Riquer, 1994, 2001; Núñez Seixas, 1999 y 2010, Álvarez Junco, 2001a y 2001b; Moreno Luzón, 2007; Pérez Garzón, 2009; Archilés, 2011; Saz, Archilés, 2012; López Facal, Cabo, 2012).

Las aproximaciones españolas e iberoamericanas que exploran directamente actitudes del alumnado sobre el problema identitario son relativamente recientes (López Facal, 1999, Schmidt, 2005, Carretero, Rosa, González, 2006). Ello contrasta con la mayor disponibilidad de estudios para varios países europeos como Stearns, Seixas y Wineburg (2000) o los estudios de Barton, McCully (2005), Andrews, Mycock (2008), Andrews, McGlynn, Mycock (2010) y Condor, Abell (2006) sobre el Reino Unido; los de Tutiaux-Guillon (2010) sobre Francia, Schampaert (2010) sobre Bélgica, entre otros.

El objetivo de este artículo es situarse en esa línea de trabajos para examinar datos empíricos sobre la identificación nacional española entre el alumnado de secundaria desde un observatorio valenciano. El trabajo responde interrogantes de la investigación doctoral del primero de los autores. En primer lugar, hasta qué punto es posible enseñar y aprender la identidad nacional de forma crítica en secundaria desde la actual regulación curricular y los libros de texto, fomentando una visión plural e inclusiva acorde con el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En segundo lugar, qué visión dispone el alumnado de la identidad española como problema histórico: en concreto que visión va construyendo a lo largo de la secundaria obligatoria cuando cursa contenidos de Historia de España en tres de sus cuatro años; y qué significado y representación manifiesta al finalizar bachillerato, cuando dispone de materia obligatoria de Historia de España.

La hipótesis de partida es que la enseñanza y el aprendizaje del pensar históricamente la *nación* es altamente deficitario por lo que los y las estudiantes no llegan a ser capaces de argumentar de forma crítica sobre la identidad nacional española. Los

motivos de esta deficiencia son diversos. En primer lugar porque la construcción de los estados-nación y la existencia de naciones como comunidades imaginadas (Anderson, 1995), no suele plantearse como problema de aprendizaje ni se tienen en cuenta los planteamientos historiográficos más recientes. Ni en el currículo ni en los manuales se evidencia el proceso de construcción contemporánea de la nación española sino que mantienen una “nación ocultada” (López Facal, 1999, 2000, 2006b). Pero no se trata sólo de una insuficiente transposición didáctica de contenidos historiográficos sobre el fenómeno del nacionalismo en ámbito español.

En segundo lugar, también conviene señalar cómo todavía perduran fines identitarios en la historia escolar regulada y enseñada, dirigida a construir identidades nacionales, algo que cabría cuestionar (Pérez Garzón, 2008). Esta finalidad contrasta con los objetivos educativos generales de la historia tal y como se plantean entre los especialistas en didáctica de la historia, y que en gran medida recoge formalmente la normativa oficial: fomentar entre el alumnado la capacidad crítica y la necesaria autonomía personal e intelectual para lograr una ciudadanía responsable (Pagès, 2011, Prats, 2011). Como se ha señalado por especialistas al respecto (Carretero, Kriger, 2004, Carretero, 2007) hoy en día se contradicen las finalidades educativas y cognitivas de la historia escolar, esto es, educar en una ciudadanía cosmopolita, en su raíz ilustrada, con los objetivos persistentes de la historia escolar, forjar patriotas fieles a la identidad nacional, en su raíz romántica. Todavía están presentes en el currículo y en los manuales escolares de mayor difusión, tópicos identitarios esencialistas que enlazan con la tradicional función de la historia escolar como constructora de identidades nacionales. Esto ocurre en el ámbito estatal español así como en el subestatal, que en algunos casos recurre también a referentes historicistas para fundamentar las identidades de las comunidades autónomas. En el caso español es significativo el hecho de que sólo se plantee el tema nacional en relación con los nacionalismos periféricos pero no se enuncie de forma explícita el nacionalismo español como fenómeno histórico. El marco legal vigente no incluye entre sus objetivos el aprendizaje crítico de la construcción del estado-nación español, ni siquiera el mero planteamiento de la existencia de un *nacionalismo español*, por lo que quedan ambos únicamente en manos del profesorado más comprometido

En tercer lugar, creemos que también se mantiene un desarrollo insuficiente de la competencia social y ciudadana en el tratamiento de la identidad y la alteridad, del pensar y argumentar de forma inclusiva a los “otros”. La historia escolar y los manuales evitan

abordar de forma crítica contenidos del pasado histórico peninsular, como por ejemplo el periodo medieval, que podrían facilitar un aprendizaje crítico de contextos de conflicto y convivencia en una situación de pluralidad de identidades. Se desaprovechan oportunidades para abordar desde una perspectiva crítica el problema de las identidades a partir de los contenidos históricos regulados en el currículo vigente (Sáiz, 2012).

Finalmente, también puede aducirse que las carencias cognitivas que arrastran buena parte de las actividades presentes en los manuales de Historia de mayor uso constituyen un problema añadido para aprender a pensar históricamente la identidad nacional como cualquier otro contenido histórico. Los libros de texto no sólo no seleccionan contenidos para plantear problemas de aprendizaje sino que tienden a plantear actividades de bajo nivel cognitivo, con pautas de análisis y procesamiento de información poco exigentes (Sáiz, 2011).

2. La visión de la identidad española por el alumnado: participantes, procedimiento e instrumentos

En la presente investigación ha participado alumnado de 2º de Bachillerato de un centro público de secundaria de una localidad del área metropolitana de Valencia dotado con cuatro grupos de bachillerato de todas sus modalidades (Humanidades y Ciencias Sociales, Científico, Artístico, Artístico, danza y artes escénicas y mixto nocturno). Se trata de 80 alumnos/as, el grueso con edades comprendidas entre 17-18 años (61 alumnos/as) y un pequeño grupo mayor de 18 años (19 estudiantes, 9 de 19, 4 de 20, 4 de 22, 1 de 23 y 1 de 32).

Los procedimientos arbitrados para recoger información fueron dos. En primer lugar un cuestionario que se pasó a los 80 estudiantes (Cuadro 1) por parte del profesor/a de la materia “Historia de España” en hora de clase. En segundo lugar la realización por parte de 11 alumnos de un ejercicio de argumentación con fuentes sobre el tema (Anexo I). Con el fin de paliar los problemas derivados de estos formatos de recogida de datos (la ocultación de información, la presentación más de referencias académicas para dar satisfacción al docente que de argumentos propios del alumnado) se insistió en el carácter anónimo de su participación. También se informó a los estudiantes que no importaba tanto la información académica recordada como los propios argumentos y razonamientos presentados sobre las cuestiones solicitadas. Somos conscientes de los límites de este tipo de instrumentos por lo que se procurará completar en el futuro la recogida de datos con

entrevistas semiestructuradas.

Las preguntas del *cuestionario* (Cuadro 1) se redactaron en forma de interrogantes para comprobar la eficacia de estudios previos sobre la representación de la identidad nacional (Hoyos, Del Barrio, 2006). Se ha pretendido indagar entre los adolescentes y jóvenes cómo manifiestan la identidad nacional, el ser español, si lo consideran parte de su identidad personal o si creen que se puede cambiar y con qué requisitos. Igualmente se ha analizado si su visión de la identidad nacional tiene o no una dimensión histórica, si consideran que ha cambiado a lo largo del tiempo o es algo personal e inmutable.

Cuadro 1. Preguntas para indagar la percepción del alumnado sobre la identidad nacional española y su dimensión histórica
¿Qué piensas que significa hoy en día ser español?
¿Qué piensas que significaba ser español en el siglo XIX, en el periodo de construcción y consolidación del Estado liberal? ¿Crees que todos se sentían españoles? ¿Crees que cambió el sentimiento de ser español durante ese periodo?
¿Crees que hoy en día se puede dejar de ser español? ¿Y en el siglo XIX? ¿Alguien que no haya nacido en España puede ser español? ¿Y en el siglo XIX?

También se incluyeron en dicho cuestionario preguntas para averiguar si el alumnado se identificaba con argumentos nacionalistas españoles. Los estudios al respecto confirman que uno de los escenarios más susceptibles de provocar identificaciones nacionales es en el contexto de conflictos (Billig, 2006). Por ello se escogió la guerra con Estados Unidos de 1898 y el hipotético escenario de una actual cesión a Marruecos de los territorios de Ceuta y Melilla, exigiendo al alumnado que valorase razonadamente cómo calificaba estos acontecimientos.

El cuestionario se pasó en horas lectivas de la docencia de “Historia de España” a finales de febrero e inicios de marzo de 2012, cuando buena parte de los grupos de alumnos habría trabajado ya los contenidos correspondientes al periodo de la Restauración borbónica (1874-1902) y, por lo tanto, deberían conocer contenidos sobre los nacionalismos en dicho periodo. No obstante, se suele eludir en la enseñanza, significativamente, cualquier referencia al proceso de construcción del estado-nación español y al nacionalismo español como fenómeno histórico, limitando el fenómeno de los nacionalismos al ámbito de los nacionalismos subestatales o periféricos y su relación con el problema de ordenación territorial del estado liberal. Se puede constatar esto tanto en el enunciado curricular como en el tratamiento que hacen los manuales de las editoriales mayoritarias.

En el currículum en su formulación valenciana se recoge únicamente la siguiente referencia en los contenidos: “La España de la Restauración: Los fundamentos, el funcionamiento y las contradicciones del sistema político. La crisis del Estado. Los nacionalismos y el problema de la ordenación territorial del Estado”. Y como criterio de evaluación se exige “comprender e identificar las transformaciones profundas de la organización productiva, social y política del periodo de la restauración, especialmente su sistema parlamentario, la *gestación de los nacionalismos* y el movimiento obrero”³⁶. Por su parte, en los libros de texto que se han analizado (Anaya –en dos versiones-, Ecir, SM, Santillana y Vicens Vives, la mayoría en sus ediciones más recientes) se silencia en la práctica totalidad la existencia de un nacionalismo español paralelo al proceso de construcción del estado-nación español. Así se aprecia en el Cuadro 2.

Cuadro 2. El tratamiento del nacionalismo del siglo XIX en los libros de texto de *Historia de España* de 2º de Bachillerato

Editorial	Título de la unidad	Epígrafe que aborda el nacionalismo: pp.	Referencia a a nacionalismos periféricos y/o regionalismos: pp.	Referencias a nacionalismo español: pp.	Referencia a centralismo estatal del liberalismo español: pp
Anaya-a	6. La Restauración moderada (1875-1902)	2. Los nacionalismos pp. 207-211	Si, catalanismo, nacionalismo vasco, galleguismo y andalucismo, pp. 208-211	No	Si, p. 207
Anaya-b	7. La Restauración. Del inicio a la crisis de 1898	3. Los nacionalismos periféricos, pp. 196-198	Si, nacionalismos catalán y vasco, galleguismo, regionalismo andaluz y valenciano, pp. 196-198	No	Si, p. 196
Ecir	9. Oposición al sistema de la Restauración y crisis colonial	3. Los movimientos nacionalistas y regionalistas periféricos, pp. 174-177	Si, catalanismo, nacionalismo vasco, galleguismo, valencianismo y andalucismo, pp. 174-177	No	Si, “identidad española”, “diversidad de territorios”, “estado liberal” “centralización”, p. 174
Santillana	9. La monarquía de la Restauración	6. La oposición a la Restauración, pp. 224-226	Si, nacionalismos catalán y vasco, regionalismos gallego, andaluz y valenciano, pp. 224-226	Si, p. 224	No

³⁶Decreto 102/2008 del gobierno autonómico valenciano de 11 de julio que establece el currículum de Bachillerato en la Comunidad Valenciana; las referencias citadas constan en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), nº 5806 de 15 de julio de 2008, p. 71355 y 71358.

SM	15. La Restauración, triunfo de una burguesía moderada	3. La evolución del sistema, pp.272-273	Si, nacionalismos catalán y vasco, pp. 272-273	No	No
Vicens Vives	9. La Restauración monárquica (1875-1898)	4. El surgimiento de nacionalismos y regionalismos pp. 208-210	Si, nacionalismos catalán, vasco y gallego, valencianismo, aragonesismo y andalucismo, pp. 208-210	No	Si, “uniformismo y centralismo estatal propios del liberalismo español” p. 208

Como se ve, todos los manuales abordan el nacimiento de nacionalismos periféricos o de regionalismos como un fenómeno del periodo de la Restauración como reacción al centralismo estatal, a la uniformización política y administrativa, del liberalismo español. Únicamente un manual (Santillana) hace referencia explícita a un *nacionalismo español* gestado con la revolución liberal que fue incapaz de crear un proyecto nacional. El resto de libros de texto silencian cualquier referencia a la existencia de fenómeno alguno de nacionalismo español paralelo a los (únicos) nacionalismos periféricos. E incluso en este manual la mención no pasa de un único párrafo: “A lo largo del siglo XIX el *nacionalismo español*, forjado en los primeros momentos de la revolución liberal, fue incapaz de elaborar un proyecto nacional sólido y unitario, lo que explica la pervivencia de localismos y regionalismos. Destacaron el catalán y el vasco. Después de 1898, el *nuevo nacionalismo español de cariz regeneracionista compitió con el auge de estos nacionalismos*, que no se reconocían en estos nacionalismos” (Santillana, p. 224). Esa solitaria referencia, aunque meritoria, es un tratamiento claramente insuficiente: se obvia la posibilidad de plantear la configuración histórica del nacionalismo español en el siglo XIX, al hilo de los recientes tratamientos del tema y el debate historiográfico sobre la debilidad (o no) del proceso de nacionalización española (de Riquer, 1994, 2001; Álvarez Junco, 2001a y 2001b; Archilés, Martí, 2002; Archilés, 2011).

El segundo instrumento utilizado para recabar información fue un *ejercicio de argumentación con documentos* (Anexo I). Se pasó a 11 alumnos/as del grupo de Bachillerato científico (donde concurría alumnado de esta modalidad y algunos alumnos con materias exentas por cursar estudios en el conservatorio de música). Se les proporcionó una serie de documentos que mostraban diferentes actitudes respecto a la Guerra de Marruecos, en concreto a los acontecimientos de 1909. En tres de ellos se

defendía claramente la presencia militar en Marruecos con argumentos nacionalistas españoles (documentos 2, 3 y 4, a destacar la justificación de Miguel de Unamuno); en otro documento se criticaba esta intervención con una interesante comparación entre la Guerra de Marruecos de 1909 y la Guerra del Francés de 1808 (documento 5 de Pablo Iglesias). Las cuestiones (Anexo I) pretendían motivarles para que argumentasen y pudiesen asumir o no una identificación con la posición española.

3. Hipótesis de trabajo y resultados esperados: visión jurídico-política de la identidad, escasa percepción histórica sobre el nacionalismo español e identificación con argumentos nacionalistas españoles

Los resultados previsibles (hipótesis) se presentan en tres apartados. En primer lugar sobre la *naturaleza de la visión de identidad nacional española* que expresan. En segundo lugar sobre *su capacidad para manifestar una dimensión histórica en la identidad española y para identificar la propia existencia de un nacionalismo español*. En tercer lugar sobre *su grado de implicación con argumentos del nacionalismo español*.

En relación con su visión de la identidad nacional, es necesario tener en cuenta el peso que tiene una materia obligatoria de “Historia de España” y el posible recuerdo de contenidos de la evolución histórica española de cursos previos (1º, 2º y 4º de ESO). Debería poder constatarse cierta comprensión de la organización política de los estados contemporáneos, los conceptos de *ciudadanía* y *nacionalidad*, presentes en los contenidos mínimos de la secundaria obligatoria. A tenor de estos presupuestos, y de los estudios cognitivos de construcción psicológica de la identidad nacional entre adolescentes (Torres, 1994, Hoyos, Del Barrio, 2006), sería previsible encontrar entre el alumnado de 2º de bachillerato cierta *gradación de significados sobre la identidad nacional española*. Por un lado un significado de nivel más complejo, de naturaleza jurídico-política, por la pertenencia a una comunidad nacional ciudadana. Lo manifestaría el alumnado que hubiera comprendido los requisitos jurídico-políticos para obtener la nacionalidad: es español quien posee la ciudadanía española según el marco jurídico vigente. Implica una visión ciudadana y un planteamiento abierto e inclusivo de la identidad nacional: se podría adquirir una identidad nacional diferente, asumiendo los requisitos establecidos por una comunidad política. Esta visión compleja, según los estudios al efecto, es más probable encontrarla entre alumnado de más edad. Teóricamente ésta debería ser la manifestación mayoritaria entre el alumnado de 2º de Bachillerato. Se habría superado la limitación de la identidad nacional a elementos fijos

y estáticos como el lugar de nacimiento, la lengua o un conjunto de costumbres y tradiciones. Esta segunda visión, más esencialista y cultural, es la primera en desarrollarse entre los niños y adolescentes (Torres, 1994, Hoyos, Del Barrio, 2006).

Esta gradación de niveles de complejidad cognitiva sobre la identidad nacional se ha complementado con otra que plantea tres tipos de visiones al respecto (López Facal, 1999: 11). En primer lugar una visión histórico-organicista de la identidad nacional, también podríamos denominarla esencialista o de nación cultural: derivaría de considerar la nación como una entidad orgánica dotada de dimensión histórica y definida por alguno de sus elementos de etnicidad (pueblo, lengua, cultura, etc.). En segundo lugar una visión jurídico-política de la identidad nacional fruto de una percepción de la nación como comunidad de ciudadanos dotada de una voluntad política compartida y el cumplimiento de unos requisitos legales preestablecidos. Finalmente, una visión mixta que integre elementos de ambas visiones. Aunque somos conscientes, al hilo de estas categorías, que realmente no existen visiones puras cívicas frente a otras culturales o esencialistas al interrelacionarse siempre, sí consideramos que es analíticamente válido plantear ingredientes de ambas visiones a la hora del tratamiento de las respuestas de los estudiantes.

Se plantea como hipótesis de trabajo que el alumnado de 2º de bachillerato habría de manifestar una mayoritaria visión jurídico-política de la identidad española fruto de su comprensión socio-política del funcionamiento del actual estado español y de su conocimiento de unos mínimos referentes sobre la evolución histórica de “España”. No obstante, no habría que descartar una notable presencia de la visión histórico-organicista, esencialista y cultural, aunque por niveles de edad y de conocimiento histórico no habría de ser mayoritaria. Su manifestación evidenciaría bien un insuficiente aprendizaje histórico y una incompleta comprensión del funcionamiento de las sociedades y de los estados democráticos, bien el impacto evidente de un *nacionalismo banal* español (Billig, 2006). En el caso español parece que la visión histórico-organicista es la más presente no sólo en el conocimiento vulgar sino también en el conocimiento escolar, según estudios previos (López Facal, 1999). En la actualidad conviene no olvidar el peso que a la hora de cimentar la identidad española tienen los medios de comunicación y la cultura de masas. Existe, no podemos obviarlo, un sólido nacionalismo banal español, presente con fuerza en los últimos años al hilo de éxitos deportivos de masas, como los de la popular selección española de fútbol, la “Roja”. La vinculación hacia una identificación positiva con la identidad española, ligada posiblemente al impacto de éxitos deportivos, es una

hipótesis que habrá que explorar en profundidad en futuros estudios.

Sobre los restantes dos apartados a indagar, tanto *su disposición para apreciar una dimensión histórica en la formación del nacionalismo español*, *su capacidad para identificarlo en relación con los cambios*, así como *su tendencia a indicar pertenencia e identificación con la identidad nacional en sus discursos y argumentos*, asumiendo por ejemplo una primera persona colectiva (nosotros frente a otros) desde posiciones de nacionalismo español, presentamos las siguientes hipótesis de trabajo.

En primer lugar a tenor de estudios previos (López Facal, 1999) sería de esperar el constatar notorias carencias del alumnado para identificar, y menos para comprender, un proceso de construcción histórica del estado-nación español y un nacionalismo español en los siglos XIX y XX. El alumnado no sería capaz de evidenciar en sus respuestas ambos fenómenos ante la ocultación manifiesta de la nación y el nacionalismo español tanto en el currículo como en los libros de texto. En cierta forma, ello no haría más que recoger el conocimiento vulgar o popular al respecto, el discurso cultural dominante, que niega la existencia de un nacionalismo español. Esa es, no podemos olvidarlo, la visión hegemónica entre la cultura política española, muestra del peso del *nacionalismo banal* (Billig, 2006). Cabría prever que muy pocos citasen explícitamente un nacionalismo español y que por el contrario sí constatasen cambios en la identidad nacional por la aparición de los otros nacionalismos (catalán, vasco, etc.).

En segundo lugar también podríamos encontrar, como atestiguan estudios sobre el tema entre alumnado español e iberoamericano (López Facal, 1999; Carretero, Kriger, 2006), una disposición a asumir la pertenencia y la identificación en sus discursos empleando ocasionalmente la primera persona del plural, el “nosotros” frente a los “otros”. Esa visión manifiesta esquemas de comprensión presentistas al acercar pasado y presente, un colectivo de “españoles” como comunidad nacional sin tiempo histórico. Ello mostraría la cara más popular del nacionalismo que se expresa como ideología mayoritariamente desde la primera persona del plural (Billig, 2006)

4. Análisis de resultados: el peso de una visión esencialista de la identidad nacional y la deficiente comprensión y argumentación histórica sobre el nacionalismo español

1. Comencemos examinando el primer apartado, la *visión de la identidad española* que expresa el alumnado. En las siguientes cuatro tablas se presenta el análisis de los resultados.

Tabla 1
Naturaleza de la visión de la identidad española entre estudiantes (2º de Bachillerato)

Tipo 1. Visión esencialista	49	61'2 %
Tipo 2. Visión jurídico-política	18	22'5 %
Tipo 3. Visión mixta	13	16'2 %

Tabla 2
Expresiones de visión esencialista de la identidad nacional (N=49)

Expresiones	uso	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Tipo 1-a Nacido en	41	si	si	-	si	si	-
Tipo 1-b Sentirse de, pertenecer a	16	-	-	si	si	si	si
Tipo 1-c Compartir cultura, lengua, tradiciones	5	-	-	-	si	-	-
Tipo 1-d identidad permanente	23	si	-	-	-	-	si
Subtotal	-	21	11	6	5	4	2

Tabla 3
Expresiones de visión jurídico-política de la identidad nacional (N=18)

Expresiones	uso
Tipo 2-a Nacionalidad	15
Tipo 2-b Cumplir requisitos legales	3

Tabla 4
Expresiones de visión mixta de la identidad nacional (N= 13)

Expresiones	uso
Tipo 3-a Sentirse, pertenecer a, formar parte de y nacionalidad	8
Tipo 3-b Nacido en y nacionalidad	5

Un análisis detallado de estos datos matiza mejor las hipótesis de partida.

Los estudiantes manifiestan una *mayoritaria visión esencialista de la identidad española* (n= 49). Esa visión de ser español la recogen con dos expresiones que sobresalen: haber nacido en España, como estado o como país (n= 49) y mantener siempre la identidad española (n=23). Este último colectivo afirma no poder dejar ser español nunca si uno ya lo es, es decir, defienden el disponer una identidad nacional intrínsecamente asociada a la persona. Otro grupo (n= 16) relaciona el ser español con un sentimiento. Y para ello bien apelan a una emoción o impresión personal de proximidad, cercanía, afectividad hacia aquello que subjetivamente consideran español, o bien indican explícitamente un sentir compartido de pertenencia y vinculación a una comunidad, de españoles o, incluso algunos, refieren directamente a la nación española. Entre ellos hay tres estudiantes que significativamente vinculan el sentimiento español más exacerbado a una ideología de extrema derecha, buena muestra del peso de la apropiación del nacionalismo español por parte del franquismo y su pervivencia en los

discursos de actuales formaciones y grupos ultraconservadoras. Finalmente sólo unos pocos (n= 5) identifican ese ser español con haber nacido en España y compartir unos elementos étnico-culturales concretos: lengua, cultura, costumbres e incluso gastronomía y festividades locales

En conjunto, este mayoritario colectivo de alumnos/as que manifiesta una visión esencialista de su identidad nacional engloba la totalidad de edades representadas. Abarca algo más de la mitad (57 %) de los estudiantes mayores de 18 años (11 de los 19) y un porcentaje algo superior (62 %) de los estudiantes de 17-18 años (38 de los 61 de esas edades) No detectamos, pues, variaciones significativas por la edad. Quizás pudiera especularse que el colectivo de estudiantes de mayor de edad que acaba bachillerato y cursa la modalidad del bachillerato nocturno, y que por tanto habría abandonado la escolarización incorporándose al mundo laboral, tuviese menor recuerdo o referentes de los contenidos sociales e históricos básicos para la comprensión del concepto de nacionalidad o ciudadanía en un estado de derecho, aunque ello también lo encontramos, y con un porcentaje ligeramente superior, entre los estudiantes que cursan 2º de bachillerato en su edad ordinaria (17-18 años).

A nuestro juicio, podría aventurarse que el peso del *nacionalismo banal español*, transversal e imperceptible, omnipresente en los discursos y las prácticas de la cultura popular y en los medios de comunicación, sería el responsable de ese predominio de alumnado que finaliza el bachillerato con una identidad española esencialista interiorizada, ligada al nacimiento y vinculada a un sentimiento compartido, en algunos casos explícitamente identificado con una comunidad o nación española, en otros casos relacionado con una cultura, una lengua, unas tradiciones, una identidad fija y permanentemente asociada a la persona desde su nacimiento en España. Se trata de la fuerte identidad española latente que comparte la mayor parte de la ciudadanía del estado español, difundida en múltiples ámbitos de la vida cotidiana, y que sólo es visible y cristaliza cuando se apela a la misma directa o indirectamente. Tal visión no incorpora en ningún momento criterios jurídico-políticos o legales ni recurre al sobradamente conocido concepto de *nacionalidad*. Cierra la identidad española en una esencia asociada a la persona con su nacimiento, vivencia y sentimiento en y de España.

Precisamente quienes manifiestan una *identidad española jurídico-política* (n= 18) manejan únicamente el término de nacionalidad y los procesos legales y políticos asociados (tres de ellos citan explícitamente criterios legales). Recurren al proceso de nacionalización que permite a las personas adquirir la ciudadanía de un determinado

estado acogíendose a sus marcos legales. Sus manifestaciones dejan clara su comprensión del proceso en los estados contemporáneos. Para este colectivo de alumnos/as la identidad nacional es un criterio flexible no ligado a la esencia de las personas sino abierto y cambiante: cualquiera puede nacionalizarse español o de otro estado acogíendose a la normativa jurídica vigente. Dos de ellos vinculan la nacionalidad a tener derechos y deberes en un estado democrático e incluso uno de ellos rechaza cualquier identidad esencialista excluyente y apela a la condición de personas con derechos por encima de la nacionalidad respectiva, lo que implica su conocimiento de la ciudadanía universal. En definitiva, el interés de las expresiones de este grupo de estudiantes es la no alusión en ningún momento a criterios étnico-culturales o esencialistas.

De hecho, el último grupo de alumnos es precisamente representativo de quienes apelan a una *visión mixta de la identidad nacional* (n= 13) es decir, manifiestan y comprenden el proceso de nacionalización pero también incorporan los rasgos esencialistas sobre la identidad nacional, manifestando dos expresiones mayoritarias: por un lado, el sentirse españoles y/o el de pertenecer o formar parte del colectivo español (n=8) y por otro lado el haber nacido en España (n=5). En gran medida asumen que puede obtenerse la identidad nacional española por ambas vías, la jurídico-política, adquiriendo la nacionalidad, y la esencialista, naciendo en España y sintiéndose español.

Finalmente, cabe reseñar respecto a la percepción que el alumnado manifiesta sobre lo que significa hoy en día ser español, la existencia de un minoritario grupo de estudiantes (14, el 17'5 % de la muestra) que expresa una *relación explícita de la identidad española con elementos negativos asociados a la corrupción y la crisis*, llegando incluso tres de ellos a rechazar la identidad española o avergonzarse de la misma por la carga negativa que conlleva. Se trata de 14 estudiantes que manifiestan en el cuestionario furibundas críticas contra la corrupción política y los efectos sociales y económicos de la actual crisis sistémica que padecemos. Son estudiantes representativos de las tres visiones de la identidad nacional que hemos categorizado: 7 con una visión esencialista, 5 con una visión jurídico-política y 2 con una visión mixta. Hay que comprender el contexto en el que se realizó la muestra, coincidiendo con el clima de movilización de un sector importante de la comunidad educativa valenciana en contra de la política de recortes hacia la educación pública, una sensibilización que también incluía al colectivo estudiantil.

2. Por lo que se refiere al siguiente bloque de análisis, la *capacidad del alumnado para manifestar o comprender una dimensión histórica en la identidad nacional*

española, así como en la formación del estado-nación español y del nacionalismo español, los resultados los recogemos en la siguientes dos tablas.

Tabla 5. Capacidad para manifestar cambios históricos en la identidad española (s. XIX y actualidad) (n=80)

Tipo 1. Niegan cambios en la identidad española: rasgo permanente	21
Tipo 2 Expresan algún tipo cambios en la identidad española	44
Tipo 3 No saben, no contestan	15

Tabla 6. Naturaleza de los cambios expresados en la identidad española (s. XIX y actualidad) (n= 44)

Tipo 2-a En obtención de derechos políticos, incluidos de la mujer	10
Tipo 2-b En la existencia y/o intensidad del sentimiento nacional español	14
Tipo 2-c En la aparición de nacionalismos periféricos	10
Tipo 2-d No indican motivo concreto pero consideran que hubo cambios	10

Se puede constatar que algo más de la mitad de los estudiantes (44, el 55 % de la muestra) diferencia la identidad nacional española del siglo XIX de la actual, manifestando algún tipo de cambio histórico al respecto. Sólo una cuarta parte del alumnado se muestra incapaz de identificar cambio histórico alguno en lo que significaba ser español entre el siglo XIX y hoy en día: en cierta medida se aproxima al colectivo que defendiendo una visión esencialista de la identidad expresaba la imposibilidad de cambiar la misma, rasgo que lo retrotraen históricamente. Las respuestas de los estudiantes reflejan en cierta forma el grado de comprensión de los procesos de cambio político-social y la naturaleza de los contenidos históricos trabajados en la enseñanza y aprendizaje de la Historia de España del siglo XIX.

Un grupo de alumnos/as (n= 10) pone su acento en evidenciar cambios políticos, en la adquisición de derechos y libertades, precisamente al hilo del peso de la historia política, del paso del estado absolutista al estado liberal, en los contenidos abordados en el aula: entre ellos mención especial merece la concienciación que entre las alumnas tiene la adquisición de derechos políticos para las mujeres, un cambio que perciben de forma significativa. Otro grupo de estudiantes manifiesta como principal cambio la aparición de los nacionalismos periféricos (n= 11), básicamente el vasco y catalán, rasgo comprensible por la formulación curricular del tema que ya señalamos.

Pero tienen un interés más directo en nuestro estudio las expresiones que emplean los estudiantes que consideran la existencia de un cambio en la identidad nacional española a lo largo del siglo XIX (n=14). Aunque sólo 3 de ellos citan expresamente la existencia de un nacionalismo español como tal, aspecto que ya habríamos de considerar

de por sí significativo, es revelador de un nivel básico de comprensión del cambio histórico el que estos alumnos/as incidan en dos aspectos. Por un lado, en la percepción de niveles diferentes de sentimiento nacional español, comprendiendo por tanto la posibilidad de que la identidad nacional española pueda transformarse en ese periodo: indican que el sentimiento era mayor entonces que hoy. Y por otro lado, en la consideración de los factores que podrían llevar a cambiar la identidad nacional, el papel de educación recibida, la acción del Estado liberal y la clase social a la que se perteneciese. La mayor parte indica que los españoles del siglo XIX manifestaban un sentimiento nacional español de mayor intensidad que el actual, haciendo referencia de forma significativa al conflicto contra los ejércitos de Napoleón, a la Guerra de Independencia. Dejando a un lado el factor de la guerra contra enemigos exteriores como elemento de cohesión nacional, tres alumnos apelan como factor de intensificación de la identidad nacional, al papel del estado y la educación. Sus respuestas suponen los niveles más complejos de comprensión de los procesos de nacionalización.

3. El último bloque a analizar a partir de información del cuestionario, complementada con el examen del ejercicio de argumentación, es la *capacidad del alumnado para indicar pertenencia e identidad nacional en sus argumentos así como para asumir, aceptar o justificar argumentos nacionalistas*.

El primer interrogante a plantearse es si se localiza alumnado que expresa su pertenencia e identificación con un sentimiento nacional español y cómo lo hace. No tendría tanta importancia la cantidad de estudiantes en si como la *naturaleza del discurso* que emplean y la propia existencia del mismo: argumentaciones sobre contenidos históricos contemporáneos que expresan que forman parte de una nación española, presente o pasada. Y la constatación al respecto es evidente: 14 estudiantes recurren a expresiones que indican un “nosotros”, una comunidad imaginada y sentida, una implicación personal con una nación, principalmente en las respuestas de su cuestionario. No podemos olvidar que el nacionalismo es y se expresa permanentemente como una ideología de la primera persona del plural (Billig, 2006: 115). Interesa ver, por tanto, cómo construyen los estudiantes ese “nosotros” nacional.

En el cuestionario lo vemos en algunas de las preguntas que demandan su juicio de valor sobre la derrota de 1898 o sobre el escenario supuesto de la cesión a Marruecos de Ceuta y Melilla, por acuerdo o por conflicto. Y lo hacen con expresiones que reflejan directamente una consideración del “nosotros” (españoles) y “ellos” (marroquíes, norteamericanos). En primer lugar, conjugan verbos con la primera persona del plural, lo

que refuerza más todavía su implicación en una acción colectiva. En estos casos se trata de argumentos que giran en torno a un tema recurrente con el que se identifica el alumnado: el papel de España en el escenario internacional, su mayor o menor peso e importancia, un fenómeno histórico con el que los estudiantes tienden más fácilmente a expresar pertenencia e identificación. En este sentido también se ha señalado (Billig, 2006: 133) que la conciencia de la identidad nacional normalmente se asume de forma más nítida en un contexto internacional, en un mundo dominado por naciones que interactúan como único escenario posible para concebir las relaciones internacionales (“ellos” y “nosotros”). Un tema recurrente donde puede constatarse la implicación del alumnado en discursos nacionalistas es precisamente el mayor o menor protagonismo de una nación española que actúa en el pasado pero identificada desde el presente por el interlocutor. Éste pensamos que es un buen campo para análisis futuros.

En segundo lugar, otros estudiantes indican un pronombre posesivo de la segunda persona del singular refiriéndose a la actuación del país, patria o nación con el que se vinculan, recursos que también se localizaban en algunas respuestas sobre lo que significaba ser español y si se podía dejar de serlo: “*nuestra nacionalidad*”, “*tu nación*”, “*tu país*”, “*nuestro país*”. En dos ocasiones se detectan expresiones que al contraponer “nosotros” y “ellos”, dejan claro un *posicionamiento xenófobo* basado en deficientes conocimientos históricos cuya presencia en las aulas de secundaria es reflejo del existente en la propia sociedad española actual.

Finalmente el examen de las respuestas al ejercicio de argumentación con documentos nos permite efectuar una primera aproximación al ***grado de justificación y asimilación de argumentos nacionalistas*** que los estudiantes realizan.

A partir de los documentos se solicitó al alumnado que juzgara si eran equiparables la Guerra de Independencia de 1808 y la guerra colonial de 1909 en tierras marroquíes, al hilo de la comparación que realizaba Pablo Iglesias en el documento 5 del ejercicio (Anexo 1). Se pretendía comprobar en qué medida los estudiantes apreciaban las diferencias históricas entre ambos conflictos y evidenciaban motivaciones nacionalistas en la guerra. Se comprueba en este aspecto que de los 11 estudiantes que respondieron esta pregunta, 7 corroboran más las similitudes entre ambos enfrentamientos, especialmente aludiendo a su naturaleza de conflictos por “invasiones” o “conquistas” (francesa o española) y a su carácter de disputas entre países como naciones por el control de territorios y para aumentar el poder de unos o a costa de otros. En sus discursos se pone de manifiesto cómo en el imaginario del alumnado interactúan

constantemente naciones o países que atacan o invaden, es decir, se confirma la omnipresencia de un mundo de naciones o la dimensión internacional del nacionalismo (Billig, 2006: 133-139). Los alumnos se sitúan así en el mismo imaginario nacionalista de naciones en disputa que dibuja Pablo Iglesias quien, a pesar de su crítica de la intervención colonial, comparte la vivencia de la nación española como comunidad imaginada en el periodo de la Restauración (Archilés, 2008: 68-69).

Por su parte, quienes inciden más en las diferencias entre las guerras de 1808 y 1909 aluden específicamente a argumentos del contexto histórico: se trata de la supuesta justificación de la presencia francesa en territorio español al haberse establecido por tratado el colaborar en la invasión de Portugal y el posterior engaño de Napoleón, frente al supuesto carácter de invasión directa a territorio marroquí. En cierta medida ello refleja su recuerdo de los contenidos trabajados en el aula en un detalle que podía ser secundario: la justificación de la ocupación francesa que para dichos alumnos no era sino el cumplimiento de un tratado.

Pero mayor interés tiene examinar en qué medida los estudiantes justifican o cuestionan la participación de soldados españoles en 1808 y en 1909. Es aquí cuando aflora su argumentación respecto al sentimiento nacionalista y la identificación nacional como motivo para movilizarse en armas. El análisis de las respuestas completas efectuadas a esta cuestión resulta muy revelador al respecto. Reproducimos, pues, el texto de sus respuestas completo:

-“No creo que tuviera mucha justificación que muchas personas lucharan en 1808 y 1909, simplemente territorios y recursos, **hacer grande una nación**. Tenían sentimientos más o menos similares...tanto unos como otros, la única similitud sería el **sentimiento nacionalista**, pero es muy diferente el pensamiento de una invasión. En 1808 España no quería ser invadida pero en 1909 buscaba invadir otro territorio” (referencia 4, alumno, 17 años)

-“En cierto modo tiene cierta justificación que quisieran **morir por su patria** puesto que están defendiéndose de la invasión, esto en 1808, sin embargo en 1909 la gente que ‘moría por su país’ era invadiendo otro territorio. En 1808 hubo un alzamiento popular en contra del pueblo invasor y fue este sentimiento de ‘estar invadido’ el que hizo a los españoles defenderse, es decir, no fue una ofensiva únicamente por parte militar, sino que el pueblo también participó enérgicamente en ella. Sin embargo en 1909 la invasión fue promovida por el gobierno y obligó al ejército (que por entonces el alistamiento en él era obligatorio) a llevarla a cabo. Luego **no surge el mismo sentimiento patriótico porque no están defendiendo aquello que es ‘suyo’ sino que están intentando hacer ‘suya’ otra tierra**” (referencia 8, alumna, 17 años)

-“Quizá para algunos ciudadanos, del carácter más conservador, sí que estuviera justificada esta invasión y por lo tanto quisieran contribuir en la guerra ‘por el bien de España’, según su opinión. Sin embargo no creo que el pueblo de opinión más progresista y liberal fuera a la guerra voluntariamente. Y no creo que los que lucharon en 1808 tengan las mismas motivaciones ya que en 1808 se luchó por defender su territorio. En 1808 los españoles lucharon por **defender su país** que estaba siendo atacado, al igual que hacen los marroquíes contra los españoles. Sin embargo los españoles que luchan en 1909 no lo hacen por defender España sino que lo hacen por interés económico, para hacer más grande y potente el estado

español, al igual que en 1808 hicieron los franceses con España” (referencia 9, alumno, 17 años)

-“Para ellos sí que la tenía (justificación) porque ellos estaban dispuestos a **luchar por su país**, Si (tendrían sentimientos similares) porque en los dos estaban luchando por lo mismo, **por su patria**, y para no ser derrotados, aunque muchos de ellos luchaban por no tener dinero para no ir a la guerra, luchando en contra de su pensamiento para no ser detenidos ni ejecutados por la ley”.(referencia 10, alumno, 17 años)

En todos los argumentos reseñados, los estudiantes comprenden que exista una justificación de luchar e incluso morir por la defensa de una nación, país o patria propios. No encuentran reparo en justificar, como de hecho así existe en el discurso nacionalista popular y latente, la defensa de la nación propia. Los soldados españoles que combatieron en 1808 lo hacen a ojos de los alumnos por una causa justa, la defensa de la nación. Una movilización general defensiva para proteger el país propio, o para morir por él, no encuentra oposición entre los estudiantes, como lo haría entre la opinión pública mayoritaria, no así entre los sectores más críticos. Si nos fijamos, el primer argumento que asumen como justificable es el luchar por la nación propia, por su defensa, por su existencia. Se trata del poderoso instrumento de movilización latente de los nacionalismos de estado contemporáneos que, como se ha señalado, sólo se pone en marcha en momentos de urgencia pero que pueden activar los estados de hoy en día (Billig, 2006). Aunque no siempre se asuma, esa capacidad de movilización general, también se activa de forma periódica, aunque en un nivel simbólico, en lo que podríamos denominar como “batallas singulares de la nación imaginada”, como son las finales deportivas, como lo vienen siendo las victoriosas finales de “la Roja”.

Únicamente un alumno no justifica el luchar por la nación. En su argumento contextualiza la motivación de los soldados españoles y la diferencia de su opinión, de rechazo: *“Que la gente estuviera dispuesta a morir tiene justificación para ellos pero para mí no, hay que tener en cuenta que ellos tenían un **sentimiento por la patria** y estarían dispuestos a morir pero yo lo veo ilógico. Ellos tendrían motivaciones y sentimientos similares a los que pelearon contra Napoleón, tendrían sentimientos de fe, supervivencia, añoranza y miedo entre otros y eso es porque principalmente estos son los sentimientos en una guerra, a mi juicio”*. En cierta medida ese alumno “piensa históricamente” que los soldados mostraban y se movilizaban por un patriotismo con el que no se identifica.

5. Conclusiones: aprender y argumentar el nacionalismo español, tarea educativa pendiente y necesaria

El análisis realizado de las concepciones del alumnado sobre la identidad nacional permite extraer unas primeras conclusiones a desarrollar más en futuras investigaciones.

Se constata que el porcentaje de alumnado que expresa una visión esencialista de la identidad nacional española (61 %) es mayor que el de quienes manifiestan una visión jurídico-política o una mixta. Paralelamente una minoría de alumnos/as no duda en cuestionar de forma vehemente el significado de ser español ante los efectos de la crisis y la corrupción política. También se confirma el escaso porcentaje de alumnado que identifica cambios históricos durante el siglo XIX en la formación de una identidad española y, a la vez, considera la existencia de un nacionalismo español. Por otro lado, se comprueba la facilidad con que algunos alumnos expresan en sus discursos pertenencia e identificación con la nación española. Finalmente se aprecia en los argumentos de los estudiantes una comprensión del nacionalismo español minoritaria y deficiente. En definitiva, parece que los datos empíricos confirmarían que perviven, sino se han agravado, las deficiencias del alumnado para una comprensión crítica del nacionalismo, ya constatadas en anteriores estudios (López Facal, 1999). Ello exige una reflexión.

El peso de una visión esencialista del ser español entre el alumnado no habría de corresponderse con el nivel de complejidad respecto al tema exigido, ni por edad ni por niveles mínimos de comprensión logrados en su escolarización obligatoria. Si consideramos a los estudiantes como individuos protagonistas de un proceso de enseñanza y aprendizaje determinado, a tenor de los contenidos mínimos trabajados en la ESO, deberían manifestar que entienden que ser español es disponer de la nacionalidad española, poseer unos determinados criterios jurídico-políticos. En teoría, la mayoría habría de manifestar en sus respuestas que *tienen en cuenta* el concepto de *nacionalidad o ciudadanía* española, como identidad abierta, independientemente de que sintieran o manifestaran elementos más esencialistas o de nacionalidad cultural. Pero ese planteamiento peca en cierta forma de una distorsión de partida: el considerar a los estudiantes como sujetos aislados que reciben una imagen de la identidad nacional difundida en el medio escolar. Se trata de una visión instrumentalista que parece asumir que los estudiantes aprenden y construyen su identidad nacional a través de su conocimiento escolar, fruto de la transposición didáctica de contenidos históricos sobre España y sobre el funcionamiento de los estados contemporáneos. Pero esa visión es muy

limitada ya que no se puede concebir a los alumnos/as como sujetos aislados, desde una visión psicológica reduccionista. Se debe ir más allá y considerarlos desde el ámbito psicosocial como partícipes del colectivo de ciudadanos que *vive la nación española como comunidad imaginada en su cotidianidad* de la forma más corriente y natural, desarrollando sus representaciones sociales a partir de los medios de comunicación de masas, la cultura popular, el deporte, la música, etc.; en suma, viviendo un nacionalismo español banal no por ser inofensivo e inocuo, sino por inadvertido y por ello ya asumido como normal y ordinario. Los estudiantes comparten con el resto de ciudadanos del estado español, el potente nacionalismo español que acompaña a la población en su quehacer diario, que está latente y sólo puede manifestarse en discursos y actitudes en situaciones puntuales. Y, como se ha apuntado (Pastor, 2012: 173-177) en los últimos años se asiste, paralelamente a los efectos de la crisis sistémica del capitalismo y a las respuestas neoliberales a la misma, a un fuerte proceso de (re)nacionalización española acompañado de un cuestionamiento de la diversidad del estado español, del estado nacional de bienestar e incluso del propio *statu quo* institucional de comunidades autónomas. En aras a una supuesta respuesta española eficiente y fuerte frente a la crisis se intensifican las llamadas a la unidad y homogeneidad españolas, aumentando así indirectamente la intensidad y fuerza de procesos de nacionalización periféricos (catalán, vasco, etc.)

Desde estas constataciones ¿qué puede aportar la enseñanza y aprendizaje de una Historia de España al acabar bachillerato? Visto desde el currículum, el alumnado se vería abocado a priorizar una visión fundamentalmente cronológica que hace hincapié en la sucesión de etapas políticas. Perviviría una suerte de memoria de España como estado-nación orientada a reforzar una identificación acrítica de los estudiantes hacia una determinada nación (Valls, 2007: 65; López Facal, 2008: 193). No pensamos que a inicios del siglo XXI sea todavía tarea educativa la construcción de identidades nacionales (Pérez Garzón, 2008; López Facal, 2006 y 2007). Antes bien en las aulas de 2º de Bachillerato, por los resquicios que permita la estructura de contenidos curricular y la exigencia de las pruebas PAU, habría que atender esos otros objetivos educativos de la historia que permite la regulación vigente, por bien que no suela prestársele la atención suficiente. En el currículum de “Historia de España” de 2º de Bachillerato se indica que la Historia como materia escolar pretende: “*el estudio racional, abierto y crítico de ese pasado, su estudio propicia el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y*

*el sentido crítico*³⁷. Esas exigencias, muy próximas al desarrollo de competencias educativas básicas, habría que llevarlas a la práctica para abordar problemas relevantes de la actualidad, seleccionando contenidos del currículum. Uno de esos problemas es el nacionalismo y la visión de la identidad nacional. Sería deseable que los estudiantes pudieran construir un juicio crítico propio sobre las identidades nacionales y sobre los nacionalismos contemporáneos, incluyendo el español. Que conocieran que España es un estado plurinacional donde conviven diferentes naciones como comunidades imaginadas y sentidas y que pudieran constatar que los nacionalismos que más aparecen en los medios de comunicación no son los únicos, que existe ese otro nacionalismo más fuerte, el español. Que aprendieran cómo surgió ese nacionalismo español y comprendieran su desarrollo y pervivencia junto a los restantes. En suma, que pudieran disponer de una visión abierta y no excluyente de la identidad nacional, capaz de integrar y compartir otras identidades en la plural sociedad actual en aras a la formación de mejores ciudadanos.

ANEXOS

Anexo 1. Ejercicio de argumentación con documentos sobre el nacionalismo español en el contexto de la intervención colonial en Marruecos de 1909

Documento 1

*“En el Barranco del Lobo
hay una fuente que mana
sangre de los españoles
que murieron por España.
¡Pobrecitas madres,
cuánto llorarán,
al ver que sus hijos
a la guerra van!
Ni me lavo ni me peino
ni me pongo la mantilla,
hasta que venga mi novio
de la guerra de Melilla
Melilla ya no es Melilla,
Melilla es un matadero
donde van los españoles
a morir como corderos”*

Coplilla popular (1909-años 20)

Documento 2

“España está defendiendo en el Rif su honor nacional. Europa y en especial Francia, confiada en que cumplirá fielmente sus compromisos internacionales, sigue con tanta simpatía como atención el desarrollo de la acción que ha emprendido, y sólo puede formular votos por el feliz éxito de las armas españolas puesto que al fin y al cabo España está peleando por la causa de la civilización”. ***La Unión Católica*** (periódico sevillano), 25 de septiembre de 1909 (reproduciendo la opinión del diario francés *Le Journal des Débats*)

Documento 3

“La cuestión marroquí debería preocuparnos a los españoles más que cualquier otra cosa. Debemos ejercer positiva influencia en la zona de nuestras costas. El Rif es una región riquísima y allí deberían ir nuestros emigrantes”: **Declaraciones de José Canalejas a *El País*** (diario liberal de Santa Cruz de Tenerife), 18 de julio de 1908

³⁷Orden ESD/1729/2008 de 11 de junio que regula la ordenación y el currículum de Bachillerato; la referencia citada consta en el *Boletín Oficial del Estado* (BOE), nº 147, de 18 de junio de 2008, p. 27505-27506.

Documento 4

“Hoy en España, una de las más grandes necesidades, es continuar haciendo patria (...) depende la necesidad de nuestra acción en África, acción tan importante, que en ella se juega nuestra apariencia nacional. Si no nos hubiéramos introducido en esa parte de África, se hubieran introducido otros, que nos rodearían por todas partes y nos siguen oprimiendo. No se trata de los pobres rifeños hermanos nuestros. Se trata de llevar la civilización a todas partes, lo cual es una necesidad. Es cómodo censurar que se lleve la civilización a cañonazos, pero no hay otros medios, y lo doloroso es que haya espíritus mezquinos que creyeran que se trataba de unas minas”, **Miguel de Unamuno “Homenaje a los reservistas salmantinos muertos en Melilla”, *El Adelanto*, 9 de agosto de 1910**

Documento 5

“¿Pero qué querrán esos señores (militaristas)? ¿Que a nuestra invasión en el territorio marroquí, a nuestro cañoneo y a nuestras razzias contesten los invadidos, cañoneados y raziados marroquíes echándonos bendiciones y acogiéndonos con vítores? ¿Cómo recibieron nuestros antepasados a las huestes napoleónicas? ¿Serían célebres Madrid, Gerona, Zaragoza y otras muchas poblaciones de nuestro país si a la invasión y al ataque de soldados franceses hubiesen contestado resignándose o recibiendo con los brazos abiertos a nuestros invasores? (...) La honra de España no exige en modo alguno que se vaya a atropellar a un pueblo, a dominarle, para que sea pasto de unos cuantos negociantes. El honor de la bandera española no puede ganar nada, sino más bien empañarse, yendo a Marruecos soldados españoles a imponer por el hierro y por el fuego lo que conviene a unos cuantos capitalistas o a los que sueñan con sus falsas glorias (...) Por el contrario es deshonor nacional, opuesto al honor de la bandera, indigno para el ejército y altamente incivilizador, mantener una guerra como la de Marruecos”. **Pablo Iglesias, *Vida Socialista*, 1914 en Pablo Iglesias, *Escritos 2. El socialismo en España. Escritos en la prensa socialista y liberal 1870/1925*, Madrid, Ayuso, 1976, p. 263.**

Cuestiones:

1. Intenta resumir lo que se pretende expresar en cada uno de los documentos (sus ideas principales).
E emplea como máximo 4-5 líneas para cada documento.
2. ¿Quién piensas que pudo componer el documento 1? ¿Qué sentimientos expresa? ¿Crees que refleja la opinión de la mayoría de la población o de una minoría radical opuesta al gobierno?, ¿por qué crees eso?
3. ¿Tienen algo en común los documentos 1 y 5?; ¿qué diferencias encuentras?
4. ¿Crees que la invasión francesa de España en 1808 y la intervención española en Marruecos a principios del siglo XX son actuaciones equiparables como se hace en el documento 5? ¿Por qué? ¿Encuentras alguna diferencia?
5. ¿Qué sectores de la sociedad española podían considerar que el ejército español defendía en Marruecos el “honor nacional”, la “honra de España” y el “honor de la bandera española”, según expresiones de los documentos 2 y 5?; ¿por qué crees que podían afirmar eso?, ¿podían tener en cierta medida algo de razón?
6. ¿Crees que tenía cierta justificación el que muchas personas fueran a la guerra y estuvieran dispuestas a morir por España en 1808 y en 1909? ¿Podían tener motivaciones y sentimientos similares o diferentes los soldados que lucharon contra las tropas napoleónicas en 1808 y los que combatieron contra las tribus marroquíes del Rif en 1909?; ¿Por qué motivo?
7. ¿Crees que podía haber algo de razonable en la labor española de llevar la civilización al pueblo marroquí según se plantea en los documentos 2 y 4? ¿hasta qué punto eso podría justificar la intervención española en esas tierras? ¿qué piensas que quiere decir el autor del documento 4 con la expresión “continuar haciendo patria”?
8. ¿Cómo piensas que se justifica la presencia de España en Marruecos en los documentos 2, 3 y 4? ¿con qué argumentos?; según tu opinión ¿qué argumentos consideras justificados y cuáles no?; ¿toda la sociedad española compartiría esos argumentos? ¿por qué motivos?

Anexo 2. Libros de *Historia de España* de 2º de Bachillerato examinados

Anaya-a: García de Cortázar, F., Donézar, J. M., Valdeón, J., Fernández Cuadrado, M., Gamazo, A. (2009), *Historia Bachillerato*, 2, Anaya, Madrid.

Anaya-b: Prats, J., Castelló, J.E., Fernández Cuadrado, M., Camino Gracia, M., Loste, M. A., Trepal, C.A., Valdeón, J. (2009), *Historia, Bachillerato*, 2, Anaya, Madrid.

Ecir: García Almiñana, E. (coord.), (2009), Cereijo, C., Chiquillo, J.A., García, E., Gomis, J.P., Latorre, F., Rey, F., Sebastián, R., *Historia de España, 2 Bachillerato*, Ecir, Paterna.

SM: Santacana, J., Zaragoza, G. (2003), *Historia, 2. Bachillerato*, SM, Madrid.

Santillana: Fernández Ros, J.M., González Salcedo, J., León Navarro, V., Ramírez Aledón, G. (2009), *Historia de España 2 Bachillerato*. Santillana, Madrid.

Vicens Vives: Aróstegui, J., García Sebastián, M., Gatell, C., Palafox, J., Risques, M., (2009), *Historia de España*, Vicens Vives, Barcelona.

6.2 Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana³⁸

Resumen: Este artículo presenta una experiencia didáctica con alumnado de 2º de ESO basada en un ejercicio de empatía histórica ambientado en la conquista cristiana de la Valencia musulmana de 1238: escribir un relato en primera persona encarnando un personaje imaginario de los grupos sociales implicados en la conquista. Se defiende la historia social en el aula y se reivindica la comprensión de situaciones históricas de conflicto de identidades, como la Península ibérica medieval, como forma de enseñar a construir una identidad democrática y actitudes de tolerancia. El ejercicio permite también trabajar competencias básicas (comunicación lingüística, social y ciudadana) relacionadas con la formación del pensamiento histórico del alumnado.

Palabras clave: educación histórica, historia social, empatía histórica, identidades en conflicto, pensamiento histórico, competencias básicas, historia medieval

Abstract: This paper presents a teach of history experience with students of 2nd ESO (13-14 years old). It's an historical empathy exercise set in the christian conquest of muslim Valencia in 1238: writing a first-person account embodying an imaginary character of social groups involved in the conquest. This exercise defends social history in the classroom and promotes understanding historical situations of conflict of identities, as the medieval Iberian Peninsula, as a way of teaching a democratic identity and tolerant attitudes. Exercise also allows you to work basic education skills (literacy and social and civic skills) related to the formation of students' historical thinking

Keywords: *teach of history, history education, social history, historical empathy, conflicting identities, historical thinking, basic skills, medieval history*

1. Introducción. El conflicto de identidades como problema de aprendizaje.

La actual formulación del currículo de Geografía e Historia en ESO, así como la interpretación que del mismo realizan los libros de texto de las editoriales mayoritarias, todavía evidencian un peso de la historia política y factual. Los enunciados de los bloques de contenidos y, sobre todo, los criterios de evaluación pautados, tanto a nivel estatal

³⁸Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39

como autonómico, presentan escasos ejemplos de tratamiento de la *historia social*. Se pierde así la posibilidad de pautar escenarios y protagonistas sociales concretos que permitan una mejor comprensión histórica más allá de la mera sucesión de etapas y periodos políticos. Pero para enseñar a comprender el pasado histórico se hace necesario completar esas formas de conocimiento declarativo y factual derivadas de la memorización y recuerdo de conceptos, etapas y escenarios políticos. Pueden plantearse experiencias de innovación que reivindicquen una *historia social construida en el aula*, dando el debido protagonismo a personajes y grupos sociales del pasado.

Un ejemplo de ese peso de la historia política lo encontramos en el tratamiento de los contenidos históricos de la Península ibérica medieval (Sáiz, 2012): tanto los *ítems* de criterios de evaluación del currículo como los manuales de historia escolar mayoritarios todavía privilegian un conocimiento declarativo del cambio político en el escenario peninsular, una suerte de sucesión de etapas y espacios políticos de Al-Ándalus a los diferentes reinos cristianos, recurriendo a la construcción historiográfica de la *Reconquista*, un concepto profundamente imbuido de contenido identitario, como origen de identidades nacionales actuales, valencianos, españoles, etc.. La historiografía medieval actual no ha logrado desterrar el término “Reconquista” de sus estudios, excepto una minoritaria crítica (Manzano, 2010, Torró, 2000). Se defiende la polisemia y a la vez la utilidad del concepto “Reconquista” para caracterizar los procesos de expansión y conquistas cristianas sobre los territorios islámicos peninsulares, reconociendo su naturaleza de justificación ideológica *a posteriori* pero sin haber creado un término alternativo (García-Fitz, 2010; Ríos Saloma, 2013). Ahora bien es un error pensar que el concepto ya ha quedado desprovisto de sus originarios significados patrióticos creados en el siglo XIX (Ríos Saloma, 2011). Siguen profundamente arraigados como confirma el uso del término por políticos y divulgadores conservadores. La mera pervivencia historiográfica del término “Reconquista” encuentra perfecto acomodo en el nacionalismo banal (Billig, 2006) español, dominante en la cultura popular y en el grueso del mundo académico. Esa sea quizás la verdadera causa de su pervivencia.

Precisamente la continuidad de tópicos nacionalistas en el currículo y en libros de texto de Historia dificulta el planteamiento como problema de aprendizaje de escenarios históricos de conflicto de identidades, como la Península ibérica medieval (Sáiz, 2012). El pasado medieval peninsular todavía es planteado como marco de gestación de identidades nacionales, celebradas en algunas fiestas locales (9 de octubre, moros y cristianos) con escaso o nulo sentido crítico e histórico. Se hace necesario desterrar los

tópicos enraizados sobre la Edad Media peninsular, presentes en el imaginario y cultura popular pero también rastreables en el conocimiento académico del medievalismo y en la historia escolar, del currículo a los libros de texto: “reconquista” en vez de conquista y explotación; “re población” y nacimiento de nuevas sociedades en vez de colonización y dominación; escenarios edulcorados de “convivencia de culturas” y tratamiento secundario de las sociedades islámicas frente a dominación y conflictos evidentes. Sin duda la ocultación del conflicto con perspectivas “buenistas” no permite estar preparado para comprender conflictos de identidades actuales de cualquier índole. Es completamente insuficiente la comprensión escolar del conflicto de identidades, como la conquista y la ocupación cristiana, mantenidas en el limbo del sesgo identitario. En el caso de la conquista cristiana de la Valencia musulmana se dispone de la tradicional celebración escolar del 9 de octubre, enraizada con carácter lúdico-festivo y ahistórico (Parra, Segarra, 2012): una conmemoración del nacimiento del reino de Valencia y de la identidad valenciana. Para superar ese filtro identitario en la aproximación y comprensión al pasado medieval no hay más que aproximarse de forma crítica a los problemas del presente. Un presente plagado de situaciones cotidianas de convivencia y conflicto de identidades culturales y nacionales que es necesario plantear en ámbito escolar, sea en la ESO o en el Bachillerato (Sáiz, López Facal, 2012 y 2013). Comprender la identidad y alteridad a lo largo del tiempo puede ayudar a los estudiantes a construir su identidad de manera tolerante y democrática, con la capacidad para comprender a los *otros*: perdedores, excluidos, marginados y silenciados. De igual forma es necesario fomentar escenarios de aprendizaje que permitan comprender que las identidades son construcciones culturales y comunidades imaginadas (Anderson, 2005) no realidades tangibles inmutables e invariables que nazcan con hechos históricos concretos, como fueron las conquistas de Jaime I. Las identidades nacionales son construcciones contemporáneas aunque gestadas a partir de acontecimientos y vivencias del pasado con diferentes escenarios y formulaciones. Para plantear una aproximación en las aulas a este complejo problema, podemos formular ejercicios de empatía e imaginación histórica. Ese es el punto de partida de este trabajo.

2. Fundamentos conceptuales. Empatía histórica para construir historia social y pensar históricamente.

La renovación de la enseñanza de la historia en ámbito anglosajón planteó ya desde los años 80 la realización de ejercicios de *historical empathy* o empatía histórica

(Shemilt, 1984; Ashby, Lee, 1987; Lee, Ashby y Dickinson, 1996; Lee, Ashby, 2001) como una vía más del cambio de una enseñanza transmisiva de contenidos por una enseñanza de capacidades y procedimientos propios de la historia como disciplina. Un cambio en las formas de enseñanza y aprendizaje donde estaban estrechamente ligados los contenidos históricos sustantivos y los conceptos de segundo orden o procedimentales propios del trabajo del historiador, entre ellos, la propia empatía histórica como una capacidad cognitiva para dotar de sentido histórico a lo que se iba aprendiendo (Lee, Ashby, 2001). Las investigaciones inglesas, traducidas en el proyecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*), evidenciaron diferentes niveles del progreso de aprendizaje de niños y adolescentes en comprensión histórica delineados precisamente a partir de ejercicios de empatía histórica planteada no meramente como una capacidad emotiva sino también cognitiva. Las experiencias de aprendizaje a partir de la empatía histórica, también desarrolladas en países anglosajones como Canadá (Seixas, 1996; Briant, Clark, 2006), acabaron consolidándola como una competencia propia de la capacidad de pensar históricamente (Lévesque, 2008, 2011). Esta vía de renovación para mejorar la comprensión histórica de los estudiantes también se ha planteado por investigadores españoles. Desde los pioneros trabajos de Jesús Domínguez (1986 y 1993) directamente vinculados con la renovación anglosajona de la enseñanza de la historia, hasta los más recientes proyectos de investigación didáctica desarrollados en la Universitat Autònoma de Barcelona por el equipo de Joan Pagès y Antoni Santiesteban (González, et. al. 2009 y 2010; Henríquez, 2009; Santiesteban et. al. 2010)

¿Qué entendemos por empatía histórica y cómo podemos utilizarla para enriquecer los aprendizajes de nuestros estudiantes? Buena parte de los estudios previos anteriormente citados (Domínguez, 1986; Ashby, Lee, 1987; Lee, Ashby, 2001; Seixas, 1996; Bryant, Clark, 2006) muestran que la empatía histórica es una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional para ponerse en el lugar de personajes históricos. Se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada de contextos históricos. No se trata únicamente de pensar o escribir en los términos de qué se haría si uno fuera tal o cual personaje, real o inventado. Este tipo de ejercicios conduce generalmente a una proyección al pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante, alcanzándose mayoritariamente niveles de empatía presentista. Con todo, el mero intento de imaginar, pensar y crear un texto en y sobre situaciones históricas puede considerarse un ejercicio por sí mismo enriquecedor, a pesar de que los resultados sean

generalmente pobres o limitados. Es un perfil de ejercicios necesario y complementario a la instrucción transmisiva de contenidos, sobre todo para buscar un aprendizaje que fomente explicaciones intencionales o por empatía de fenómenos históricos, centradas en la comprensión del comportamiento de personajes del pasado (Domínguez, 1993): el tipo de ejercicios planteados para fomentar comprensiones históricas por empatía supone plantear a los estudiantes que adopten el punto de vista de agentes o personajes reales o recreados de un escenario histórico (qué podrían hacer y saber, cuáles serían sus intereses, etc.) con el fin de diferenciarlo claramente del punto de vista propio y el del historiador. Al adoptar ese punto de vista es necesario que el estudiante contemple y valore las opciones que dispondría el personaje, teniendo en cuenta los valores, creencias, ideología de éste y no las suyas propias. Todo ello buscando la redacción de textos expositivos o argumentativos donde se evidencie una explicación histórica. Los niveles mayores de profundización que pueden lograrse en ejercicios de empatía histórica requieren de una comprensión empática o contextualizada que considere que las personas del pasado no sólo vivían de forma diferente sino que también pensaban y creían con otros sistemas de valores. No se pretende aquí llegar a esos niveles, reservados para itinerarios de aprendizaje de pocos alumnos, y para los cuales es necesario un entrenamiento previo debidamente fundamentado en este tipo de ejercicios combinándolos con conocimientos amplios del contexto histórico.

Con todo pueden señalarse aquí los progresos de aprendizaje alcanzables con ejercicios de empatía histórica, tal y como han sido establecidos desde las experiencias inglesa y la más reciente en ámbito catalán. El proyecto inglés original (Ashby, Lee, 1987) evidenció cinco niveles de progreso de aprendizaje mediante ejercicios escritos de empatía histórica. Un primer nivel sería el de aquellos estudiantes que no asumen empatía alguna al reconocer el pasado como algo ininteligible. Un segundo nivel estaría en el alumnado que únicamente recurre a estereotipos generalizados de todo tipo en sus escritos. El tercer nivel sería el de una empatía cotidiana (*everyday empathy*), quienes relatan y comprenden el pasado únicamente desde referencias de su presente. Por último llegaríamos a los dos niveles más complejos. Un cuarto nivel, una empatía histórica limitada o restringida (*restricted historical empathy*) el de aquellos estudiantes que relatan y comprenden el pasado, en especial la situación en la que se encontraban las personas señalando las diferencias con situaciones similares del presente. Y finalmente el nivel superior, una empatía histórica contextualizada (*contextual historical empathy*) para los alumnos que relatan y comprenden el pasado indicando referencias del contexto

histórico apropiadas y evidenciando la diferencia entre presente y pasado. Sería en este último nivel donde los alumnos aplicarían referencias concretas de sus aprendizajes del contexto histórico en sus relatos.

Basándose en este modelo, el proyecto catalán (González et. al. 2009) plantea un triple progreso de aprendizaje según las evidencias analizadas. En primer lugar una empatía histórica *presentista*: relatos que no utilizan referencias históricas o de contexto histórico o cuando las hay se hace desde una perspectiva actual. No se identifica por tanto el pasado. En segundo lugar una empatía histórica *experiencial*: relatos que utilizan la experiencia personal (valores, deseos y expectativas) como criterio para comprender el pasado. Se establece relación entre pasado y presente pero se hace a través de la experiencia personal. Finalmente el tercer nivel el más complejo, el de una *empatía histórica simple*: relatos o respuestas que explicitan que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al del presente por lo que se usan referencias contextuales o de contexto histórico que ayudan a establecer comparaciones y diferencias entre el presente y el pasado.

Recientes proyectos de investigación sobre pensar históricamente desarrollados en Estados Unidos, como el proyecto *Reading like a Historian* (Reisman, 2012; Reisman, Wineburg, 2012; Reisman, Martin y Monte-Sano, 2013), han planteado una vía alternativa a las experiencias de empatía histórica desarrolladas por la vía inglesa. También documentan niveles de progreso de aprendizaje a partir de experiencias de trabajo en el aula mediante el uso de textos y fuentes históricas. Se trata de unos niveles que pueden aplicarse al análisis de las actividades presentes en los libros de texto pero también a los aprendizajes manifestados por los estudiantes en sus relatos o narrativas, utilicen directamente fuentes históricas o no. Es el caso del ejercicio que aquí se presenta donde únicamente se ofrece al alumnado información histórica contextual utilizable en su ejercicio presentada no en forma de documento o fuente sino como un mero material informativo. Estos trabajos documentan cuatro niveles de progreso de comprensión histórica del alumnado (Reisman, Wineburg, 2012): un nivel 1 donde se juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales, un nivel 2 donde únicamente se reproduce la información histórica como algo dado por hecho sin ningún tipo de valoración, un nivel 3 donde se manifiesta la información histórica debidamente contextualizada pero desde una mera visión descriptiva y un nivel 4, el más desarrollado, donde se procede a valorar y juzgar históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico, reconociendo los estudiantes una conciencia

de su propia subjetividad como actores históricos del presente y como lectores de textos históricos, llegando por tanto a niveles próximos a una empatía histórica contextualizada o a una efectiva consciencia histórica, en la perspectiva planteada por Jörn Rüsen (2005 y 2010)

En este trabajo se parte del conjunto de todas esas experiencias y teorizaciones previas para intentar evidenciar los progresos de aprendizaje de los estudiantes involucrados en el ejercicio. No obstante, se considera que el mero intento de dar la oportunidad a los alumnos de imaginar su presencia en el episodio histórico de 1238 en la conquista cristiana de la Valencia musulmana ya sería una actividad enriquecedora para estimular en los estudiantes una vía para pensar históricamente los hechos de 1238 superando el marco factual e identitario vigente en el currículo y en los manuales.

3. Descripción del ejercicio: objetivos y competencias, participantes e hipótesis de trabajo.

3.1 Objetivos del ejercicio.

Se buscan la siguiente gradación de objetivos:

1/ Experimentar el desarrollo de las habilidades de empatía histórica y tratamiento de la temporalidad por parte de estudiantes a través de sus propios relatos o narraciones históricas, con personajes imaginados en entornos históricos reales.

2/ Evidenciar los progresos de aprendizaje que manifiestan alumnos de 2º ESO (13-14 años) en sus relatos intentando dilucidar qué competencias de pensamiento histórico manifiestan al respecto, en concreto sus niveles de comprensión del tiempo histórico y de contextualización y uso de los contenidos conceptuales del periodo trabajado.

3/ Determinar cuántos alumnos asumen la “alteridad” al recrear personajes musulmanes, los protagonistas derrotados o vencidos en la conquista, examinando cómo lo hacen y qué actitudes muestran.

3.2 Competencias básicas y competencias de pensamiento histórico trabajadas.

El ejercicio busca fomentar que los estudiantes pongan en práctica dos competencias básicas (la *competencia de comunicación lingüística* y la *competencia social y ciudadana*) directamente relacionadas ambas con habilidades o *competencias de pensamiento histórico*. La formulación actual de las competencias educativas básicas no ha tenido en cuenta las habilidades específicas del aprendizaje de la historia: no se trata

sólo del recuerdo y reproducción de conocimientos declarativos (conceptuales y factuales del pasado histórico) sino específicamente el aprendizaje de unas determinadas destrezas de lo que supone educar un pensamiento histórico o una forma de pensar históricamente tal y como vienen siendo planteadas en los recientes trabajos combinados de psicología cognitiva y epistemología y filosofía de la historia (Wineburg, 2001, Lévesque, 2008; Carretero, López, 2009; Carretero, 2011): se trata de la evaluación de evidencias en fuentes de información o en conocimientos históricos dados, el planteamiento, razonamiento y solución de problemas históricos y la construcción de narrativas o explicaciones del pasado. A continuación se indica cómo se abordan las dos competencias básicas legalmente prescritas, la lingüística-comunicativa y la social-ciudadana, desglosando a partir de ellas las habilidades específicas del pensamiento histórico que permite su trabajo.

Comencemos por la competencia social y ciudadana. Como se verá se pretende fomentar el pensar históricamente el conflicto de identidades: comprender la identidad y la alteridad a lo largo del tiempo: abordar el problema del conflicto y construcción de identidades como una realidad pasada pero también presente. El objetivo es que los estudiantes comprendan la conquista de Jaime I desde una perspectiva histórica, desmitificadora, huyendo de la visión romántica e identitaria que inunda las aulas desde su temprana escolarización. Que comprendan la conquista como un fenómeno histórico de *dominación social* donde hubo vencedores y vencidos, beneficiados y damnificados, desmitificando el tópico de la convivencia de culturas y religiones. Una perspectiva parecida se ha planteado en ejercicios del proyecto catalán de empatía histórica, recreando el contexto de un judío perseguido tras la conquista cristiana del Toledo islámico en 1085, planteando la cuestión de “qué harías tú si fueras” (González, et. al. 2009)

Respecto a la competencia lingüística, se ha pretendido crear un breve contexto de escritura (Pérez, Zayas, 2007; Álvarez, 2010) ofreciendo al estudiante un conocimiento histórico previo así como una relación de perfiles de personaje que puede desarrollar acompañadas de supuestos históricos y de apartados que debe relatar del mismo personaje en forma de preguntas abiertas. La información y conocimientos históricos ofrecidos al alumnado los elaboraré aprovechando mi previa especialización disciplinar como medievalista aunque en cierta medida también se desarrolló una vía de *conocimiento pedagógico de contenido* al intentar ponerse en el lugar de los estudiantes diseñando alternativas donde pudiesen crear o imaginar sus propias ideas sobre el contexto

histórico³⁹. El material ofrecido al alumnado se detalla en el *ANEXO I*. Para su elaboración me inspiré en ejercicios planteados en experiencias didácticas catalanas para enseñar a hablar y escribir Ciencias Sociales donde se fomenta la argumentación y discusión a partir de preguntas sobre las características, vida cotidiana y relaciones entre los diferentes grupos sociales existentes en el periodo medieval (Barceló, 2005; Casas, 2005).

Como puede verse en el ANEXO I, tras un texto que detalla información conceptual condensada sobre qué fue y quién participó en la conquista cristiana de la Valencia musulmana, se le demanda a los estudiantes que *imaginen* un personaje que hubiese estado en ese episodio y que redacten un texto atendiendo a unos apartados preestablecidos. Se ofrecen *siete perfiles de personajes representativos* de grupos existentes en las sociedades del momento. Con ello se pretende que los alumnos recurran a aquellos conocimientos posibles de los caracteres de esos grupos sociales que hayan aprendido o trabajado en el aula. El objetivo es lograr algún tipo de aplicación de sus posibles aprendizajes. Pero también se presenta para cada personaje un abanico de posibilidades históricas reales que el estudiante puede leer o consultar y que han sido diseñadas delineando hipótesis basadas en mi conocimiento histórico disciplinar (véase ANEXO I). Los perfiles sociales ofrecidos son: 1/ nobleza (noble caballero -magnate de la alta nobleza o simple caballero-, damas o mujeres nobles); 2/ clero (monjas o frailes, sacerdotes; obispos); 3/ campesinado (familias de campesinos colonos); 4/ artesanado (familias de artesanos colonos); 5/ mercaderes (comerciantes y sus familias); 6/ musulmanes (nobles, mercaderes, campesinos o artesanos, hombres y mujeres, derrotados); 7/ judíos (artesanos o mercaderes de la comunidad judía).

Para cada perfil de personaje que el alumnado elija se le pide que redacte en primera persona un texto de un mínimo de 10-15 líneas donde detalle los siguientes aspectos, que sirven para evidenciar sus competencias históricas básicas aplicadas en su relato. En primer lugar puede verificarse la capacidad del alumnado de contextualizar a nivel espacial y temporal el personaje que inventen. Se les solicita que creen un personaje y le doten de un nombre⁴⁰; y con el fin de evidenciar sus destrezas en el uso de marcadores temporales y espaciales, deben indicar el año de nacimiento y la procedencia,

³⁹Sobre la importancia del concepto de conocimiento pedagógico del contenido (*pedagogical content knowledge*) en la formación y práctica de los docentes, desde el punto de vista de la enseñanza de la historia remito al interesante trabajo de Monte-Sano y Baudano, 2013.

⁴⁰Un elemento que no se ha considerado pero que hubiese enriquecido el ejercicio permitiendo una mejor contextualización, hubiese sido ofrecer al alumnado una relación de nombres usuales en ese periodo y para cada religión, recurriendo a conocimientos básicos de onomástica histórica.

considerando que son conquistadores de Valencia (cristianos) y ofreciéndoles una relación de territorios posibles (reino de Aragón, condados catalanes, tierras francesas, Castilla); deliberadamente no se señala en el enunciado la posibilidad de que sean de Valencia, los conquistados (musulmanes o judíos), para no condicionar y a la espera de ver cuántos asumen esa identidad. En este sentido, puede detectarse sus aprendizajes previos sobre la aplicación del tiempo histórico así como su grado de implicación a la hora de identificarse con los musulmanes conquistados. En segundo lugar se les pide dos cuestiones relacionadas con el trabajo y vida cotidiana del personaje imaginado, donde es posible ver cómo manifiestan y/o aplican sus aprendizajes de contenidos sociales previos. Por un lado se les solicita que evidencien cuál será su profesión o medio de vida indicando claramente cómo piensan vivir y ganarse la vida en el territorio valenciano, si piensan que pueden prosperar, enriquecerse o mejorar respecto a la vida que tendrían antes de llegar a Valencia. En este sentido se intenta recrear la participación en la conquista cristiana como una *experiencia de migración histórica* donde el alumnado, algunos de ellos hijos de inmigrantes, pueda dar entrada a posibles contenidos sobre las causas de las migraciones. Por otro lado, también se pide al alumnado que indique cómo se relacionará el personaje con otros grupos sociales, qué importancia tendrá para el conjunto de la sociedad y qué describan cómo podría ser su vida cotidiana (comida, vestido, vivienda, familia, etc.). En definitiva un abanico de preguntas abiertas que abre la posibilidad a que los estudiantes evidencien o apliquen sus conocimientos de *historia social*.

3.3 Método, participantes e hipótesis de trabajo.

Han participado en esta experiencia tres grupos de estudiantes de 2º de ESO de dos centros públicos del área metropolitana de la ciudad de Valencia, con un perfil de alumnado de familias de clase media y otro centro con un perfil más diversificado de alumnado de clases trabajadoras. Se trata de medio centenar de alumnos (n= 50) en su mayoría de 13-14 años (41), con una representación equitativa de los dos sexos. El ejercicio se planteó para realizarlo en el aula por parte de la mayoría del alumnado y siempre *a posteriori* del trabajo de los contenidos curriculares de la Península ibérica medieval. La experiencia tuvo lugar en dos secuencias cronológicas. Un primer grupo de 10 alumnos como actividad piloto en abril de 2009, al finalizar el plan de trabajo de la Península ibérica medieval; y los 40 alumnos restantes al acabar el curso académico 2012-2013 (en junio de 2013). La experiencia fue realizada por quien suscribe en 2009 con sus alumnos y por dos experimentados profesores con una dilatada trayectoria previa tanto

en educación primaria como en secundaria⁴¹.

Respecto a las hipótesis de trabajo en forma de los resultados que pueden esperarse, se parte de una constatación previa. El alumnado ha conocido y trabajado en el aula los contenidos curriculares básicos del tema, que en el caso valenciano indican que se aborde la conquista de Jaime I y el nacimiento del reino de Valencia. A parte de ello, como actividad previa al ejercicio hay que recordar que los estudiantes dispusieron bien de la información ofrecida en el enunciado bien de las aclaraciones previas del profesor sobre el contexto histórico descrito. Por lo tanto es de suponer que los alumnos manifiesten y apliquen conocimientos históricos aunque queda por determinar cómo lo harán, y aquí es donde puede hacerse un estudio de los progresos de aprendizaje histórico que los alumnos manifiesten. A tenor de las investigaciones previas inglesas y catalanas ya citadas (Asby, Lee, 1987; Lee, Ashby, 2001; González et. al. 2009 y 2010) es de suponer que predominarán manifestaciones de una comprensión media o baja, a través de empatía histórica presentista y sólo unos pocos alumnos evidencien formas de empatía histórica. De todas formas la relevancia del ejercicio no estaría tanto en los niveles de aprendizaje que pudiesen evidenciarse como en la propia posibilidad de que algunos alumnos piensen históricamente los hechos de 1238 en clave de personajes del momento. Es de suponer igualmente que la mayoría de los alumnos, en función de los objetivos mínimos curriculares existentes en 2º ESO en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, habrán de manifestar dos rasgos de pensamiento histórico. Por un lado, habilidades básicas de contextualización histórica, utilizando de forma adecuada los marcadores temporales y espaciales que se les ha ofrecido. Por otro lado, una mínima información histórica aplicada sobre los rasgos básicos de los diferentes grupos sociales existentes en las sociedades medievales peninsulares. Queda por determinar los niveles que manifiesten al respecto. En este sentido, es de esperar que algunos alumnos lleguen al nivel descriptivo a la hora de aportar información del contexto histórico siendo poco probable que veamos a alumnos que integren de forma relacional en sus relatos información histórica manifestando una empatía y conciencia histórica (Reisman, Wineburg, 2012) .

⁴¹Agradezco aquí la colaboración y dedico este trabajo a ellos, dos amigos y compañeros (Antonio Rubio Viedma y Santos Ramírez Martínez) de quienes tanto aprendo y comparto sobre nuestra común profesión de docente de Geografía e Historia

3. Análisis de resultados. Habilidades de pensamiento histórico y tratamiento de la alteridad.

En el estudio de las redacciones recopiladas de los 50 estudiantes se han desarrollado tres vías⁴². En primer lugar cómo contextualizan sus escritos, cuándo y dónde ubican a los personajes inventados, determinando cuántos estudiantes crean una situación histórica posible según lo que se pide en el ejercicio. En segundo lugar qué información histórica aportan, qué grupos sociales son los más desarrollados y qué nivel de progreso de aprendizaje muestran a la hora de incorporar información histórica en sus relatos. Finalmente, cuántos estudiantes y de qué manera encarnan los otros protagonistas de la conquista cristiana, los musulmanes derrotados.

Respecto a la contextualización histórica, recordemos que se pedía a los estudiantes que inventasen un personaje que fuese *protagonista* y *testigo* de la conquista cristiana de la Valencia musulmana debiendo de fijar su fecha de nacimiento y su procedencia geográfica. Por lo tanto los alumnos han de aplicar la cronología histórica tomando como referencia el año del acontecimiento 1238 y crear procedencias territoriales posibles.

Un primer referente de esa destreza sería determinar cuántos estudiantes ubican el *tiempo narrativo* en 1238 o en años posteriores al acontecimiento pero ambientados en el periodo medieval adoptando el punto de vista requerido en su redacción, es decir, el de la primera persona bien como *narrador protagonista* o como *narrador testigo* del fenómeno histórico. Una primera constatación revela que la práctica totalidad de los estudiantes (44) escriben en primera persona y sólo tres escriben como narrador externo en tercera persona o extradiegético⁴³. En la TABLA 1 recojo la tipología de tiempos narrativos de los relatos de los alumnos, según se deduce de su contenido o de las referencias explícitas que realizan ya que se les pide que el protagonista indique en qué año nació aspecto que realiza la mitad de los alumnos. Indico el número de casos para cada tipo de los referidos.

Tabla 1. Tiempos narrativos de las redacciones

Tipo 1. En 1238	15
Tipo 2. En un futuro próximo a 1238 (a mediados o finales del XIII)	19
Tipo 3. En un futuro lejano a 1238 pero del periodo medieval (s. XV)	3
Tipo 4. En un tiempo de redacción incorrecto (s. XVI, XVII)	3
Tipo 5. En el presente	4
Tipo 6. No indican tiempo	6

⁴²Para el estudio de las redacciones se elaboró una base de datos con el programa FileMaker pro 11 procediendo a un *análisis cualitativo* de las mismas.

⁴³Entre esos casos se encuentra una de las redacciones más creativas recogida en el Anexo II. Redacción 3.

Como se aprecia la mayoría de los estudiantes (37 alumnos correspondientes a los tipos 1, 2 y 3) adoptan un tiempo narrativo que podemos considerar adecuado para informar de los acontecimientos históricos. Sería este grupo el que revela una *destreza básica de contextualización temporal*. Destacan no sólo los 15 que ubican concretamente su relato en el año de la conquista sino también los 19 que crean un personaje que relata en un futuro próximo a la conquista, mediados o finales del siglo XIII, o incluso los 3 que escriben desde el siglo XV redactando su vida en Valencia. No tienen interés alguno las redacciones descontextualizadas o las que no indican su tiempo, que comparten un carácter incompleto y desconexo. En cambio resulta significativo de una aproximación presentista al contenido del ejercicio el hecho de que 2 redacciones ubicadas en el presente aborden actuales problemáticas sociales que en cierta medida podemos considerar relacionadas con el contexto de 1238: por un lado la desigualdad de la mujer en sociedades islámicas y, por otro lado, la emigración al extranjero para buscar un mejor trabajo⁴⁴. Si nos centramos en examinar las procedencias territoriales señaladas, y analizando únicamente las 37 redacciones con un tiempo narrativo adecuado, la distribución reproduce las procedencias posibles que se les ofreció al alumnado en el propio enunciado del ejercicio (11 de Aragón, 6 de los condados catalanes, 4 de tierras francesas y 2 de Castilla) lo que nos indicaría que los estudiantes simplemente optaron por una *elección mecánica* o poco reflexiva ya que sólo un caso crea una procedencia diferente a las señaladas (un monje que viene de Roma).

Entrando a analizar la información histórica utilizada, cabría determinar en primer lugar la tipología de perfiles sociales de las redacciones para a continuación examinar los contenidos aportados según el grado de comprensión histórica que puedan revelar, para lo que utilizaré las tipologías de progresos de aprendizaje referidas anteriormente. En la TABLA 2 recojo los perfiles sociales constatados para las 37 redacciones con una contextualización temporal adecuada que crean personajes cristianos (27).

Tabla 2. Perfiles sociales utilizados en las redacciones de personajes cristianos.

Tipo 1 Noble o caballero	5
Tipo 2 Clero	3
Tipo 3 Campesinado	9
Tipo 4 Artesanado	5
Tipo 5 Mercaderes	4
Total	27

⁴⁴Una redacción narra en tercera persona las malas condiciones de una mujer musulmana en Marruecos que decide emigrar a Valencia para vivir mejor (referencia 28, alumna de 13 años). Y otra relata en primera persona el caso de un albañil valenciano que decide emigrar a Buenos Aires a inicios del siglo XX para encontrar un mejor trabajo (referencia 30, alumna de 13 años)

Como se aprecia, aparece relativamente equilibrada la elección de personajes por parte de los estudiantes sin que pueda constatarse un peso significativo de un perfil social específico. Llama la atención la reducida presencia de miembros de la nobleza, de la clase dominante, y la mayoritaria elección de personajes de las clases populares, donde predominan los campesinos y artesanos.

Pero más interés tiene evaluar los niveles de comprensión histórica en el aporte de información contextual que reflejen el contenido de las redacciones. Desde esta perspectiva, el análisis detallado del contenido de las redacciones me lleva a determinar los siguientes niveles de comprensión histórica, que recojo en la TABLA 3 señalando los casos que he documentado. De nuevo me centro únicamente en los 37 relatos con contextualización temporal correcta. Señalar que metodológicamente he determinado dichos niveles *a posteriori* del análisis de las redacciones aunque teniendo como referentes las categorizaciones conceptuales que anteriormente detallé.

Tabla 3. Niveles de comprensión histórica apreciables en las redacciones con una contextualización temporal adecuada (n= 37)

Nivel 1. Comprensión nula. Ausencia de contenidos históricos	8
Nivel 2. Comprensión baja. Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes (actitudes, experiencias, valores) del presente (empatía cotidiana, presentista, experiencial)	15
Nivel 3. Comprensión media. Utiliza contenidos históricos directamente referidos en el enunciado del ejercicio aunque de forma descriptiva y poco creativa (empatía histórica simple)	6
Nivel 4. Comprensión histórica. Aplica contenidos históricos del enunciado de forma creativa, aporta información más allá del enunciado y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles (empatía histórica contextualizada)	7

A modo ilustrativo, puede verse en el ANEXO II una recopilación de relatos. Las redacciones nº 1 al 5 las considero representativas de las experiencias más elaboradas y creativas de aprendizaje histórico aplicado a las que han llegado los alumnos. Por el contrario, el tipo más repetido de relatos corresponde a los de nivel 2 de comprensión baja: remito al ANEXO II, redacciones nº 6 a 11. En ellos vemos algunos rasgos comunes. Por un lado la escasa presencia de información histórica, la utilización de caracterizaciones sociales reveladores de una escasa comprensión histórica o contenidos de profesiones o situaciones actuales. Se trata de expresiones como personas “de clase alta” o de “clase baja”, “personas ricas o personas pobres”, trabajos de “ama de casa”, “empresario”, “trabajar para ganar mucha pasta”. En algunas de ellas puede apreciarse una problemática social de fondo donde los estudiantes manifiestan inquietudes presentes y se traslucen referentes experienciales o presentistas. Ese tema es la preocupación de buscar una vida mejor a través de un cambio, un viaje o una emigración, ganándose la

vida adecuadamente con una familia y disponiendo de un trabajo adecuado. A modo de simple hipótesis, quizás sería posible traslucir detrás de esta inquietud presente proyectada hacia un personaje histórico pasado el impacto cotidiano de la actual crisis con la inquietud enorme y la inseguridad que proyecta sobre la vida de las familias. Parece como si esos anhelos presentes de seguridad y prosperidad o progreso los proyectasen los estudiantes en sus relatos. Quizás si se les pidiese una redacción sobre a qué aspiran cuando sean mayores algunos reprodujesen esas aspiraciones.

¿Cómo abordan los estudiantes los personajes vencidos, aquellos a quienes la conquista cristiana trajo un perjuicio evidente? Resulta altamente significativo que de los 37 alumnos con relatos con contextualización temporal adecuada, nada menos que 10 encarnen a personajes musulmanes. Es un porcentaje que puede considerarse sorprendente ya que, como se indicó, en el enunciado del ejercicio no se marcó deliberadamente de forma destacada el perfil del musulmán: es el 6º de los señalados en el enunciado y no se indica entre las procedencias posibles la de Valencia. Respecto a la condición social y actitudes de los personajes musulmanes recreados por los estudiantes se puede ver el abanico completo de situaciones posibles marcadas en el enunciado, lo que en cierta medida revelaría que los escasos alumnos que eligieron esta identidad de sus personajes no se limitaron a copiar o recoger de forma mecánica la información del enunciado, como quizás hubiera revelado una simple reiteración de las primeras opciones allí recogidas. Sin que sea un indicador relevante, señalar simplemente que las actitudes más reproducidas son las situaciones de mejora o esperanza (fuga a otras tierras musulmanas y lucha y resistencia) a pesar de la conquista y dominación cristiana. Así vemos, en primer lugar seis personajes que tras refugiarse o esconderse por la llegada de los cristianos de distintas formas, logran huir a tierras musulmanas, hacia el sur, conservando lo que pudieron de sus propiedades y llegando a ser libres: dos ejemplos de este perfil, con elementos creativos, pueden leerse en el ANEXO II, redacciones 2 y 3. En segundo lugar vemos un revelador caso de resistencia contra la presencia cristiana en el ejemplo de un musulmán que se refugia en las montañas valencianas del sur y combate a los cristianos (ANEXO II, redacción 5). Únicamente en dos casos se evidencia la discriminación o maltrato directo que padecen los no cristianos tras la conquista sin ninguna respuesta frente al mismo: se trata del único personaje judío, a quien hemos incluido dentro del grupo de los *otros* y el caso de una cautiva musulmana (ANEXO II, redacciones 7 y 11 respectivamente).

4. Conclusión: sugerencias didácticas para pensar y argumentar históricamente escenarios de identidades en conflicto.

Se considera la experiencia didáctica presentada una propuesta viable de entornos de aprendizaje para pensar históricamente situaciones de identidades en conflicto. Puede reproducirse en el contexto de 1238, pero también llevarla a otros escenarios históricos peninsulares como la expulsión de los judíos en 1492 o la expulsión de los moriscos en 1609.

Una actividad sugerente y paralela a la aquí señalada sería que las redacciones fueran leídas en el aula y fomentasen un *debate* entre los estudiantes. Esa fue la situación que se realizó en la experiencia piloto con este ejercicio, cuando después de la selección de redacciones y su lectura en clase se abrió un debate entre el alumnado para que argumentase una explicación histórica, a tenor de los ejemplos escuchados de personajes, sobre esta pregunta: *¿quiénes fueron los beneficiados y los perjudicados por los hechos de 1238?; ¿crees que era posible una convivencia después de los acontecimientos de 1238?* Es una forma posible para plantear una comprensión histórica de las realidades de dominación y exclusión pretéritas y también para romper los falsos mitos de la convivencia medieval de culturas y religiones. Entraríamos aquí en otro perfil de actividades para fomentar el pensamiento histórico de los alumnos que podría surgir después de ejercicios de empatía histórica como el aquí presentado, o después del examen de fuentes o evidencias históricas. Se trataría así de fomentar estrategias de pensamiento crítico para ayudar a los estudiantes a pensar con argumentos históricos, como las investigaciones y experiencias de Arthur Chapman (Chapman, 2006, 2009 y 2011) o las recogidas en la obra colectiva *Constructing History 11-19* (Cooper, Chapman, 2009). Es en esencia la misma vía que fomenta el proyecto norteamericano *Reading like a Historian* (Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013) y que vienen desarrollando los trabajos de Chauncey Monte-Sano (Monte-Sano, 2010, 2012) a partir del análisis de textos históricos.

En definitiva, queda mucho camino por recorrer para enriquecer los aprendizajes de nuestros estudiantes. Es relevante llevar a las aulas el conflicto identitario. Comprender históricamente episodios de exclusión y dominación, desterrar tópicos sobre la historia valenciana y española (de la “Reconquista” a la “convivencia de culturas y religiones”) ayuda a remar contracorriente, sobre todo cuando el nacionalismo banal español dominante todavía fomenta en entornos de socialización y educación no formal mucho más potentes que los centros educativos una visión tradicional de la historia medieval. Es claramente revelador de ello lo que muestran estudios sobre la visión de la Península

ibérica medieval entre estudiantes universitarios: ante un ejercicio de reconocimiento histórico de un mapa mudo de la Península ibérica los estudiantes se identifican claramente con los cristianos, como “nuestros” antepasados, frente a los otros los musulmanes vencidos, y reproducen el esquema clásico de la Reconquista; sus respuestas revelan que activan un conocimiento esencialista de la identidad española proyectándolo sobre el pasado (Carretero et. al. 2012), un peso de la identidad nacional española esencialista que también hemos evidenciado en alumnos de bachillerato (Sáiz, López Facal, 2012). Por ello tampoco sorprende que los propios alumnos de 2º de ESO, al preguntarles que indiquen desde cuándo piensan que hay valencianos y españoles, la mayoría señalen que desde la conquista cristiana de Jaime I. Sin duda que es muy complejo desterrar esos tópicos, ya que trascienden el ámbito de la educación formal. Pero se hace necesario diseñar ejercicios así como unidades didácticas que fomentan escenarios donde se pueda construir una comprensión crítica e histórica de los procesos de formación de identidades nacionales. La deriva de los actuales debates identitarios en España hace más que necesaria esa aproximación escolar al tema.

ANEXOS.

ANEXO I. Enunciado del ejercicio⁴⁵.

Protagonistes a la conquesta cristiana de la València musulmana

Entre 1233 i 1245 el rei Jaume I i les seues hosts conqueriren les terres musulmanes valencianes (“Xarq-al-Andalus”). Jaume I fundava el nou regne cristià de València. Anys abans el rei i el seu exèrcit havia conquerit l’illa de Mallorca i esclavitzat a bona part de la seua població musulmana. En terres valencianes Jaume I es va fer amb el control de les operacions de conquesta. Els caps de les seues tropes (nobles, bisbes, caps d’ordres religioses militars –Hospitalaris, Templers-) havien obtingut del rei donacions prèvies de terres, horts, cases i alqueries musulmanes (registrades en un *Llibre del repartiment*). Eixes donacions servien per pagar el seu servei armat a la campanya de conquesta. Però tot i això, confiaven conquerir per les armes la ciutat de València per obtenir lliurement més botí (patrimonis, cases, terres, esclaus), com va ocórrer a Mallorca. Però el rei va pactar la rendició amb el rei Zayyan de València i no va deixar que les tropes cristianes saquejaren la ciutat. El rei va deixar que els musulmans que el desitjaren fugiren cap al sud o al nord d’Àfrica. El rei i els seus oficials rendien València el 28 de setembre de 1238. Després de la conquesta i ocupació de la ciutat i els seus voltants (alqueries i torres) van procedir al repartiment de lots de patrimonis entre els que l’acompanyaven a la conquesta. Molts obtenien així noves propietats a un nou regne, començant una nova vida esperant millorar la que tenien a les seues terres d’origen: parlaven castellà o català ja que la majoria provenien d’Aragó o de Catalunya. Per la seua part, s’iniciava també el *re poblament* del territori conquerit amb l’assentament de tota mena de nous colons a les terres del rei (com ara a la ciutat de València) o a les terres dels nobles i ordres militars (els nous senyorius que naixien al regne). Van arribar nobles i cavallers, clergues (sacerdots, frares, monjos) i sobre tot molts camperols amb les seues famílies així com mercaders a la recerca de nous negocis i artesans de totes les activitats per cobrir les necessitats de tota la població. Però quedaven els musulmans: restaren com a població vençuda i sotmesa a un nou poder cristià i feudal que havien d’admetre. Molts fugiren cap altres

⁴⁵Tanto el ejercicio como la mayoría de las redacciones se escribieron en valenciano, aunque aquí se presente únicamente el enunciado en valenciano y los relatos en castellano.

terres musulmanes, sobre tot els més rics, però els musulmans més pobres (camperols i artesans) romangueren a les seues terres per a servir als nous senyors cristians.

Imagina i explica la vida d'un protagonista de la conquesta de València i el naixement del nou regne cristià.

Has de triar un d'aquests personatges i tenir em compte els següents supòsits:

1/ noble (noble cavaller o dama): pot ser un *magnat* o la seua dama (membre de l'alta noblesa propietari de un gran senyoriu a Aragó o Catalunya, cap d'una companyia de cavallers i peons, amb poder militar que acompanya la host del rei i el serveix); pot augmentar el seu patrimoni obtenint noves terres (viles, alqueries), ocupant-les o esperant les donacions del rei; pot atraure camperols-colons que treballen a les seues noves terres oferint-los millors condicions de vida. Pot ser un *cavaller* acompanyat per escuders que lluita a la companyia d'un noble o del propi rei (com a membre de la seua mainada); en recompensa pel seus serveis pot obtenir un xicotet patrimoni de les donacions del rei; pot atraure camperols o colons que treballen a la seua terra o fer que treballen per a ell musulmans

2/ clergat (sacerdot, un monjo/a -monestir rural- o un frare o monja -convent urbà-): pot ser un bisbe (ric, cap d'una diòcesi catalana o aragonesa) o un simple sacerdot que acompanyen les hosts del rei a una terra d'infidels amb la intenció de donar serveis religiosos o un monjo que arriba als nous monestirs que es van creant a la ciutat o els pobles

3/ camperolat (un camperol/a) camperolat aragonès o català que fugint de les seues terres on paga elevades rendes als seus senyors i treballa durament, viatja cap al sud a assentar-se al nou regne en terres del rei o de membres de la noblesa: les seues relacions amb el rei o els nobles es fixaran per escrit en *cartes de poblament* on es recullen les rendes que haurà de pagar així com les seues condicions de vida

4/ mercaders (un mercader i la seua muller): mercaders a la recerca de nous negocis que intenten obrir botiges, per satisfer les necessitats de mercaderies cristianes a les noves terres

5/ artesans (un artesà/a): treballadors artesans, alguns dels quals han pogut combatre com a ballesters o peons a les hosts del rei a la conquesta; poden obtenir xicotetes cases o tallers on treballar i s'organitzen en gremis

6/ musulmà (home o dona): tant els rics (famílies de nobles i mercaders) com els pobres (famílies camperoles o artesanes) queden com a sotmesos al nou regne; els que poden fugen amb les seues propietats cap al sud a terres musulmanes d'Al-Andalus (Múrcia, Granada); els que no poden, han de romandre a les seues cases o propietats, si no les han perdudes en les donacions del rei, i servir exercint el seus oficis als cristians; alguns es poden resistir i continuaran lluitant contra els cristians a les muntanyes

7/ jueu (home o dona): un treballador artesà o un mercader jueu i la seua família que viatgen a València al servei de cristians o que ja viuen junt als musulmans

Cal fer una redacció en primera persona (mínim 10-15 línies) on hauràs d'incloure informació com a mínim dels següent apartats:

- a) cal que inventes un nom i situes el personatge en el temps (en quin any va nèixer) i l'espai (procedència: regne d'Aragó, comtats catalans –Barcelona, Urgell, Pallars-, de terres franceses, de Castella, etc.)
- b) treball (ofici, funció o professió) i medi de vida (com espera obtenir el seus ingressos al nou regne?, de què pensa viure?, pot enriquir-se i millorar les condicions de vida que tenia abans d'arribar a terres valencianes?)

- c) **quina importància tindrà la seua presencia al territori valencià per a la resta de grups socials i com es relacionarà amb ells**
- d) **vida quotidiana: on pensa viure, què menjarà, com es vestirà, què farà al temps lliure, vindrà la seua família amb ell, etc.**

ANEXO II. Selección de redacciones

Redacción 1. Noble (Referencia 41, alumno, 14 años): nivel 4.

"Me llamo Sebas Hernández Marchán. Escribo en el siglo XIII, en 1244. Tengo 27 años, nací en las tierras francesas. Nací en 1217. Mi padre también era un noble caballero, tenía dinero y tierras. Él pagó a unos monjes para que me enseñaran a leer y escribir, aprendí cuando tenía 12 años. Trabajo como mi padre, de noble caballero y sirvo al rey de Francia. El rey nos convoca a mí y mi compañía de 50 hombres cuando nos necesita en cualquier guerra, de momento yo y mi compañía sólo hemos participado en guerras contra los ingleses. Vivo en una casa, ni muy grande ni muy pequeña. Tengo una esposa que se llama Rosa y tiene 28 años y un hijo que se llama Vicent y tiene 4 años. Cuando voy a las guerras el rey me paga con muchos dineros o con tierras. Tengo tres tierras de momento, son heredadas de mi padre y de mi madre y la otra mía y no las trabajo yo sino unos campesinos a quienes pago más o menos bien. A nuestra familia no le falta de nada, come bien todos los días, puede comprarse ropa en el mercado y también si queremos podemos comprar algún animal para que nos de beneficios como: leche, lana, piel, carne, etc. Un año no hubo guerras, entonces no tuve ganancias y perdí todas mis tierras por que no podía mantenerlas por mis deudas. Después vendimos la casa y nos mudamos a otra casa más pequeña en Valencia. Como he sido caballero, hablé con el rey de Aragón en la conquista de Valencia para poder trabajar como un noble caballero. El rey me aceptó pero no me pagó tan bien como el rey de Francia. Para mejorar mi fama fui a torneos para luchar. El rey al cabo de unos años me reconoció y me pagó mejor. Soy religioso y practicante. Voy con mi familia a una capilla todos los domingos. Mi madre murió en el parto y mi padre en una guerra"

Redacción 2. Campesino musulmán (Referencia, 18, alumna, 14 años): nivel 3

"Ahab es un chico musulmán de 18 años. Se queda en tierras cristianas ya que su madre ha muerto y a su padre lo han enviado a otro lugar para refugiarse. Ahab no sabe mucho trabajar, sólo lo que le ha enseñado su madre, le enseñó en la tienda familiar. Pronto los cristianos encuentran a Ahab y lo llevan al reino para hacerlo súbdito. Cuando Ahab entra en el palacio real, Jaime I lo mira y le hace una pregunta:

-‘¿En qué quieres trabajar chico?’

-‘Me gustaría ser mercader, señor.’

Entonces, Jaime I exclama:

-‘¡Podrás ser mercader y te convertirás al cristianismo!’

Entonces Ahab se negó con la cabeza y le dijo:

-‘Seré mercader 2 años y después me convertiré’

Así pasó el tiempo y Ahab trabajaba en la tienda familiar y dormía en cualquier lugar. Un día, cuando ya tenía muchos dinero acumulado, engañó a Jaime I y se fue a Granada con su familia"

Redacción 3. Musulmana rica (Referencia 7, alumna, 14 años): nivel 4.

"Han venido unas personas nuevas, yo soy musulmana y provengo de una de las familias más ricas. Mi familia tiene muchas tierras ya que las consiguieron tras la conquista (sic). Las personas nuevas provienen de Aragón y un tal rey Jaime I es el cabeza del ejército y nos ha dicho a las familias musulmanas que nos podemos quedar pero mi familia dice que es mejor irse para mantener la riqueza. Nos vamos a Andalucía donde también vive familia nuestra. Dice mi padre que mantendremos muy poca riqueza así que hay que comenzar a trabajar de mercaderes, a mí se me da bien (...) Pero lo importante es que han cambiado las cosas, seguiremos con nuestras costumbres musulmanas y nuestra lengua"

Redacción 4. Artesano cristiano (Referencia 6, alumno, 15 años): nivel 4.

"Hoy han pasado varios años desde la conquista del rey Jaume I. Las cosas han mejorado y yo, Javier, y mi familia hemos encontrado la tranquilidad que buscábamos. Yo nací en el año 1202, el 2 de agosto, en Aragón: recuerdo que me dijeron que nací un día lluvioso y hoy llueve y me gusta. En una hora tengo que ir a trabajar dado que mi familia necesita dinero para comida y como soy artesano muy bueno siempre tengo clientes. Bueno, recuerdo que cuando llegué a Valencia con el rey Jaume I como uno de sus soldados a pie sentía un gran valor y cuando ganamos y conquistamos sabía que todo me iría bien puesto que ahora tenía tierras donde vivir y mis amigos de la batalla me relacionarían con sus amigos, incluso con nobles y con la iglesia, yo pensaba vivir tal como vivo hoy, con mi familia trabajando honradamente y cuidando mi familia".

Redacción 5: musulmán resistente y refugiado (Referencia 46, alumno, 15 años): nivel 4.

"Soy Shaloma Halui vivo en Elx en unas montañas donde todavía tengo amigos que quieren ayudarme. Vivimos en un pequeño pueblo donde resistimos a los cristianos. Mi padre murió en la guerra de Valencia; nos hemos retirado a las montañas de Elx. Tenemos un superior llamado Sadam, él es quien nos da fuerzas para luchar a reconquistar. A parte de guerrear, trabajo como herrero en el pueblo y cuando hay batalla me voy a luchar. El pueblo cada vez es más pequeño. Los cristianos nos roban y nos saquean de vez en cuando. El pueblo está cada vez más unido para luchar. Por la mañana a las 7:00 tengo turno de vigilancia hasta las 8:00 cuando tengo que trabajar en la herrería hasta la hora de comer. Por la tarde solemos ir a batallar para huir a la montaña por la noche, cuando me acuesto con un ojo abierto"

Redacción 6. Musulmana (referencia 16, alumna, 13 años): nivel 2.

"Trabajo cuidando mis hijos ya que tengo 4. A continuación os voy a hablar de lo que lo que me ocurrió hace cuatro años más o menos. Estaba con mis hijos tranquilamente en mi casa cuando de repente vi por la ventana una patrulla, iban con caballos, encima de ellos unos hombres que llevaban símbolos de cristianos, tuve mucho miedo. Huí rápidamente de mi casa con mis hijos por si nos mataban. Me escondí. Cuatro años después sigo aquí. Haciéndonos pasar por cristianos. No tenemos donde ir. Me relaciono con todo el mundo y estoy bien. Tengo que guardar mi secreto. Ahora que estamos aquí sin peligro, o eso creo, voy a emigrar con toda mi familia".

Redacción 7. Judío (referencia 10, alumno, 14 años): nivel 2.

"Soy un judío llamada Ali Jahsam que vivo en Valencia, nacido en 1220. A mí y a mi familia nos ha pillado de pleno la conquista ya que somos judíos y no tenemos mucho dinero. Yo soy un vendedor de alimentos y mi padre es un fabricante de botijos de cerámica, mi madre es ama de casa y mis dos hermanos pequeños no tienen edad suficiente para trabajar. Ahora viviremos peor ya que seguramente nos comprarán menos o nada y no sé cómo nos buscaremos la vida. Aunque nos quedamos en Valencia y aceptemos las leyes del rey nuestra familia no será tratada de buenas formas. No sé de qué viviremos si a mi padre y a mí nos quitan el trabajo; espero que el cultivo de hortalizas y verduras nos saque adelante"

Redacción 8. Campesino cristiano (Referencia, 7, alumno, 14 años): nivel 2.

"Me llamo Fernando. Vivía en una casa de campo y me levantaba todos los días a las cuatro de la mañana para ir a vender las hortalizas y las frutas que cultivaba a lo largo del año. No me gustaba mi trabajo ya que siempre me hubiera gustado ser artesano. Pero gracias a la conquista del reino de Valencia pude vender la casa a un señor muy rico y me permitió trasladarme a las nuevas tierras comprando un carro. El traslado me costó mucho esfuerzo y muchas horas pero por fin llegó. No sabía dónde ir ni dónde dormir ni qué comer, así que fui a una posada y me quedé toda la noche. Al día siguiente encontré una casa donde vivir y un lugar donde trabajar. Era feliz ya que cumplí mi sueño de trabajar de artesano"

Redacción 9. Campesino cristiano (referencia 13, alumno, 13 años): nivel 2.

"Con 20 años me escogieron y me llevaron al reino de Valencia, siendo de Castilla (...) creo que mi presencia aquí en Valencia será diferente para mucha gente pero yo no tengo por qué llevarme mal con nadie. Viviré cerca de la costa, comeré de lo que tenga que cultivar, incluso habrá veces que tenga que robar para comer. Vestiré de la ropa que me cosa mi mujer y en mi tiempo libre quizás aprenda a pescar"

Redacción 10. Artesano cristiano (referencia 34, alumna, 13 años): nivel 2.

"Hola soy Jaume, nací en 1377 en Barcelona ahora tengo 54 años. Soy artesano real trabajo para la reina y el rey. Pienso vivir de los ingresos de mis padres. Me mudé a Valencia por problemas familiares ya que mis padres eran valencianos, ahora voy a comenzar una vida mejor. Ahora que estoy en Valencia soy el mejor artesano, tengo amigos e incluso he conocido a los reyes!. Ahora vivo cerca de los reyes, como de lujo y visto mejor que antes. En mi tiempo libre visito a mis padres"

Redacción 11. Musulmana esclava (referencia 31, alumna, 13 años): nivel 2.

"Sayib es una mujer pobre, no ha podido huir y vive en muy malas condiciones sirviendo a los cristianos como una esclava y sin poder salir de casa; a pesar de todo lucha por sus derechos y un día conseguirá escaparse con sus hijos a vivir lejos de aquí. Lucharon contra los cristianos y no consiguieron ganar"

6.3 Narrativas nacionales y competencias históricas entre futuros maestros de Educación Primaria en España⁴⁶

Resumen: Este trabajo examina las habilidades de pensamiento histórico y la presencia de caracteres de una narrativa nacional entre estudiantes del Grado de Educación Primaria, futuros docentes, en España. Se analizan sus relatos sobre un contenido histórico vinculado a la narrativa nacional española: la expansión cristiana sobre territorio musulmán en la Península Ibérica medieval. Se emplean métodos cualitativos para determinar niveles de complejidad expositiva según conocimientos sustantivos y conceptos metodológicos o de segundo orden, así como una valoración cuantitativa de dichos niveles de complejidad y su relación con los niveles cognitivos de los escritos utilizando para ello la taxonomía SOLO. También se valora en qué medida se representan elementos discursivos propios una narrativa nacional. Los resultados confirman una deficiente educación histórica de los futuros maestros de Primaria. También se confirma que la presencia y complejidad del pensamiento histórico en las narrativas es más elevado cuanto mayor es el nivel y pertinencia de los contenidos históricos sustantivos.

Palabras clave: Pensamiento histórico, narrativa nacional, formación de maestros, educación histórica, identidad nacional, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Abstract: This paper examines historical thinking skills and the presence of elements of a national narrative among students in Grade of Primary Education, future primary teachers in Spain. It's analyzed their narratives about Christian expansion into Muslim territory in Medieval Iberian Peninsula: it's an historical content linked to the Spanish national narrative. Qualitative methods are used to determine levels of narrative complexity in substantive contents and in methodological knowledge or second order concepts. It's also used a quantitative assessment of levels of complexity and its relation to cognitive levels of written using the SOLO taxonomy. It's also assessed the presence of discursive elements of a national narrative. The results confirm a poor historical education of future teachers of Primary Education. It is also confirmed that the presence and complexity of historical thinking in narratives is higher the higher the level and relevance of substantive historical content.

⁴⁶Sáiz, J., Gómez, C., López Facal, R. (artículo enviado). Narrativas nacionales y competencias históricas entre futuros maestros de Educación primaria en España, *Arbor*.

Key words: Historical thinking, national narrative, teacher training, history education, national identity, primary education, secondary education

Introducción

La argumentación histórica del alumnado así como la representación narrativa del pasado son elementos claves en la investigación sobre enseñanza de la historia. En las dos últimas décadas los estudios sobre el pensamiento narrativo se han abordado de forma interdisciplinar, tanto desde ciencias sociales como desde humanidades (Liu, 2013). En la didáctica de la historia y otras ciencias sociales, el análisis de los relatos o narrativas constituye una importante línea de investigación (Henríquez, Ruiz, 2014). Este proceso ha sido paralelo a las discusiones historiográficas sobre el valor de la narración en la explicación histórica (Ankersmith, 2001). El conocimiento histórico y la construcción de narrativas están íntimamente relacionados (Carretero, Van Alphen, 2014). Para analizar el pensamiento histórico y la pervivencia de caracteres de la narrativa nacional entre futuros maestros de Educación Primaria se ha diseñado un estudio en el que se les solicitaba un escrito de síntesis sobre la expansión cristiana sobre los territorios musulmanes de la Península Ibérica.

La investigación se ha realizado sobre los relatos de 283 estudiantes del Grado en Educación Primaria en las Universidades de Valencia y Murcia. Se diseñó un instrumento de análisis que facilitara un enfoque cuantitativo y cualitativo. Tomando como base de análisis del pensamiento histórico las propuestas de Seixas y Morton (2013), Mora y Paz (2012) y Sáiz (2013), se seleccionaron diferentes categorías de conceptos históricos metodológicos para tratar de identificarlos en esos relatos. Se ha añadido otro campo de análisis derivado de la *taxonomía SOLO*, empleada para establecer niveles de complejidad cognitiva en la educación superior (Biggs, Tangs, 2007). También se ha considerado la naturaleza de los contenidos históricos narrados determinando la presencia o no de estereotipos identitarios sobre la Península ibérica medieval (Sáiz, 2012). Para ello se ha recurrido al análisis discursivo (Plá, 2005) para valorar el uso de la primera persona del plural y otros marcadores propios de narrativas nacionales (Carretero, López, González y Rodríguez-Moneo, 2012) como muestra de su identificación con la nación española como comunidad imaginada.

Fundamentos teóricos: pensamiento histórico y narrativas nacionales

Este trabajo se enmarca en una línea de investigación internacional en didáctica de la historia vertebrada en torno al pensamiento histórico (*historical thinking*) que ha sido reformulada por diferentes autores en Canadá y Estados Unidos (Clark, 2011; Lévesque, 2008; Seixas, 2011; VanSledright, 2008 y 2014, Wineburg, 2001) aunque su origen radica en las vías de innovación e investigación en didáctica de la historia que emergieron en el Reino Unido desde los años 70-80 (Lee, Ashby y Dickinson, 2004; Lee, 2005). Recientemente los trabajos sobre pensamiento histórico han sido sintetizados en diversos y recientes estudios (Domínguez, 2015; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz, 2014; Sáiz, López Facal, 2015). Caracteriza esta línea de estudios el consenso a la hora de diferenciar dos tipos de contenidos o conocimientos históricos. Por un lado, los contenidos sustantivos o de primer orden, contenidos *de* historia, es decir lo que conocemos del pasado en forma de datos, fechas, personajes, conceptos y acontecimientos. Por otro lado, los contenidos estratégicos, de segundo orden o conceptos metodológicos, contenidos *sobre* historia, es decir, cómo se representa y construye el pasado y que significado le otorgamos; se trata en este caso de destrezas y categorías vinculadas a las habilidades del historiador.

Las narrativas de tema histórico (relatos explicativos y argumentaciones usando fuentes) constituyen instrumentos básicos para investigar y enseñar el desarrollo del pensamiento histórico en diferentes niveles educativos. El análisis de estas narrativas se plantea sobre todo desde una perspectiva cualitativa, aplicando un enfoque hermenéutico y fenomenológico (Chapman, 2011; Carretero, Van Alphen, 2014; Henríquez, Ruiz, 2014; Lee, 2005; López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2015; Monte-Sano, 2010; Rüsen, 2005). Sin embargo desde la psicología social también se ha avanzado combinando estos métodos cualitativos con otras técnicas cuantitativas que permiten investigar representaciones sociales a través de narrativas (Fülöp, Lázsló, 2013; Lázsló, 2008, Liu, Lázsló, 2007, McAdams, 2006; Páez y Liu, 2011).

El análisis de las representaciones sociales del pasado de maestros en formación constituye un objeto relevante de estudio. Determinar qué conocen y cómo lo representan y explican es clave para prever en qué medida podrán influir determinados estereotipos en su futura docencia. Detectar estos elementos en su fase formativa puede mejorar la educación histórica y la comprensión de fenómenos sociales. En este sentido cobra importancia el concepto utilizado por Wertsch (2002) de plantilla narrativa esquemática (*schematic narrative template*) como herramienta cultural de mediación generada y

distribuida entre un grupo social, perfectamente aplicable a las narrativas históricas como narrativas nacionales (Carretero y López, 2010; Carretero, López, González y Rodríguez-Moneo, 2012). Existe una poderosa mediación narrativa en los conocimientos y recuerdos históricos de estudiantes y/o profesores por el propio peso de las narrativas nacionales en el currículum y en los libros de texto.

De hecho, las investigaciones sobre los usos públicos de la historia y la función de la enseñanza de la historia vienen señalando la estrecha relación que ésta tiene con el nacionalismo y la construcción de identidades nacionales. Los contenidos históricos escolares, prescritos en currículos y desarrollados en manuales, incluyen los rasgos de una narrativa nacional como metarelato del pasado de la nación como comunidad imaginada. Esta realidad también se ha constatado para la educación histórica en España (Álvarez Junco, 2013; López Facal, 2009; López Facal, Sáiz, en prensa). La historia escolar española también viene reproduciendo una narrativa nacional con numerosos estereotipos. Para el periodo medieval tradicionalmente se considera el fenómeno de la expansión cristiana sobre territorio musulmán como el proceso de gestación de España. La creación historiográfica y política del concepto de “Reconquista” a finales del XIX dotando de valor patriótico un término ya existente (Ríos, 2011) es el reflejo más importante de esta representación nacionalizada del pasado peninsular. Desde entonces, la expansión cristiana como “Reconquista”, pero también como “Repoblación”, se integró en el metarelato y mito fundacional de la identidad española. Paralelamente se considera al territorio y periodo musulmán, a al-Ándalus, desde una perspectiva secundaria, más en términos culturales, como convivencia multicultural y esplendor cultural. En la actualidad, los manuales de historia escolar privilegian un conocimiento declarativo del cambio político, como sucesión de etapas y espacios de al-Ándalus a los reinos cristianos, y emplean el término *Reconquista*, un concepto imbuido de contenido identitario, como origen de las identidades nacionales actuales, valenciana o española. (Sáiz, 2012). A nivel académico, la historiografía medieval actual no ha desterrado dicho término. Se defiende la polisemia y utilidad del concepto “Reconquista” para caracterizar el fenómeno y periodo de expansión y conquista cristiana sobre territorios islámicos. Se reconoce su naturaleza de justificación ideológica *a posteriori* pero no se ha creado un término alternativo (García-Fitz, 2010; Ríos, 2013). Consideramos un error pensar que el concepto haya quedado desprovisto de sus originarios significados patrióticos. Éstos siguen arraigados como confirma el uso del término por políticos y divulgadores conservadores. La pervivencia del término “Reconquista” encuentra perfecto acomodo

en el nacionalismo banal (Billig, 2006) español, dominante en la cultura popular y en el grueso del mundo académico. Esa sea quizás la verdadera causa de su pervivencia social y cultural.

La mediación de las narrativas nacionales en las representaciones y relatos del pasado que elaboren estudiantes y profesores suponen un proceso subjetivo de identificación (González, Carretero, 2013). Las formas de identificación nacional se manifiestan en una narrativa según actúe el estudiante-sujeto narrativo (Plá, 2005). La influencia de los estudios culturales y el giro lingüístico de la historia ha propiciado que se preste cada vez más atención al análisis discursivo de la presencia de los estudiantes como narradores y a las formas en las que expresan sus ideas sobre el pasado (Seixas, 2000; Barton, Levstik, 2004; Barton, 2010). Para este estudio resulta relevante el grado y forma de uso de la primera persona del plural, sea el pronombre “nosotros” o el posesivo “nuestro”, así como el recurso esencialista a referencias explícitas a España o a españoles en la edad media. Constituyen un rasgo específico de las narrativas nacionales y se ha podido documentar también en estudiantes de bachillerato (Sáiz, López Facal, 2012)

Metodología

Objetivos

El objetivo de este trabajo es identificar en los relatos de futuros docentes de Educación Primaria sus niveles de alfabetización histórica entendida como competencia histórica y el impacto de rasgos de la narrativa nacional española. Dicho objetivo se desglosa en otros cinco:

Averiguar el uso de conceptos históricos metodológicos en sus narrativas como indicadores de *cómo* organizan históricamente los contenidos.

Clasificar la complejidad y coherencia de su discurso utilizando la taxonomía SOLO.

Determinar *qué* contenidos sustantivos o de primer orden presentan los relatos sobre la conquista cristiana del territorio musulmán y dentro de ellos qué estereotipos y tópicos sobre la Península Ibérica medieval.

Reconocer los caracteres de la narrativa nacional presentes en sus escritos a través del uso del sujeto narrativo y otros marcadores discursivos de vinculación con una nación española imaginada.

Población y muestra

La población del estudio son estudiantes del Grado en Educación Primaria que cursan la última asignatura obligatoria del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en las

Universidades de Murcia y Valencia. La muestra tuvo un carácter probabilístico: todos los grupos que cursaban las asignaturas tuvieron las mismas posibilidades de ser elegidos. Fue un muestreo no estratificado. Se escogieron seis grupos de los catorce que estaban cursando esas asignaturas, lo que supone un 42% de la población total.

Instrumento de análisis y categorización

Se solicitó a los estudiantes universitarios la redacción de un escrito que sintetizara el proceso de conquista cristiana del territorio musulmán en la Península Ibérica medieval, relato a realizar en tiempo de aula de la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales y al inicio del curso (septiembre-octubre de 2013). No se les señaló pauta alguna en extensión, contenidos o forma para minimizar interferencias en su discurso. Sólo se les indicó que imaginaran que el destinatario de su escrito iba a ser otro profesor de historia en formación extranjero completo desconocedor del tema. Este tipo de narrativas maestras son un instrumento adecuado para evaluar conceptos metodológicos históricos y analizar la representación social del pasado y su relación con la memoria colectiva. El contenido solicitado, la expansión cristiana sobre territorios musulmanes en la Edad Media peninsular, es una pieza clave en la narrativa nacional de España desde su origen como metarelato desde finales del XIX. En la actual educación formal este contenido se imparte en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Tiene además una gran presencia en ámbitos de socialización cotidiana al aparecer tanto en el folclore y tradición popular, particularmente en las fiestas de “moros y cristianos”, como en medios de comunicación de masas a través de recreaciones históricas de ficción: es el caso de la serie televisiva sobre la reina Isabel I de Castilla.

La validez del instrumento de recogida de información (un relato de síntesis histórica) para la consecución de los objetivos propuestos estuvo fundamentada en trabajos como los de Bage (1999); Barton y Levstik (2004), Cooper (2014), Carretero y Bermúdez (2012), Carretero y Van Alphen (2014), López, Carretero y Rodríguez-Moneo, (2015); Henríquez y Ruiz (2014); Monte-Sano (2010) y VanSledright (2008). La pertinencia del instrumento fue validada por expertos de Didáctica de las Ciencias Sociales de tres universidades españolas, siguiendo algunos de los pasos propuestos por Alfageme, Miralles y Monteagudo (2010). El proceso consistió en un cuestionario donde los expertos debían valorar de 1 a 4 la validez de cada una de las categorías de análisis de las narrativas y la adecuación de los niveles de complejidad establecidos. Todos los ítems recibieron una puntuación media que sobrepasaba el 3. También se les pidió que

realizaran una valoración cualitativa del instrumento. Las recomendaciones recibidas fueron aplicadas en la fase de análisis de resultados. La información cualitativa se recogió y analizó en la base de datos Filemaker Pro, lo que permitió ir mejorando la formulación de las categorías y los límites entre ellas. La información cuantitativa se codificó posteriormente en el paquete estadístico SPSS v.17.0.

Se procedió a establecer diferentes categorías de información divididas a su vez en niveles. Para examinar los conceptos metodológicos históricos presentes en los escritos, se utilizaron cuatro categorías de la clasificación realizada por Seixas y Morton (2013), delimitando en ellas diferentes niveles de progresión (nulo, bajo, medio o alto). El primer concepto metodológico analizado fue el de relevancia histórica: supone valorar qué importancia se otorga a un fenómeno histórico. En segundo lugar, se examinó el de causalidad. Este concepto implica la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias que lo fundamentan. En tercer lugar, el de tiempo histórico (cambio y continuidad) que equivale a describir los cambios mediante un uso adecuado de la temporalización. Y, por último, el concepto de dimensión ética o conciencia histórica que supone la capacidad para hacer juicios de valor ético explícito o implícito sobre el fenómeno.

El análisis empírico piloto permitió codificar cuatro niveles de complejidad de los marcadores de pensamiento histórico. Un nivel 0 o nulo, que implica ausencia de conceptos metodológicos, coincidente con escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios. Un nivel 1 o básico, atribuido a los relatos que se limitan a describir una mínima información histórica presentada linealmente o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico aunque con niveles bajos. El nivel 2 o medio, corresponde a escritos con al menos dos marcadores al respecto, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo. Finalmente, se estableció un nivel 3 para escritos que presentan un pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación. En la tabla I se resumen estos niveles y sus criterios.

Tabla I. Niveles de complejidad en los conceptos metodológicos de las narrativas

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Causalidad	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar	En la narrativa se visualiza la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada.
Tiempo histórico (Cambio y continuidad)	La narración no contiene ninguna alusión a los cambios y permanencias que produjo el proceso histórico en la sociedad	En la narración hay alguna alusión a algún cambio significativo que inició el proceso histórico	En la narración se introducen varios procesos de cambios significativos y hace alusión a continuidades de larga duración	En la narrativa se visualiza un uso adecuado de la temporalización. Ha empleado criterios flexibles de periodización y establece constantes interconexiones temporales en los cambios y continuidades aludidos
Relevancia histórica	En el relato no hay alusión a la relevancia del fenómeno histórico para comprender los procesos sociales, económicos o políticos	En la narrativa hay alguna alusión a la relevancia del proceso histórico, pero sin determinar su trascendencia ni sobre el ámbito de su relevancia	En el relato se indican varios elementos de trascendencia del fenómeno histórico en diferentes ámbitos sociales, económico o políticos, aunque sin jerarquizar	En la narrativa se muestra la importancia del fenómeno histórico para comprender la sociedad actual y los cambios históricos. Estos relatos muestran la conexión de este proceso histórico con otros
Conciencia histórica	En el relato no se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico.	En la narración se realiza algún juicio de valor implícito sobre el fenómeno histórico pero sin explicar correctamente.	En la narración se realizan juicios de valor explícitos sobre el fenómeno histórico, aunque no hay interconexión temporal ni explicativa.	En la narración se muestran juicios de valor ético explícitos sobre el fenómeno histórico. Los relatos relacionan el proceso histórico con el presente pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.

En cuanto a los contenidos sustantivos, se establecieron otros cuatro niveles. El nivel 0 coincide con los relatos definidos por notorios vacíos históricos, ausencia o graves errores de información, sea por no aportar ninguna o por presentar datos no pertinentes. El nivel 1 se atribuye al que presenta una mera información descriptiva, con una ordenación lineal: aportando algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta. Se trata básicamente de hechos político-territoriales seleccionados, desde la invasión musulmana a la Península Ibérica en 711 a la conquista cristiana del reino de Granada en 1492. El

nivel 2 presenta escritos con ese mismo relato básico de acontecimientos políticos pero combinado con informaciones socio-económicas, culturales e incluso valoraciones sobre la herencia musulmana o del periodo. El nivel 3 corresponde a los relatos de mayor riqueza informativa al integrar explicaciones de contenidos políticos con otros socio-económicos y culturales bien estructurados.

También se codificó la denominación o conceptualización sobre el contenido del relato, en concreto si se utiliza o no la categoría historiográfica de “Reconquista” o si se emplean otras (conquista, expansión, expulsión). Finalmente se completó este análisis analizando el nivel de complejidad de las narrativas según la taxonomía SOLO (Biggs y Tangs, 2007) utilizando las categorías de este modelo: preestructural (nivel 0), uniestructural (nivel 1), multiestructural (nivel 2), relacional y abstracto ampliado (nivel 3).

Métodos y técnicas de análisis

Debido a la temática y al instrumento de recogida de información, se adoptó un diseño metodológico propio de los denominados métodos no experimentales, basados en la búsqueda empírica y sistemática de un fenómeno cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002). Se pretende conocer una realidad para luego obtener modelos explicativos sobre las características del discurso histórico de futuros maestros de Educación Primaria comparando los datos obtenidos en dos universidades. El análisis de los datos combina un enfoque cuantitativo y cualitativo para generar propuestas y estrategias de acción. Diferentes investigaciones en educación histórica inciden en la complementariedad de ambos enfoques (Ashby, 2004; Barca, 2005; Barton, 2012). La investigación se inició desde un diseño transeccional exploratorio, a través de un grupo piloto (15% de los datos recogidos) y se pasó después a un diseño transeccional descriptivo.

Las técnicas de análisis cuantitativo se aplicaron a través de la codificación de las categorías que lo permitieron, utilizando el paquete estadístico SPSS: análisis de frecuencias, medias, porcentajes, chi cuadrado, tablas de contingencia y análisis de la dependencia entre las variables. La finalidad de este análisis ha sido desvelar la estructura subyacente en los relatos de los sujetos y verificar correlaciones entre las categorías consideradas.

El tratamiento de datos cualitativo analiza la complejidad conceptual y del discurso de las narrativas y la codificación posterior a través de los marcadores citados. El proceso de análisis cualitativo ha permitido dar sentido a la información textual. La

validez de la investigación cualitativa depende de la representatividad de los datos, la fundamentación teórica y su análisis e interpretación (Anguera, 1998). Se ha tenido en cuenta una codificación abierta en el análisis discursivo a fin de determinar niveles en su contenido y en las categorías de pensamiento histórico consideradas, siguiendo estrategias derivadas de la *grounded theory* o teoría fundamentada (Corbin, Strauss, 2008), utilizadas también en otras investigaciones de educación histórica (Barca, 2011; Barca, Schmidt, 2013).

Hipótesis

1. Dado el nivel educativo de los estudiantes de la muestra, en la recta final de sus estudios universitarios, es previsible que los relatos lleguen a niveles SOLO multiestructurales y algunos relacionales, teniendo en cuenta que dicho nivel crece con el progreso académico.

2. En cuanto al nivel de contenidos históricos sustantivos, se prevé que aparezcan niveles de conocimiento básicos, con algunos casos fragmentarios o nulos, dada la presencia de dicho contenido (pasado medieval peninsular) tanto en el conocimiento informal (medios de comunicación, festividades) como en su educación formal previa (educación secundaria postobligatoria y, particularmente, más para el caso murciano que para el valenciano, al estar incluido este contenido en la Prueba de Acceso a la Universidad en la región de Murcia).

3. Respecto a la presencia de rasgos de la narrativa nacional española, sea la consideración de la expansión como Reconquista, sea el uso de la primera persona del plural en el discurso o la identificación con españoles o España en el pasado medieval, es previsible que la mayoría de los relatos los reflejen, sobre todo el término Reconquista difundido ampliamente en el currículum y los manuales escolares.

4. Sobre el uso de conceptos metodológicos de pensamiento histórico, es previsible que aparezcan niveles muy variables, con alguna presencia de niveles medios, dada su formación como futuros maestros generalistas, con escasos contenidos históricos disciplinares. Con todo, no se descarta que aparezcan niveles de aprendizajes históricos por la presencia de la historia como materia en segundo de bachillerato que ha exigido el trabajo de destrezas de explicación y trabajo con fuentes.

5. A tenor de esas hipótesis, el perfil más común que podría esperarse sería el de relatos con contenidos básicos-medios, con elementos y rasgos difusos de la narrativa nacional española, aunque con niveles SOLO de tipo multiestructural y con algunos casos de marcadores de pensamiento histórico de nivel básico.

Resultados

En las siguientes tablas se recogen los datos obtenidos del análisis cuantitativo sobre el nivel de los contenidos históricos (tabla III), la presencia y niveles de uso de conceptos metodológicos (tabla IV) y los niveles de la taxonomía SOLO (tabla V).

Tabla II. Número de estudiantes participantes en la investigación por universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Universidad de Murcia	151	53,4	53,4
Universidad de Valencia	132	46,6	100
Total	283	100	

Tabla III. Nivel de contenidos históricos en las narrativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nulo (0)	142	50,2	50,2
Básico (1)	107	37,8	88,0
Medio (2)	33	11,7	99,6
Alto (3)	1	,4	100,0
Total	283	100	

Tabla IV. Presencia y niveles de metaconceptos de pensamiento histórico en las narrativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nulo (0)	139	49,1	49,1
Básico (1)	119	42,0	91,2
Medio (2)	24	8,5	99,6
Alto (3)	1	,4	100,0
Total	283	100	

Tabla V. Tipología SOLO en las narrativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Preestructural	131	46,3	46,3
Uniestructural	120	42,4	88,7
Multiestructural	31	11,0	99,6
Relacional	1	,4	100
Total	283	100	

Los resultados confirman el bajo nivel de educación histórica de los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria en ambas universidades. En primer lugar, por la debilidad de los contenidos sustantivos, el *qué* conocen sobre el contenido histórico específico, a pesar de estar presentes en su formación básica y en el conocimiento informal. En segundo lugar, por la ausencia de destrezas para organizar históricamente un relato, el *cómo* narran o exponen ese contenido. La mitad de los estudiantes no aportan información destacable alguna y, coincidiendo en porcentaje, tampoco revelan destrezas

históricas expositivas mínimas (Tabla III y IV, nivel nulo). El 46% del alumnado no supo articular el relato de una forma aceptable si aplicamos la taxonomía SOLO (tabla V). La característica más destacable de este grupo narrativas es su carácter incoherente. Gran parte de esos escritos no tenían las condiciones mínimas exigibles a jóvenes universitarios que están preparándose para ser docentes de Primaria. Dos ejemplos nos acercan al paupérrimo nivel de estos escritos:

En el año 711 los cristianos comenzaron la conquista del territorio musulmán a través de Gibraltar, y establecieron su reinado por toda la Península Ibérica en reinos dirigidos por los califas, formándose así los distintos califatos. Establecieron la capital en Toledo. Los reinos cristianos terminaron su conquista en Granada, haciéndose con la totalidad de los territorios (Ref. 135 UMU).

Al ser España una península, la primera parte de la colonización romana fue el norte de España, ya que ésta conecta directamente con el imperio romano. Tras numerosos años de guerra el imperio romano fue conquistando en sentido descendente, de norte a sur. Imponiendo las leyes de Roma, la cultura, la lengua, la religión, sus infraestructuras y reduciendo poco a poco la colonización musulmana. Los árabes se vieron obligados a retroceder hasta África, pues entre los dos continentes es relativamente estrecho (Ref. 35 UV).

Estos errores y deficiencias, resultado de recuerdos inconexos que crean representaciones que mezclan etapas y periodos (periodo romano y periodo musulmán, invasión “cristiana” por el norte o por el sur), pueden deberse a que sus conocimientos del pasado histórico únicamente procedan del recuerdo de los contenidos históricos incluidos en ítems o apartados del propio currículo de Educación Primaria.

Frente a este primer grupo, aproximadamente un 40% de los relatos sí podríamos decir que cumplen con los niveles expositivos mínimos exigidos a un estudiante universitario. Se trata de narrativas lineales y descriptivas de los principales hechos históricos aunque de forma unidimensional. Contextualizan un inicio y final del proceso, de la invasión musulmana (711) a la conquista de Granada (1492) e indican algunos personajes, e hitos destacados. Sin embargo carecen del dominio de conceptos metodológicos y los fenómenos históricos señalados se limitan a ordenar hechos político-territoriales básicos, a veces de forma fragmentaria y con grandes discontinuidades temporales. Es significativo que estas narrativas descriptivas político-territoriales tengan más presencia entre los estudiantes de Murcia fruto, debido posiblemente a su recuerdo por estar incluidos en la prueba de acceso a la universidad en la región murciana. Los hechos y personajes más señalados son los más representativos de la narrativa nacional: Pelayo, la Batalla de Covadonga, el Cid, Jaime I (para el caso valenciano), los Reyes Católicos y la toma de Granada en 1492. Un ejemplo de este perfil los podemos apreciar en el siguiente fragmento:

Los musulmanes conquistaron la Península Ibérica a lo largo del siglo VIII. Esa conquista trajo como consecuencia la desaparición del reino de los visigodos. Los musulmanes conquistaron casi toda la Península excepto la franja norte. Desde ahí se produjeron núcleos de resistencia que con el tiempo llegaron a toda la Península. Hubo dos grandes coronas, Aragón y Castilla. Fue un proceso lento. Los Reyes Católicos fueron los que definitivamente acabaron la Reconquista en 1492 con la toma de Granada (Ref. 1 UMU).

Si atendemos a los niveles más altos alcanzados por las narrativas, un 12% tiene un nivel medio de contenidos sustantivos (tabla III), mientras que un 9% muestran el dominio de uno o varios conceptos metodológicos de forma consistente, es decir, un nivel medio y alto (tabla IV). Además gran parte de estos relatos contiene una información sustantiva más estructurada y consistente, y coinciden con las narrativas clasificadas como multiestructurales según la taxonomía SOLO (tabla V). En estos escritos aparecen más personajes e hitos históricos significativos (mencionan el Califato de Córdoba, Abderramán III, el reino de Navarra, Sancho III, los almohades y almorávides, los reinos de Taifas, incluso diferentes fases del proceso).

Al analizar cada una de las categorías de conceptos metodológicos utilizados en el análisis, encontramos que siete de cada diez narrativas no contienen en su discurso ningún marcador sobre la relevancia del proceso histórico ni siquiera en un nivel bajo. La mayoría narran el proceso histórico de una forma inconexa con la realidad social, económica o territorial actual. La referencia a la relevancia del proceso más repetida es la consideración de la herencia cultural y artística musulmana (monumentos, mezquitas):

Durante siete siglos en los que la convivencia fue pasando por sus más y sus menos en diferentes zonas de la península, entonces llamada Al-Ándalus, de manera desigual, los árabes establecieron su cultura aquí y fueron dejándonos grandes aportaciones culturales tanto en nuestra lengua como en nuestras tradiciones y costumbres (sistemas de regadío, influencias culinarias) y en la herencia arquitectónica y artística (arte mozárabe, arte mudéjar) Ref. 44 UV.

El hecho de que la población musulmana permaneciera tantos siglos en la Península Ibérica hizo que muchas de nuestras costumbres, tradiciones e identidad como pueblo tenga numerosas raíces musulmanas Ref. 20 UV.

Excepto en un par de casos, es muy reveladora la ausencia de causas y consecuencias. No se alude a los motivos que provocaron la fácil conquista musulmana ni al avance de los reinos cristianos sobre el territorio musulmán, ni a los diferentes ritmos temporales de ese proceso. Tampoco se exponen argumentos sobre los cambios y permanencias asociados al proceso histórico propuesto ni al concepto de conciencia histórica, donde a través de juicios de valor se relacionen esos hechos históricos con la configuración social, económica, política o cultural actual.

El cruce de variables a través de las tablas de contingencia en el paquete estadístico SPSS v.17.0 muestra algunos resultados significativos. En primer lugar hay que destacar que la complejidad de los relatos y la presencia de marcadores de pensamiento histórico crece paralelamente al aumento de contenidos sustantivos: aquellos estudiantes que aportan mayor cantidad de información histórica lo hacen con mayor calidad organizativa, sea en la gradación que hemos establecido según su pensamiento histórico (nivel básico y medio) sea en la taxonomía SOLO (nivel multiestructural). Esto demostraría la íntima correspondencia entre ambas variables y la necesidad de una enseñanza que combine contenidos históricos y competencias de pensamiento histórico, contemplando siempre las interrelaciones entre ambos aspectos (Lee, 2005; Domínguez, 2015). Continuar planteando dicotomías en la enseñanza de la historia entre contenidos y competencias se revela reduccionista y contraproducente (Cain, Chapman, 2014).

Esta correspondencia entre complejidad del pensamiento histórico y pertinencia y cantidad de contenidos históricos se constata en las tablas siguientes (tablas VI, VII y VIII). En ellas se ha realizado una tabla de contingencia, la prueba del chi-cuadrado de Pearson y la Tau-b de Kendall para comprobar la hipótesis de independencia entre las variables y el grado de dependencia entre las mismas. El valor del chi-cuadrado (617,130, y con una significación asintótica bilateral de ,000), implica que las variables contenidos históricos y complejidad de pensamiento histórico son dependientes (tabla VII). La dependencia entre las variables, según la Tau-b de Kendall, alcanza un valor de ,906 (tabla VIII), por lo que se puede afirmar que existe una gran dependencia entre ambas variables.

Tabla VI. Relaciones de contingencia en las variables Contenidos históricos y Complejidad del Pensamiento Histórico

	Preestructural con fallos históricos	Estructural lineal básico	Pensamiento histórico medio	Pensamiento histórico alto	TOTAL
Nulo	139	2	1	0	142
Básico	0	100	7	0	107
Medio	0	17	16	0	33
Alto	0	0	0	1	1
Total	139	119	24	1	283

Tabla VII. Pruebas de chi-cuadrado de las variables Contenidos históricos y Complejidad del Pensamiento Histórico

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	617,130	9	,000
Razón de verosimilitudes	403,237	9	,000
Asociación lineal por lineal	221,924	1	,000
N de casos válidos	283		

Tabla VIII. Medidas simétricas de las variables Contenidos históricos y Complejidad del Pensamiento Histórico

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,906	,020	40,051	,000
	N de casos válidos	283			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Conviene detenerse en la presencia de marcadores discursivos propios de las narrativas nacionales: el concepto de mediación narrativa y plantilla esquemática narrativa (Wertsch, 2002). Este concepto se aplica a las narrativas nacionales como narrativas maestras, cuya influencia perdura con el tiempo dentro y fuera del ámbito escolar condicionando las representaciones narrativas del pasado histórico que realicen tanto estudiantes como profesores. En este ámbito el primer marcador a examinar sería el grado de utilización del concepto “Reconquista” frente a otras denominaciones del proceso histórico (Tabla IX).

Tabla IX. Denominación del proceso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Reconquista	182	64,3	64,3	64,3
Conquista	58	20,5	20,5	84,8
Expulsión	14	4,9	4,9	89,8
Convivencia	6	2,1	2,1	91,9
Nulo	23	8,1	8,1	100,0
Total	283	100,0	100,0	

El 65% de los estudiantes utilizaron el término “Reconquista”. Este elevado porcentaje se explica por el empleo de este concepto por la historia académica y escolar, en el currículo y los manuales de Secundaria (Sáiz, 2012). Pero también por su amplia difusión en recientes productos culturales de masas, como series de televisión (*Isabel*) y

libros divulgativos de historia distribuidos por periódicos de tirada masiva⁴⁷. No ha sido una sorpresa que perdure en el imaginario de los universitarios como en parte se preveía en la hipótesis 3 y se ha constatado también en otros trabajos (López, Carretero, Rodríguez-Moneo, 2015).

El análisis de otros marcadores en las narrativas valencianas ha proporcionado datos complementarios como la tipología del sujeto narrativo de los escritos. Aunque predomina el recurso a un narrador implícito, en el 25 % relatos aparece el uso de la primera persona del plural, el pronombre “nosotros” o el posesivo “nuestro”. Se trata de referencias de pertenencia a un espacio propio (nuestro país, territorio, nuestras tierras, nuestra península) o expresiones que indican la identificación con personas y su cultura pasada y su impacto en el presente, especialmente con los cristianos o con la influencia de los otros, los musulmanes, sobre “nuestra” cultura, historia, identidad, costumbres, civilización identificada como la cristiana del pasado. Por otro lado, la aparición directa del término España o españoles, pueblo español como vínculo directo del presente y el pasado medieval, un marcador localizado en el 23 % de los relatos. Además se combina con un protagonismo rotundo de los Reyes Católicos en todo el proceso, aunque también aparece resaltada figura de Jaime I:

Como conclusión, lo que finalmente creó la España que actualmente conocemos fue la unión de la reina Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, que hizo posible la unión de los territorios y la conquista final de la península ibérica por parte de los cristianos (Ref. 75 UV).

Los RRCC para asegurar la unidad nacional del país utilizaron la religión católica como característica propia de todos los ciudadanos españoles (Ref. 82 UV).

La Reconquista fue un largo proceso que duró casi seis siglos en el que poco a poco las tropas españolas fueron avanzando de norte hacia abajo, conquistando los territorios y expulsando a los musulmanes (...). Liderados por Jaime I el año 1238 las tropas españolas llegaron a Valencia y el 9 de octubre conquistaron el territorio valenciano (Ref. 128 UV).

Los cristianos comenzaron a reconquistar los territorios de norte a sur de la península e hicimos que los musulmanes se fueran retirando (...). Con la llegada de los Reyes Católicos asistimos a la unificación territorial y al reforzamiento de la Corona y entonces los Reyes Católicos en 1492 acabaron la Reconquista de España (Ref. 124, UV).

El año 722 se produjo la conquista de la Península ibérica por los musulmanes. Comenzaron a convivir cristianos con musulmanes hasta la boda y por tanto la unión de los reinos de Aragón y Castilla (por parte de Fernando e Isabel) que unificaron España (Ref. 107, UV)

Se trata de marcadores discursivos que ponen de manifiesto la vinculación con una comunidad imaginada nacional permanente o formada en el pasado medieval. Constituyen uno de los rasgos más específicos de la asunción de la narrativa nacional como narrativa maestra por parte de futuros docentes.

⁴⁷En enero de 2015 el diario *El País* ponía a la venta el libro *Genius* dedicado a Historia de España. El primer apartado se titulaba “De la Prehistoria a la unificación”, considerada el periodo de los Reyes Católicos y la pregunta nº 12 definía la Reconquista como “el largo, trabajoso y discontinuo proceso de recuperación de la península por los cristianos”. *Genius-Historia de España*, EMSE, EDAPP, Madrid, 2014, pp. 3 y 8.

Resulta de especial interés conocer cuál es nivel de complejidad cognitiva y de presencia de marcadores de pensamiento histórico entre estas narrativas nacionales. Se constata que el 89 % de esos relatos son bien de nivel nulo (19) o de nivel básico (descriptivo y lineal). Estos datos permiten enunciar una nueva hipótesis a desarrollar en futuros trabajos: una educación histórica más completa, tanto en contenidos sustantivos como en categorías de pensamiento histórico, puede contribuir a reducir la presencia de estereotipos propios de las narrativas nacionales. Esta vinculación que ya que se ha constatado en otras investigaciones (López, 2012; Sáiz, López Facal, 2015) conviene ampliarla en futuros estudios: en qué medida un conocimiento histórico disciplinar más sólido durante la formación inicial de los profesores de historia y maestros de primaria, que incluya contenidos sustantivos y competencias históricas, consigue reducir las representaciones propias de las narrativas nacionales. Creemos que una educación histórica mínimamente mejor puede mitigar, aunque no impedir por completo, el impacto de esta narrativa nacional dada su omnipresencia (dentro y fuera del ámbito escolar) en artefactos culturales impregnados del nacionalismo banal español. Sería deseable que los futuros docentes de historia en sus niveles básicos aprendieran y manejaran herramientas intelectuales para comprender y significar el pasado evitando identificaciones románticas y esencialistas en el tiempo con españoles (o catalanes, vascos, valencianos o gallegos), comprendiendo que han existido y siguen ocurriendo procesos de construcción social y cultural de identidades, a veces conflictivos, pero que no derivan de esencias permanentes.

Conclusiones

Tras analizar los resultados no es posible verificar las hipótesis que previamente planteamos, ya que no se ha identificado un perfil mayoritario de estudiantes que aporten contenidos históricos básicos o medios, con niveles de complejidad expositiva multiestructural (con relato de diferentes aspectos intentando relacionarlos pero sin lograrlo) y algunos relacional (interrelación de aspectos del relato), y que además coincidan con una presencia variable de marcadores de pensamiento histórico (nivel básico o medio)

Los resultados, peores de la que se había previsto, indican que los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico. Por tanto, difícilmente podrían estar en

condiciones de enseñar historia con los niveles mínimos de suficiencia disciplinar y pedagógica, al menos según los estándares aceptados actualmente por la investigación en didáctica de las ciencias sociales y educación histórica (Wineburg, 2001; Barton, Levstik, 2004; VanSledright, 2014). El problema no sólo deriva del diseño del plan de estudios de los grados de Educación Primaria en España, donde no se imparten contenidos disciplinares. También subyace, sobre todo, en la irregular e insuficiente educación histórica recibida en Primaria y Secundaria. En estos niveles sigue predominando una enseñanza de la historia basada en la memorización y reproducción de contenidos factuales o conceptuales. Este fragmento resulta revelador:

Los musulmanes asentados desde hace años en la península se ven invadidos por Jaime I y sus tropas. Ya no recuerdo nada más puesto que me lo enseñaron de memoria y lo tuve que vomitar en un folio en su momento. Todo esto es lo que supongo porque realmente no recuerdo haberlo dado (ref. 130 UV).

Se reconoce que han memorizado datos que no pueden recordar. La historia escolar sigue presentándose básicamente como un contenido cerrado a conocer y saber reproducir en forma de textos académicos derivados del desarrollo de contenidos curriculares muchos de ellos con una narrativa nacional y eurocéntrica. No parece que la introducción de las competencias educativas básicas haya paliado esta deficiencia derivada de una rutina escolar fruto del código disciplinar de la historia como materia escolar y su mantenimiento en libros de texto (Gómez, 2014; Sáiz, 2011, 2013; Sáiz, Colomer, 2014) y prácticas docentes como los modelos de exámenes (Gómez, Miralles, 2013 y 2015; Sáiz, Fuster, 2014)

Está ampliamente acreditada la potencialidad educativa que tiene la enseñanza de habilidades relacionadas con contenidos estratégicos y de pensamiento histórico en Primaria. Los trabajos de Cooper (2013), de Levstik y Barton (2008) o de VanSledright (2002) muestran ese camino en la que entran en juego el uso de fuentes, los métodos de indagación, la reflexión y el razonamiento histórico. No obstante, la concepción epistemológica de la historia como un saber cerrado y no como una materia intelectual de creación y construcción de conocimientos está muy arraigada en países como España, donde su enseñanza se basa en el relato lineal de hechos del pasado previamente seleccionados por el currículo oficial, el libro de texto, la programación del centro y finalmente el docente. Es necesaria una intervención transversal que incremente la presencia de la educación histórica (en contenidos sustantivos y en competencias históricas, ambos íntimamente relacionados) en los niveles educativos básicos (Primaria

y Secundaria) y también en la formación de los futuros docentes de ambas etapas. Las grandes deficiencias documentadas en este estudio en la organización de una narrativa histórica por estudiantes del Grado de Educación Primaria confirmarían la necesidad de reflexionar sobre la formación de los maestros más allá de los aspectos pedagógicos y cognitivos genéricos, reforzando su educación histórica.

6.4 Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y futuros profesores españoles en formación⁴⁸

Resumen: Este artículo examina la visión de la identidad nacional española y los contenidos y modelos de narrativa nacional que manifiestan estudiantes de secundaria y futuros docentes de historia en primaria y secundaria, universitarios del último curso del Grado de Educación Primaria y del Master de Profesor de Educación Secundaria. Se analizan los cambios o continuidades al respecto entre adolescentes de secundaria y adultos universitarios según la influencia de la educación histórica recibida y otros entornos de socialización extraescolar (medios de comunicación de masas). Se cuestiona en qué medida los futuros docentes comprenden las identidades nacionales y las naciones como construcciones sociales y culturales y si asumen o no la narrativa nacional española como narrativa maestra. Es un estudio experimental, exploratorio y descriptivo que emplea cuestionarios abiertos y narrativas históricas sobre una muestra incidental de estudiantes y docentes en formación. Se recurre a una metodología cualitativa mediante la teoría fundamentada empleando categorías y marcadores discursivos. Los resultados no permiten documentar cambios relevantes asociados a la edad o a la educación histórica básica. Tanto entre adolescentes como entre adultos futuros docentes, predomina una visión esencialista de la identidad nacional y tienen un peso importante los contenidos de una narrativa nacional española tradicional. Sólo se detectan cambios entre una minoría de universitarios, sobre todo futuros docentes de secundaria. Son quienes disponen de formación histórica disciplinar y conocen las visiones construccionistas sobre la identidad nacional. También se documentan obstáculos extraescolares para comprender la identidad nacional y la narrativa nacional desde una perspectiva crítica: se trata del peso de contenidos tradicionales de la narrativa nacional maestra presentes en productos culturales de masas, como las series de Televisión de contenido histórico.

Palabras clave: Educación histórica, narrativa nacional, identidad nacional, formación de profesorado, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Abstract: This paper examines the vision of Spanish national identity and national narratives of high school students and future teachers of history in primary and secondary

⁴⁸Sáiz, J., López Facal, R. (pendiente de envío). Narrativa nacional y educación histórica entre estudiantes y profesores españoles en formación

education. The objective is to detect changes or continuities about these themes in teen high school and college adults according their history education and other extracurricular socialization environments (mass media). It's analyzed if future history teachers can understand national identities and nations as social and cultural constructions and if they assume or they question the Spanish national narrative as master narrative. It's an experimental, exploratory and descriptive study using open questionnaires and historical narratives on an incidental sample of students and teachers in training. It uses a qualitative methodology by using grounded theory and discourse markers. The results do not document significant changes associated with age or basic historical education. Among adolescents and adults future history teachers, dominates an essentialist vision of national identity and have contents of a traditional Spanish national narrative. We can see only a minority of changes in future history teachers of secondary education. They have disciplinar historical education and they learned constructionist paradigms on nations and national identity. Extracurricular obstacles to understanding the national identity and national narrative from a critical perspective are also documented: it is the weight of traditional content of the national master narrative present in mass cultural products, such as television series historical content.

Keywords: Historical Education, national narrative, national identity, teacher training, primary education, secondary education

Introducción

La enseñanza y aprendizaje de la historia escolar ha tenido siempre una función nacionalizadora. Las visiones esencialistas y organicistas de la narrativa nacional española han sido parcialmente impugnadas, pero perviven como esquema explicativo con numerosos estereotipos en los currículos escolares y en el imaginario popular. Fuera del ámbito escolar, el *nacionalismo banal* constituye el discurso hegemónico en los ámbitos de socialización colectiva (medios de comunicación, espectáculos deportivos) donde opera un relato eficaz que permite reproducir e imaginar la nación española de forma inconsciente en la vida cotidiana. En este discurso juegan un papel importante las representaciones e imágenes del pasado nacional que periódicamente se difunden a través de series de televisión. La presencia difusa de esta narrativa nacional basada en estereotipos contribuye a asentar la representación social sobre la nación española. Una representación que trasciende a los medios y a la escuela.

Este trabajo analiza hasta qué punto es posible enseñar y aprender una narrativa nacional alejada de tópicos esencialistas desde el sistema educativo, con el diseño curricular y los libros de texto vigentes y desde el modelo de formación de futuros docentes de historia. Para ello se examina la comprensión histórica de la nación y la identidad nacional que manifiestan tanto estudiantes al acabar su educación básica como futuros profesores de historia en formación. Se cuestiona también en qué medida los docentes en formación comprenden las identidades nacionales y las naciones como construcciones sociales y culturales y si asumen o no una narrativa nacional española como narrativa maestra. En definitiva, se valora si existe o no una educación histórica suficiente sobre la identidad nacional y cuál el grado de influencia o mediación de la narrativa nacional española en las representaciones y visiones de los futuros docentes.

2. Fundamentos teóricos: Enseñanza de la historia y narrativa nacional

Existe consenso en Ciencias Sociales y Humanas sobre la consideración de las naciones y las identidades nacionales como construcciones sociales y culturales vinculadas a la modernidad, no como realidades esenciales (Archilés, 2015; Muñoz, 2012). Coincide esta visión con la teoría psicológica dominante sobre la identidad social contemporánea que defiende su naturaleza construida o *performativa* y mitiga su naturaleza permanente como atributo de las personas: las identidades sociales (de género, clase, religión, nacional) no serían sólo rasgos asumidos de forma natural y esencial por las personas sino que deberían crearse y representarse en prácticas cotidianas, en procesos de socialización donde operan unos *discursos* de grupo, de género, de religión, de nación, etc. (Atienza y Van Dijk, 2010) Como otra identidad colectiva, la identidad nacional no sería una esencia sino una construcción que se aprende reproduciendo un determinado discurso nacional, una narrativa nacional.

Aprender a pensar históricamente la nación y la propia identidad nacional supondría desmitificarlas y comprenderlas así, como constructos socio-culturales. Pero semejante forma de comprensión se hace difícil fuera del ámbito académico. El sentido común en la vida cotidiana se fundamenta en representaciones que explican el mundo desde un orden mundial de *naciones* (Billig, 2014). Operan creencias, prácticas, rituales y representaciones, conocidas como *nacionalismo banal*, que hacen vivir las naciones, desde la “propia” a las “ajenas”, como realidades naturales sentidas y vividas, pasadas,

presentes y futuras. Para el caso español, contamos con investigaciones sobre el nacionalismo español actual y su relación con los usos públicos de la historia (Muñoz, 2012; Núñez Seixas, 2010; Ruiz, 2015; Saz y Archilés, 2012; Taibo, 2007 y 2014). En algunas se señala la naturaleza menos banal e implícita del nacionalismo español por convivir con nacionalismos alternativos. Pero los discursos del nacionalismo español siguen siendo hegemónicos en los ámbitos de socialización cotidiana, escolar y extraescolar.

Los estudiantes viven esta realidad y tienden a reflejarla en sus representaciones del presente y del pasado. Consideran natural explicar *su* historia nacional desde esta vinculación con la nación española.

Barton y Levstik (2004) han mostrado desde una perspectiva socio-cultural que el aprendizaje de historia en la escuela implica la activación por parte de los estudiantes de diferentes instancias o usos de la historia que coexisten entre sí, a veces de forma conflictiva: una instancia disciplinar-racional, una moral y una descriptiva o memorística, y también una identificativa o de vinculación identitaria. Los estudiantes no pueden evitar establecer vínculos de identificación con actores y hechos del pasado, aunque aprendan formas de uso disciplinar para comprenderlas y explicarlas, recuerden información, o se aproximen a las lecciones morales de las acciones históricas. Y entre esos vínculos (de género, clase social, etc.) la identificación hegemónica es la que se da con la nación propia, que reproduce todavía hoy la función primordial de la historia escolar como agente de nacionalización, tanto en la organización curricular como en la asignación de contenidos históricos al estado-nación. Esto no constituiría un problema si se identificasen con un modelo de nación cívica constituida por una ciudadanía abierta a las diferencias. Pero el discurso hegemónico del nacionalismo banal mantiene como narrativa maestra una *narrativa nacional* con unos rasgos propios (Carretero y Bermúdez, 2012): la nación, sus protagonistas, eventos y etapas clave, es la protagonista, se narra el “nosotros” frente a los otros”; dicha nación aparece dotada de una dimensión permanente y esencial; y generalmente aparecen juicios morales o afectivos hacia la misma; es la nación y los nacionales quienes protagonizan un destino o meta específica, sea la independencia, la modernización y el progreso o la lucha por la justicia. La pervivencia de esta narrativa nacional sería dominante en el nacionalismo español, pero también en otros nacionalismos alternativos a él como el catalán. En las representaciones del pasado nacional que realizan tanto estudiantes como docentes en formación, existiría una mediación de dicha narrativa maestra nacional con rasgos esencialistas y emocionales.

Recurrimos aquí a la noción psicológica de “acción mediada” (Werstch, 2002; Werstch y Rozin, 2004); esta visión defiende que las representaciones del pasado derivan del uso que las personas realizan de relatos o narrativas históricas ya existentes, como caja de herramientas culturales que funcionan como teorías implícitas a las que recurren las personas para representar sus relatos. Existirían, por tanto, esquemas narrativos maestros compartidos en un contexto social (Wertsch, 2004), concepto aplicable a las narrativas nacionales, como historia oficial difundida por un estado-nación. Dichas narrativas nacionales condicionarían las representaciones, usos o discursos sobre el pasado que, como narrativas específicas (con sus personajes, eventos, etc.), generarían diferentes personas y colectivos, incluidos estudiantes y profesores. La educación histórica debería reducir la mediación de la narrativa nacional. Los docentes de Primaria y Secundaria deberían proporcionar a su alumnado las herramientas intelectuales para significar el pasado evitando identificaciones románticas y esencialistas en el pasado con españoles (o catalanes, vascos, valencianos o gallegos).

3. Percepción de la identidad nacional: pervivencia del esencialismo y escasa valoración como problema de aprendizaje

3.1 Muestra, hipótesis previas y metodología

En la primera parte de la investigación, de naturaleza no experimental, descriptiva y exploratoria (Salkind, 2009), ha participado entre 2012 y 2014 una muestra no probabilística e incidental de estudiantes y futuros docentes. Se trata de un colectivo de 284 jóvenes de ambos sexos, entre futuros profesores de Ciencias Sociales (150) y alumnado de secundaria (134). Los 134 estudiantes correspondían a diferentes niveles: en 2013, 23 escolares de 2º de ESO y 31 de 4º curso de ESO y en 2012, 80 de 2º de bachillerato⁴⁹ todos ellos de un mismo instituto público del área metropolitana de Valencia. En 2014 se trabajó con una muestra de 150 estudiantes de la Universidad de Valencia en el último curso de su formación: 38 licenciados o graduados en Historia, Historia del Arte o Geografía del Master Universitario de Profesorado de la especialidad de Geografía e Historia; y 112 estudiantes de 4º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria.

El instrumento de recogida de información arbitrado fue un *cuestionario abierto*

⁴⁹Se incorporan aquí parte de los resultados del estudio empírico publicado en 2012 por Sáiz y López Facal.

donde, basándonos en estudios previos (Hoyos, Del Barrio, 2006), se formularon preguntas para indagar cómo representaban la identidad nacional española, si la consideraban parte de su identidad personal o si creían que se puede cambiar y con qué requisitos (*¿Qué piensas que significa hoy en día ser español? ¿Qué significa para ti ser español? ¿Crees que hoy en día se puede dejar de ser español?*). A los futuros docentes se les sustituyó esta última pregunta por otra que buscaba conocer en qué medida consideraban presente la identidad nacional en la educación y cuál juzgaban que era su relación con la Historia y las Ciencias Sociales (*¿Piensas que la identidad nacional es un contenido presente en la Educación Secundaria? ¿Por qué? ¿Qué relación tiene o puede tener con la Historia y las Ciencias Sociales?*) El cuestionario fue completado por los participantes en horario de clase contando con la colaboración del docente⁵⁰. Se insistió en el carácter anónimo de los participantes para intentar paliar los problemas derivados de este formato de recogida de datos (ocultación de información, mayor peso de referencias académicas para satisfacer al docente que de argumentos propios del alumnado, evasión en respuestas, etc.). Se optó por el cuestionario escrito ya que permitía disponer de una amplia muestra y se podía combinar este instrumento con las narrativas históricas, empleadas complementariamente en el conjunto de la investigación.

Como hipótesis se preveía encontrar algún tipo de gradación cognitiva de significados sobre la identidad nacional española, fruto tanto de la edad como del nivel educativo, por la comprensión y uso de los conceptos de ciudadanía y nacionalidad. Se consideró posible identificar un grupo compuesto por quienes asumiesen un significado nivel más complejo. Correspondería a quienes comprendieran y recurrieran a los requisitos jurídico-políticos para obtener la nacionalidad: es español quien posee la ciudadanía española según el marco jurídico vigente. Implicaría una visión ciudadana y un planteamiento abierto e inclusivo de la identidad nacional: se podría adquirir otra identidad nacional, asumiendo los requisitos establecidos por una comunidad política. Este colectivo se consideraba que predominaría entre alumnado de más edad, entre de 2º de Bachillerato y, sobre todo, en jóvenes universitarios. Se habría superado la limitación de la identidad nacional a elementos fijos y estáticos como el lugar de nacimiento, la lengua o un conjunto de costumbres y tradiciones, una segunda visión, más esencialista y cultural, la primera en desarrollarse entre los niños y adolescentes (Barret, 2013).

⁵⁰Las materias en las que se han obtenido los datos han sido: Ciencias Sociales, Geografía e Historia en 2º de ESO; Ciencias Sociales, Historia de 4º de ESO; Historia de España de 2º de Bachillerato; Didáctica de las Ciencias Sociales: aspectos aplicados en 4º del Grado de Maestro de Educación Primaria; e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad de Geografía e Historia del Máster de Profesorado de Secundaria.

Consideramos tres tipos de categorías sobre la identidad nacional (López Facal, 1999: 11). En primer lugar una visión histórico-organicista que también podríamos denominar *esencialista* o de nación cultural: derivaría de considerar a la nación como entidad orgánica con dimensión histórica y definida por elementos de etnicidad (pueblo, lengua, cultura, etc.). En segundo lugar una visión *ciudadana* o jurídico-política fruto de una representación de la nación como comunidad de ciudadanos con voluntad política compartida y por el cumplimiento de requisitos legales preestablecidos. Finalmente, una visión *mixta* que integrase elementos de las anteriores. Somos conscientes que no existen visiones puras cívicas frente a otras culturales o esencialistas al interrelacionarse ambas siempre. Pero consideramos analíticamente válido intentar medir en la naturaleza de las respuestas el mayor o menor peso de ingredientes de dichas visiones. Como hipótesis de trabajo era previsible que la visión *ciudadana* o jurídico-política de la identidad española predominase entre estudiantes de 2º de Bachillerato y universitarios. La visión *esencialista* o histórico-organicista y cultural evidenciaría por su parte, bien un insuficiente aprendizaje histórico y una incompleta comprensión del funcionamiento de los estados democráticos, bien el impacto de un *nacionalismo banal*. En estudios previos se ha comprobado el peso interpretaciones esencialistas o histórico-organicistas tanto en el conocimiento vulgar como en el escolar (López Facal, 1999, Sáiz y López Facal, 2012; Muñoz, 2012).

Por lo que respecta a la relación entre educación e identidad nacional y entre ésta y la Historia, se consideró previsible encontrar opiniones mayoritarias sobre una estrecha vinculación entre educación, enseñanza de la Historia y formación de identidades nacionales. Especial relevancia tenía determinar qué tipo de argumentos utilizaban los futuros docentes para evidenciar tales relaciones. Era previsible que dicha relaciones las señalaran buena parte de quienes estudian para docentes de Educación Primaria y la defendiesen principalmente con argumentos pedagógicos generales dado el peso de la dimensión pedagógica en su formación. Por el contrario, entre los futuros docentes de Educación Secundaria, graduados/licenciados en Historia, que cursan el Master de Profesor de Secundaria, sería previsible encontrar argumentaciones históricas y culturales basadas de la comprensión disciplinar de la construcción de identidades nacionales. En ambos casos, conocer el porcentaje de futuros docentes que asumen los vínculos entre educación y formación de la identidad nacional, ya proporcionaría indicios sobre las posibilidades de reflexión epistemológica previa que disponen quienes se van a encargar de la futura educación histórica.

El análisis de los 284 cuestionarios se ha realizado a través de una codificación abierta de los marcadores discursivos que permiten clasificar visiones de la identidad nacional española así como el grado de relación considerada entre educación y formación de identidades, siguiendo estrategias derivadas de la *Grounded Theory* o teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2008).

3.2 Resultados y discusión.

En la Tabla 1 se resumen los datos obtenidos sobre la visión de la identidad nacional española

Tabla 1
La visión de la identidad nacional española entre estudiantes y profesores en formación

	Alumn. 2º y 4º ESO	Alumn. 2º Bach.	Conjunto Alum. Secund.	Futur. prof. Primar.	Futur. prof. Secund.	Conjunto Futur. Profes.
Tipo 1	48,0 %	61'2%	75 (55'9 %)	66,0 %	47,0 %	92 (61'3 %)
Tipo 2	16'6 %	22'5 %	27 (20'1 %)	8'9 %	21,0 %	18 (12,0 %)
Tipo 3	9'2 %	16'2 %	18 (13'4 %)	18'7 %	26'3 %	31 (20'6 %)
Tipo 4	25,0 %	0,0%	14 (10'4 %)	6'2 %	5'2 %	9 (6,0 %)
Total	54	80	134	112	38	150

[Clave: Tipo 1: Visión esencialista. Tipo 2: Visión ciudadana. Tipo 3: Visión mixta. Tipo 4: No contesta*]

Del estudio de las 284 respuestas podemos extraer los siguientes resultados. En primer lugar se constata un elevado porcentaje de respuestas con visión esencialista de la identidad nacional española, tanto estudiantes como profesorado en formación. En esta tipología el marcador más repetido es el que vincula la identidad española con un rasgo innato y propio de quien ha nacido en España y es hijo de españoles/as, una identidad permanente intrínsecamente asociada a su persona. Entre otras expresiones de esta visión primordialista de la identidad nacional también destacan las respuestas que relacionan el ser español con una emoción personal de proximidad, cercanía, afectividad hacia aquello que subjetivamente consideran español, o que bien indican un sentir compartido de pertenencia a una comunidad de españoles o, incluso algunos, refiriendo directamente a la *nación española*. Finalmente también vemos expresiones que vinculan el ser español con elementos etnoculturales (lengua, cultura, costumbres, gastronomía y festividades locales).

Esta interpretación esencialista no sólo no disminuye con la edad y con el nivel

académico sino que se mantiene elevada, en torno al 60%. Hay respuestas asociables explícitamente a esta visión tanto entre adolescentes de ESO de 14-15 años como entre jóvenes del último curso universitario o ya graduados, de 21-24 años. Incluso se ve cómo es ligeramente mayor entre estudiantes del último curso del Grado de Educación Primaria (66 %) que entre alumnado al finalizar el bachillerato (61,2%). El peso de esta visión esencialista creemos que puede derivar del impacto de discursos explícitos del nacionalismo español en la socialización pública extraescolar. Esta visión tradicional de la identidad nacional está ampliamente difundida como “sentido común” social y político (Muñoz, 2012). El grueso de la ciudadanía comparte una identidad española latente y fuerte difundida en múltiples ámbitos de la vida cotidiana, pero sólo visible cuando se interpela. Esta visión no incorpora criterios políticos o legales ni recurre al conocido concepto de *ciudadanía* o *nacionalidad*. Cierra la identidad española en una esencia de la persona con su nacimiento, vivencia y sentimiento en y de España.

Es significativa la excepción a este peso de la visión esencialista que se observa entre graduados en Historia y futuros profesores de Secundaria donde esta interpretación, aunque sigue elevada, desciende al 47 %. Puede atribuirse a su formación académica en historia. De hecho el grueso de la historiografía hace tiempo que cuestiona la visión romántico-tradicional de las naciones apelando a procesos históricos de construcción social y cultural.

La interpretación *ciudadana* de la identidad nacional, que comprende los procesos de nacionalización y la ciudadanía política, no supera el 12-20 % de la muestra. Para este grupo la identidad nacional es un criterio flexible no ligado a la esencia de las personas sino abierto y cambiante: cualquiera puede nacionalizarse español o de otro estado acogiéndose a la normativa jurídica vigente, sin que sea imprescindible disponer de elementos esencialistas o etnoculturales. Por su parte, el grupo de quienes plantean una visión *mixta* de la identidad nacional se incrementa con la edad pasando del 13 % entre alumnado de Secundaria al 20 % entre futuro profesorado. Manifiestan y comprenden el proceso de nacionalización pero también incorporan rasgos esencialistas. En gran medida asumen que puede obtenerse la identidad española por ambas vías, la jurídico-política, adquiriendo la nacionalidad, y la esencialista, naciendo en España y sintiéndose español. Asumen, el sentirse españoles y/o el de pertenecer al colectivo ciudadano español y por otro lado el haber nacido en España: “*pertenecer al país de España por nacimiento o por ciudadanía*” (Ref. 5, varón, 23 años, futuro docente de Secundaria).

Se documentan también juicios de valor negativos sobre la identidad española que

la asocian con elementos de la crisis actual y la corrupción. Son respuestas transversales en las tres categorías (esencialista, ciudadana y mixta) que manifiestan sentimientos de indignación, de rechazo al sistema político y a los efectos derivados de la crisis: paro, corrupción, exilio de los jóvenes, etc. Emergen sentimientos de rabia, vergüenza o desafección con la identidad española. Es un perfil de respuestas minoritario, al oscilar entre el 13 % (entre alumnado de Secundaria) y el 16 % (entre futuros profesores), pero revelador del desapego a la identidad española.

En la Tabla 2 se recogen los datos para el segundo campo de análisis: la relación entre educación, enseñanza de la historia y formación de identidades nacionales.

Tabla 2. Opiniones del futuro profesorado sobre la relación entre educación, enseñanza de la historia y formación de identidades nacionales (n= 150)

	Total
Tipo 1 Si hay relación	128 (85'35 %)
Tipo 2 Sin relación	17 (11'35 %)
Tipo 3 No contesta	5 (3'3 %)

Como era esperable, una mayoría confirma la relación. Pero tiene más interés la categorización de los argumentos para defender dicha relación (Tabla 3)

Tabla 3. Argumentos del futuro profesorado sobre las relaciones entre educación, enseñanza de la historia y formación de identidades nacionales (n= 128)

Naturaleza de los argumentos	Total
Tipo 1 Se reconoce la relación pero no se argumenta	21 (16'4 %)
Tipo 2 Hay una relación implícita: currículum oculto y presencia transversal	15 (11'7 %)
Tipo 3 Existe una relación explícita en el currículo de materias concretas sociales y culturales de ámbito nacional, en el papel de los libros de texto y/o celebraciones o actividades culturales marcadas en ámbito escolar	61 (47'6 %)
Tipo 4. Se reconoce el peso específico de la enseñanza de la historia escolar en la construcción de identidades nacionales: contenidos de historia de España obligatoria desde educación básica	30 (23'4 %)

Casi la mitad de las respuestas mencionan motivaciones pedagógicas generales (tipo 2 y tipo 3) y se explican, como se preveía, por el peso de los futuros profesores de Primaria en la muestra. Disponen de una formación muy básica en didáctica de la Historia y una más débil formación histórica epistemológica y disciplinar. Entre los argumentos generales una categoría corresponde a quienes refieren una relación implícita entre educación y formación de identidades a través de la teoría del *currículum oculto* y

transversal (tipo 2)⁵¹. Otra para las respuestas que la relacionan explícitamente con la organización curricular: presencia de contenidos culturales y sociales nacionales; orientación de los manuales escolares o celebración de fiestas de contenido identitario⁵² (tipo 3). Los argumentos del tipo 4 son los que identifican la importancia de la enseñanza de la historia en la construcción social y cultural de las identidades nacionales contemporáneas: como se había previsto la mayor parte son graduados en Historia y futuros profesores de Secundaria⁵³.

Las respuestas analizadas confirman que la mayoría de los futuros docentes asumen el estrecho vínculo entre educación y formación de la identidad nacional. Pero parece más una comprensión general sobre el papel de la educación en la formación de identidades, que una reflexión epistemológica sobre la función identitaria de la enseñanza de la historia, asumida sólo por un porcentaje reducido (20 %). Este grupo estaría en condiciones de cuestionarse el papel de la historia escolar en construcción de identidades nacionales pudiendo, así, plantearlo como problema de aprendizaje.

4. Narrativa nacional del futuro profesorado: pervivencia mayoritaria de una narrativa tradicional

4. 1 Muestra, modelo conceptual, hipótesis y metodología

En la segunda parte de este estudio, también de naturaleza no experimental, descriptiva y exploratoria, ha participado un colectivo de 100 futuros profesores/as, 62 del último curso del Grado en E. Primaria y 38 graduados del Master de Profesorado de

⁵¹Son argumentos como los siguientes: "No existe la identidad nacional como contenido pero se desarrolla de forma implícita por medio de otros contenidos de un currículum oculto" (Ref., 20, 21 años, mujer, EP); "destacar ciertos aspectos del currículum oculto ya que en la presentación de contenidos sobre hechos y personajes históricos generales, siempre se tiende a comparar implícitamente con el entorno más próximo, esto es, España, considerándola un punto de referencia y en muchos aspectos un modelo a seguir" (ref. 40, 21 años, mujer, EP).

⁵²"El currículo de Primaria se enseña el país (España) en todas sus vertientes y al final deben conocerse sus características más básicas" (ref. 68, 21 años, mujer, EP); "se promueve esta identidad en los manuales (...) se cuenta historia y sucesos del pasado desde un único punto de vista, que en este caso sería el de los españoles o habitantes de la península en cada momento" (ref. 43, 21 años, mujer, EP); "la identidad nacional está presente en cada hoja de los libros de texto de Primaria, sobre todo la asignatura de Ciencias Sociales que gira en torno a la historia de la identidad nacional" (ref. 55, 21 años, mujer, EP); "Se trabaja fomentando el sentimiento de pertenencia o creando señas de identidad nacional ya sea comentando acontecimientos recientes o celebrando fiestas en las cuales se fomenta el nacionalismo español, como el día de la hispanidad, el día de la constitución (ref. 9, 26 años, mujer, EP);

⁵³Se trata de argumentos del siguiente perfil: "(la identidad nacional) siempre está presente: se trata de hacer ver que España como conjunto siempre ha existido aunque en la práctica no fuera así, y esto se hace con las generalizaciones y evitando dar según qué detalles" (ref. 29, 28 años, hombre, ES); "la identidad nacional tiene mucho que ver con la historia puesto que se ha construido con ésta (...) en la carrera un profesor nos explicó que la nación no existe como tal sino que es un producto imaginado o construido y con esta finalidad se ha utilizado la historia en las aulas" (ref. 30, 24 años, mujer, ES); "Y tanto que está presente (la identidad nacional), ¿qué representa sino la Historia de España del siglo XIX? Una historia determinada, contada de manera determinada y con unos intereses más que claros y concretos, ¿y dónde se enseña? En 2º de Bachillerato y de manera obligatoria" (ref. 35, 24 años, mujer, ES)

E. Secundaria (septiembre-octubre de 2014). Se buscaba conocer los contenidos de una *narrativa nacional como historia de España* que manejaban futuros docentes y que consideraban básicos en el aprendizaje del alumnado.

Se han considerado las narrativas históricas (relatos explicativos y argumentaciones usando fuentes) como los instrumentos más idóneos para analizar niveles de conocimientos y competencias históricas, especialmente sobre historia nacional, y para constatar procesos individuales de identificación nacional (Carretero y Kriger, 2014; López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2014). Para ello se les solicitó en una sesión de aula que respondieran por escrito a la siguiente cuestión: “¿*Qué hechos, personajes, o problemas históricos nacionales debería conocer el alumnado de Primaria/Secundaria? Indícalos brevemente*”. Se les pedía un esfuerzo de síntesis sobre los conocimientos de historia de España que juzgasen básicos en su práctica docente futura, como objetivo de aprendizaje del alumnado de los respectivos niveles educativos en cuya docencia se formaban. Para no condicionar la información final, no se les presentaba ningún contenido sustantivo ni ninguna orientación formal sobre su escrito. Se completa el estudio con un cuestionario a la muestra 150 futuros docentes (112 de Primaria y 38 de Secundaria) del estudio anterior. Se les presentó una relación de etapas históricas amplias entre la Antigüedad y el periodo contemporáneo⁵⁴ y se les formuló la siguiente pregunta: “*Hoy en día muchas personas de este país son y se sienten españoles y/o valencianos/as. De todos esos periodos ¿desde cuándo crees que hay valencianos y españoles? ¿por qué lo crees?*”.

Se trataba por una parte de conocer en qué medida los futuros profesores reproducen parte o todos los ítems (etapas, hechos, personajes, fechas) de la *narrativa nacional española* tradicional, siendo susceptibles de reproducirlos en su futura docencia. Ese relato tradicional retrotrae la génesis y formación de España, como estado o como nación, a periodos previos al siglo XIX (López Facal, 2000 y 2009). Las respuestas explícitas sobre el origen histórico de las identidades española y valenciana permite conocer en qué medida se cuestiona esta visión esencialista y romántica entre el futuro profesorado. También permite percibir si existe o no una mediación de esta narrativa

⁵⁴Se les señaló las siguientes etapas: “*los tiempos de Hispania como provincia del imperio romano; los tiempos del fin del imperio romano y la formación de un reino visigodo; los tiempos de la invasión musulmana del reino visigodo (711, siglo VIII); los de la conquista cristiana de la Valencia musulmana por el rey Jaume I (1238, siglo XIII); los del gobierno de los Reyes Católicos y el descubrimiento de América (1492, siglo XV); los del imperio hispánico en Europa y América con los reyes de la dinastía de los Austrias (entre 1500 y 1700, siglo XVI-XVII); la llegada de la dinastía de los Borbones y el reformismo borbónico en el XVIII; la construcción del estado liberal en el siglo XIX; los de la crisis del estado liberal, la segunda república, la dictadura y la recuperación democrática*”

nacional española en los conocimientos que valoran como enseñables cuya pervivencia hemos destacado en el currículum y en los libros de texto (Sáiz, 2012 y 2015). Por otra parte se pretende determinar, cuando es posible, qué *modelo de narrativa* respecto a la historia de España plantean, de acuerdo a las categorías de Rüsen (2005, 2010): narrativa tradicional, ejemplar, crítica o genealógica.

La narrativa histórica española tradicional se codificó a finales del siglo XIX y llegó a su mayor difusión durante la dictadura franquista. Se trata de un relato que reproduce estereotipos esencialistas que remontan la unidad política nacional o el origen de los españoles a periodos pre-contemporáneos (López Facal, 2009; López Facal y Sáiz, en prensa). Entre los contenidos específicos destacaríamos los siguientes (López Facal, 2009: 68-72): la impronta del pasado íbero, la romanización de Hispania valorada como unidad política peninsular, los visigodos y su reino como unidad embrionaria de España, la pérdida de la misma con la dominación musulmana, la Reconquista cristiana como proceso hacia la unidad de España, su logro con los Reyes Católicos y su esplendor y apogeo con los Austrias. Las dimensiones esencialistas de esta narrativa nacional quedaron ocultas durante la Transición democrática. No obstante desde finales de los 90 han recobrado protagonismo público de la mano de un nacionalismo español preocupado por difundir un relato ejemplar de la historia, como progreso normalizado hacia la modernidad que no olvida fundamentar las memorias de España y los españoles en periodos más remotos. Así personajes, hitos y escenarios de la narrativa tradicional perviven en el conocimiento popular e imaginario cultural. Está presente en productos culturales de masas, como series de televisión de ficción o recreación histórica *Isabel*, *Águila Roja* o *El Ministerio del Tiempo*. Si consideramos el peso transversal que tiene esta narrativa nacional, tanto en ámbito escolar como en los medios de comunicación, es previsible que también esté presente en los relatos de los futuros docentes. Interesa constatar también si se produce alguna impugnación, cuestionando los orígenes remotos de España como estado y como nación, y si crece o no con el nivel de formación disciplinar previo. Se preveía que los futuros docentes de Secundaria fuesen quienes en mayor medida cuestionasen esa narrativa nacional. Las teorías modernistas y construccionistas sobre las naciones y el nacionalismo (Gellner, Anderson y Hobsbawm) y su variante etnosimbolista (Smith) son habituales en las Facultades de Historia⁵⁵.

También se ha tratado de identificar en sus escritos las interpretaciones de la

⁵⁵ Se puede consultar una excelente síntesis sobre la evolución historiográfica sobre nacionalismos en Archilés, 2015.

identidad nacional española de acuerdo a las cuatro categorías propuestas por J. Rüsen (2005: 12 y 29; 2010: 98): tradicional; ejemplar; crítica y genealógica –que él denomina “genética”.

Aplicada a la identidad nacional, la narrativa *tradicional* privilegiaría mitos fundacionales creadores de identidades: por ejemplo, el nacimiento de España en la Reconquista cristiana y la unión con los Reyes Católicos, o la preexistencia de españoles y de España desde periodos previos (celtíberos o visigodos). Aunque estos elementos han desaparecido de los manuales escolares desde finales del franquismo, perviven en el imaginario de generaciones formadas durante la dictadura y siguen presentes en un parte importante de la población española.

La narrativa *ejemplar* hace hincapié en hitos de referencia como modelos perdurables: las guerras de “resistencia” (o de “independencia”) y periodos de relevancia internacional española. Se valora positivamente ciertas instituciones o creaciones artísticas y culturales: imperio español de los Austrias y su presencia en América, el Siglo de Oro. Incluso acontecimientos más recientes como la exaltación de la Constitución de 1812 como modelo de unión liberal y de modernización; o una historia española del siglo XX coronada con el “final feliz” de la Transición a la democracia, como recuperación de una monarquía constitucional y superación de la división en las “dos Españas”. Esta perspectiva estaría presente de forma implícita en la educación formal actual, en el currículum y en la mayoría de los manuales de Primaria y Secundaria.

La narrativa *crítica* realizaría una aproximación crítica a los anteriores modelos históricos, tradicional y ejemplar, cuestionándolos por ofrecer una falsa visión unívoca y uniformizadora. Contrapondría al relato nacional de cooperación y unidad ejemplar, la legitimidad nacida de la voluntad de la ciudadanía en cada momento histórico. Por tanto analizaría y contextualizaría el proceso de creación de un único relato nacional español, y daría entrada a opciones alternativas. Esta visión crítica es muy minoritaria.

Por último cabría considerar una narrativa *genealógica* (para Rüsen “*genética*”). Se trata del modelo que implica el grado más elevado de conocimientos y consciencia histórica. Desde esta perspectiva se contextualiza la nación como un proceso dinámico, en constante cambio: el presente nacería condicionado por una historia pasada y se proyectaría hacia el futuro a la luz de esas experiencias históricas. La presencia real dentro y fuera del mundo escolar de esta narrativa es muy limitada y puede considerarse más como un objetivo o meta a lograr en el aprendizaje de la identidad nacional española orientada a la convivencia democrática, desde una perspectiva dinámica, abierta e

inclusiva debido a la coexistencia en nuestra sociedad de diversas identidades alternativas y con frecuencia enfrentadas.

Se preveía encontrar contenidos que evidenciaran una narrativa ejemplar de la historia de España, dado su peso en el diseño curricular. La presencia de narrativas críticas se estimaba menor y concentrada, principalmente, en futuros docentes de Secundaria. Se consideraba improbable una presencia destacada de contenidos de la narrativa tradicional, máxime si consideramos su limitada presencia explícita en el currículum y en los manuales escolares; con todo no se descartaba referencias a personajes o eventos *tradicionales* dada su difusa continuidad en el nacionalismo español banal. Un marcador textual relevante para identificar la asunción implícita de la narrativa nacional tradicional sería la presencia de referencias explícitas a España o a españoles en el pasado o el uso de la primera persona del plural (“nosotros”, “nuestro”) como forma de identificación nacional.

Se esperaba una amplia gama de respuestas sobre el origen de la identidad española y valenciana. No aguardábamos muchas respuestas que fijasen la génesis de la identidad española en los hitos tradicionales (Reconquista y Reyes Católicos): un protagonismo de esos hitos indicaría tanto la pervivencia de la narrativa tradicional como la pobre educación histórica del futuro profesorado. Atendiendo a los contenidos curriculares considerábamos probable que una parte destacada señalase el centralismo borbónico del siglo XVIII (la Guerra de Sucesión y los Decretos de Nueva Planta) sin descartar que se identificase explícitamente el liberalismo del XIX y el proceso de construcción del estado liberal. Sobre el origen de la identidad valenciana se esperaba como hito significativo una identificación mayoritaria de la conquista cristiana de Jaime I, dada su amplia difusión escolar así como la celebración anual del 9 de octubre como día de la Comunidad (Sáiz, 2013). No era previsible encontrar muchas visiones críticas respecto a la formación de la identidad valenciana en periodos posteriores.

Desde el punto de vista metodológico, para evidenciar modelos de narrativa y para categorizar perfiles en las respuestas, se ha seguido una codificación abierta de marcadores discursivos según la *Grounded Theory* o (Corbin y Strauss, 2008). Los marcadores utilizados han sido los siguientes. En primer lugar por la *forma* de los escritos: su naturaleza como meros enunciados o como relatos, el uso o no del hilo cronológico y especialmente el uso flexible del tiempo histórico (presente-pasado). En segundo lugar por los *contenidos*: el grado de presencia o no de hitos y personajes representativos de una narrativa tradicional, ejemplar o crítica, la referencia a la existencia de españoles o

de España en periodos anteriores al siglo XIX o su cuestionamiento, y finalmente el reconocimiento directo de la diversidad nacional en España o, incluso, de la complejidad del problema nacional. El análisis cualitativo de todos esos marcadores nos permite dar sentido a la información textual y categorizar tipos entre los modelos de narrativa nacional. Ello se ha realizado mediante una base de datos. El procesamiento cualitativo previo ha permitido presentar también información cuantitativa en forma de tablas con resultados representativos.

4.2 Resultados y conclusiones

En las Tablas 4 se resumen las respuestas al origen histórico de la identidad española (Tabla 4a) y la identidad valenciana (Tabla 4b). En las Tablas 5 y 6 se presenta la tipología de propuestas sobre Historia de España como contenido de aprendizaje que aportan los futuros profesores: en la Tabla 5 según la forma de sus propuestas, indicando si figuran como enunciados o como relatos, si se sigue o no el hilo cronológico, si hay o no presencia de contenidos de la narrativa nacional tradicional o se abordan otros ámbitos temáticos o problemas. En las Tablas 6 la frecuencia de aparición en los escritos o enunciados de periodos (Tabla 6a) y personajes (6b) de historia de España. Finalmente en la Tabla 7 se valora el grado de cuestionamiento de la narrativa nacional tradicional: cuántos escritos la asumen por referir menciones a España o a españoles en periodos remotos, cuántos relatos la cuestionan con una valoración crítica de sus hitos (Reconquista, Reyes Católicos, etc.), cuántos valoran y cómo la complejidad del problema y/o cuántos reivindican una construcción contemporánea (siglo XIX) de la nación española.

Tabla 4. Visiones del futuro profesorado sobre el origen histórico de la identidad española y la identidad valenciana (n= 150)

4a. Origen de la identidad española	Total
Tipo 1 Identidad permanente: siempre ha existido	18 (12 %)
Tipo 2 Orígenes tradicionales: Hispania, visigodos, conquistas cristianas sobre musulmanes, unidad con los Reyes Católicos	56 (37'3 %)
Tipo-2a Hispania romana	5 (3'3 %)
Tipo 2b reino visigodo	4 (2'6 %)
Tipo 2c conquistas cristianas y Jaime I	16 (10'6 %)
Tipo 2d Reyes Católicos y unidad peninsular	31 (20'6 %)
Tipo 3 Dinastía Borbones y centralismo del XVIII	19 (12'6 %)
Tipo 4 Periodo contemporáneo, del estado-nación: XIX y XX	22 (14'6 %)
Tipo 5 No lo sabe y/o asume la complejidad del tema	28 (18'6 %)
Tipo 6 Desde que el territorio se denominó España	7 (4'6 %)

4b. Origen de la identidad valenciana	Total
Tipo 1 Identidad permanente: siempre ha existido	15 (10 %)
Tipo 2 Orígenes tradicionales: conquista cristiana de Jaume I u otros periodos (Valentia romana, Reyes Católicos)	82 (54'6 %)
Tipo-2a Valentia romana	2
Tipo 2b conquista cristiana de Jaime I	77 (51'3 %)
Tipo 2c Reyes Católicos	3
Tipo 3 Dinastía Borbones y centralismo del XVIII	4 (2'6 %)
Tipo 4 Periodo contemporáneo, del estado-nación: XIX y XX	17 (11'3 %)
Tipo 5 No lo sabe y/o asume la complejidad del tema	32 (21'3 %)

Tabla 5. Forma de presentación de la *Historia de España* como propuesta de aprendizaje según futuros profesores de Primaria y Secundaria (n= 100)

Tipo 1 Enunciados simples de personajes o etapas tradicionales con vacíos y sin orden cronológico	39
Tipo 2. Enunciados básicos o descriptivos de etapas tradicionales con orden cronológico.	42
Tipo 3 Redacciones explicando y/o seleccionando algunas etapas con uso flexible de la cronología	14
Tipo 4. Redacciones priorizando ámbitos temáticos o problemas históricos antes que etapas tradicionales, presentando valoraciones críticas sobre la construcción del estado-nación y las identidades nacionales	5

Tabla 6a. Contenidos de *Historia de España* como propuesta de aprendizaje según futuros profesores de Primaria y Secundaria (n= 100)

Contenido de la narrativa nacional española	Nº de escritos donde constan
Pueblos preromanos: celtas, íberos	39
Hispania romana.	54
Reino visigodo	20
Invasión musulmana y Al-Ándalus	64
Expansión y conquistas cristianas	61
Los Reyes Católicos	59
Descubrimiento y colonización América	52
El imperio hispánico de los Austrias	33
Guerra de Sucesión y centralismo borbónico	42
Etapas de España en el siglo XIX	51
Etapas de España en el siglo XX	72

Tabla 6b. Personajes de *Historia de España* como propuesta de aprendizaje según futuros profesores de Primaria y Secundaria (n= 100)

Personajes por periodos históricos y nº escritos donde se mencionan	Nº de escritos donde constan personajes por periodos históricos
<i>Edad Antigua</i> : Viriato (1) Adriano y Trajano (1)	2
<i>Edad Media</i> : Reyes visigodos, Recaredo (2), Pelayo (1), Cid (4), Alfonso X (6), Jaime I (26), Reyes Católicos (59)	64
<i>Edad Moderna</i> : Colón (15), Los Austrias (6): Carlos I/V (2), Felipe II (1); Los Borbones: Felipe V (2)	31
<i>Edad Contemporánea</i> , -siglo XIX (10) : Napoleón (8), Fernando VII (5), Isabel II (7) -siglo XX (42): Primo de Rivera (17), Azaña (4) Franco (39), Juan Carlos I (8)	44

Tabla 7. Grado de cuestionamiento de la narrativa nacional tradicional por el futuro profesorado (n= 100)

Tipo 1. Constan referencias explícitas a “España” o “nación española” en el pasado	25
Tipo 2. No se menciona el problema nacional pero se refieren personajes o hitos de la narrativa nacional tradicional (“nación ocultada”)	61
Tipo 3. Se valoran críticamente hitos de la narrativa tradicional: Reconquista, la unidad de los Reyes Católicos, etc.	8
Tipo 4. Se plantea la complejidad del problema nacional y/o se defiende un origen contemporáneo de la identidad nacional	7

La discusión sobre estos datos permite, en primer lugar, identificar las *visiones del profesorado sobre el origen histórico de las identidades* española y valenciana, como se aprecia en las Tabla 4a y 4b. Nos sorprende que el 50-65 % de *los futuros docentes*

asuman unos orígenes tradicionales y/o esencialistas, incluyendo quienes defienden una identidad permanente en ambos casos: para la identidad española es el 49 % (Tabla 4a) y para la valenciana el 64 % (Tabla 4b) sumando orígenes tradicionales e identidad permanente en ambos casos. En el caso de la identidad valenciana destaca una visión esencialista asumida sin críticas por más de la mitad de la muestra de 150 docentes: el hito de la conquista de Jaime I⁵⁶. Para la identidad española también son frecuentes las referencias a orígenes tradicionales como la conquista cristiana (Jaime I creó ambas identidades) y, sobre todo, a la unidad política con los Reyes Católicos, la referencia más citada⁵⁷. En la muestra sobre historia de España estos últimos personajes son el contenido nominal más referenciado globalmente (Tabla 6b: 59 de los 100 escritos). Este protagonismo de los Reyes Católicos puede explicarse por la limitada educación histórica previa pero también y, quizás sobre todo, por el protagonismo que estos hitos tienen en los medios de comunicación, singularmente en series de Televisión como “Isabel”. La mayoría de los futuros docentes que asumen esa visión esencialista o los orígenes tradicionales en la identidad nacional (59 de los 74) corresponde a quienes carecen de formación histórica disciplinar, los futuros maestros de Primaria. En cambio entre quienes argumentan un origen reciente a España y a la identidad española (el centralismo borbónico del XVIII y/o el estado liberal del XIX) aumentan los graduados o licenciados en historia (la mitad). Es entre ellos donde aparecen respuestas más acordes con las visiones modernistas sobre las naciones. Los futuros maestros de Primaria que defienden esta visión se limitan a meras alusiones al origen contemporáneo (en el siglo XIX y también durante el franquismo)⁵⁸. La influencia que tiene la formación histórica previa al

⁵⁶ La interpretación esencialista y romántica sobre Jaime I como origen de la identidad valenciana es un estereotipo de amplia difusión en ámbito escolar y extraescolar (Sáiz, 2013). De hecho, de las 77 respuestas que sostienen con rotundidad esa visión en sólo dos casos se matiza con mayor rigor estos orígenes, diferenciándolos de las modernas identidades nacionales y apelando a la formación de instituciones propias para el reino de Valencia y a la gestación de sentimientos identitarios de sectores de las clases dominantes locales; se alude a que “*la identidad valenciana nace en el periodo bajomedieval en paralelo a la construcción institucional del reino de Valencia*” (Ref. 32, 25 años, varón, ES); o en el contexto de las reivindicaciones de representantes nobles en las Cortes de la primera mitad del siglo XIV frente a la monarquía (Ref. 35, 24 años, hombre, ES).

⁵⁷ Veamos algunos ejemplos. A la pregunta desde cuándo hay españoles se contesta: “*desde los Reyes Católicos, ya que fueron éstos quienes unieron los reinos que en ese momento formaban la península ibérica y formaron la España que actualmente conocemos*” (Ref. 20, 21 años, mujer, EP); “*desde la creación y unificación del reino de España tras el matrimonio de los Reyes Católicos*” (Ref. 27, 21 años, mujer, EP); “*desde los Reyes Católicos se despertó el sentimiento de pertenencia a la nación española*” (Ref. 75, 20 años, mujer, EP); “*desde los Reyes Católicos se ve el origen y la exaltación de la españolidad*” (Ref. 60, 21 años, mujer, EP). Un ejemplo de futura docente de Secundaria mantiene esta visión esencialista aunque matizada: “*desde el gobierno de los RRCC, si bien hay que señalar que aunque ya se tuviera sentimiento de nación (dada la reciente Reconquista) no será hasta los Borbones cuando las leyes sean uniformes y, por tanto, pueda hablarse de una cohesión más o menos uniforme*” (Ref. 19, 23 años, mujer, ES)

⁵⁸ Como muestra, sirvan estos tres ejemplos: “*Como todos los sentimientos nacionales, el nacionalismo español y valenciano son constructos históricos que aparecen en el siglo XIX. Así pues el nacionalismo cumple la función de facilitar la identificación entre gentes diversas lo cual es necesario para la construcción de grandes estados que vayan más allá de la identificación del individuo con la comunidad local en la que vive. Si la construcción tiene éxito el sentimiento se afianza si no se busca otra alternativa*” (Ref. 12, 25 años, varón, ES); “*surgen hace relativamente poco,*

contestar esta pregunta se confirma al constatar que la práctica totalidad de quienes no responden a la misma (29 de 32) son futuros maestros de Primaria.

En segundo lugar, respecto al *modelo de narrativa nacional* como propuesta de aprendizaje, los resultados confirmarían la *mediación de la narrativa tradicional* entre el futuro profesorado que no llega a cuestionarla. Se constata en las formas y en los contenidos de los 100 escritos analizados. Respecto a la forma, como refleja la Tabla 5, predominan los meros enunciados nominales de etapas y personajes tradicionales de dicha narrativa nacional (81 escritos) sea de forma inconexa y cronológicamente desordenada (Tabla 5 tipo 1, 39 escritos) o sea con hilo cronológico (Tabla 5, tipo 2, 42 escritos). Los contenidos son mayoritariamente del periodo contemporáneo, sobre todo del siglo XX (Tabla 6a, 72) y en concreto aluden a Franco (Tabla 6b, 39), aunque seguido de cerca por el periodo medieval (Tabla 6a, 59-64), donde los Reyes Católicos son los personajes más citados.

Los contenidos y la forma de presentarlos parecen remitir al currículo escolar. Esto es más apreciable entre los futuros maestros de Primaria, quienes los recuerdan no tanto por su educación histórica como por el manejo habitual de enunciados curriculares de Ciencias Sociales de Primaria. Ahora bien, también aparece esta morfología entre los futuros docentes de Secundaria quienes también remiten, aunque con mayor rigor y riqueza informativa, a un mismo hilo narrativo. El imaginario de lo que los futuros docentes consideran que debe aprenderse de historia nacional parece ser una narrativa secuenciada y ordenada de etapas y personajes, probablemente porque reproducen el modelo escolar que han recibido. No se puede descartar la influencia en las respuestas del instrumento empleado que pedía una referencia breve a hechos, personajes o problemas históricos que pensaban debía conocer el alumnado sobre historia nacional. En todo caso las propuestas son marcadamente tradicionales. Corresponden probablemente con la narración histórica que asume el común de la ciudadanía: un armazón cronológico de hechos y personajes tradicionales, una potente narrativa nacional que opera como esquema narrativo esquemático y media en la representación más difundida de “nuestra” historia. Al ello apelan precisamente las exitosas series de trasfondo histórico: se apoyan en y a la vez refuerzan dicha narrativa tradicional producto del nacionalismo banal español.

Este perfil coincide con el grupo que no cuestionan en contenidos a la narrativa

en el siglo XIX con la configuración de la Europa de las naciones” (Ref. 62, 21 años, mujer, EP); “surgen desde la construcción del estado liberal en el siglo XIX” (Ref. 29, 28 años, varón, ES)

tradicional (Tabla 7, tipos 1 y 2: 86 textos). Son quienes la asumen mayoritariamente de forma implícita, no aluden en ningún momento al problema de las identidades nacionales (Tabla 7, tipo 2: 61 escritos); pero también procede del colectivo con marcadores textuales que evidencian continuidad presente-pasado de españoles y de España (Tabla 7, tipo 1: 25 escritos) sobre todo de referencias directas a una España desde la Prehistoria hasta la actualidad⁵⁹.

Los escritos más críticos en forma y contenido son casi testimoniales. No enuncian sino que redactan y seleccionan etapas, manejan de forma flexible el hilo cronológico e incluso asumen problemas o temas como propuesta de aprendizaje. En este reducido grupo (Tabla 5, tipos 3 y 4: 19 escritos) se encontrarían indicios de una narrativa crítica: sea por cuestionar como contenido de aprendizaje la existencia de “problemas históricos nacionales” como relato de España como estado o como nación⁶⁰; sea por acudir a problemas políticos o incluso al género como hilo conductor⁶¹; sea por cuestionar o valorar críticamente algunos hitos de la narrativa nacional⁶²; sea por apelar directamente a la complejidad del problema nacional en España o a unas identidades nacionales construidas contemporáneamente como contenido de aprendizaje⁶³. Son estos escasos escritos los que impugnan la narrativa nacional tradicional (Tabla 7, tipos 3 y 4: 15) y los

⁵⁹Es el caso de quienes refieren etapas como: La España de la Prehistoria, La España romana, la España musulmana, la España de la Reconquista, La España de los Reyes Católicos, las diferentes monarquías de España. O quien reivindica que el futuro alumnado debería conocer “*la evolución política de la nación española, desde los primeros reyes hasta la democracia actual*” (Ref. 15, 21 años, mujer, EP).

⁶⁰Como el siguiente comentario: “*En primer lugar cabe analizar qué entendemos por problemas históricos nacionales, más concretamente qué entendemos por nación. Desde mi punto de vista una nación va más allá de un dato del DNI, tiene que ver con los sentimientos con los que te sientes identificado a nivel de lengua, cultura e historia (...). ¿qué derecho tengo yo a imponer hechos y/o personajes, temas o problemas históricos? (...) dejaría que fueran los alumnos los que encararan aquellos temas en los que guiados por su sentimiento quieren profundizar*” (Ref. 28, 23 años, varón, ES)

⁶¹Lo vemos en escritos como los siguientes: uno que reclama “*no centrarse en personajes históricos sino en los hombres y mujeres que podrían no parecer importantes (por los libros de texto) pero son los que hicieron la historia. Reconocerles el papel y la importancia que tuvieron, especialmente las mujeres en ciertos momentos cruciales...*” (Ref. 35, 23 años, mujer, ES); o quien reivindica la necesidad de que el alumnado de Primaria comprenda problemas políticos contemporáneos: “*como futura profesora de Primaria considero que la historia que se debería enseñar en Primaria es la más reciente. Tal vez desde mediados del siglo XIX o directamente la historia a partir del siglo XX, previamente contextualizada. Deberían conocer qué es una república, una monarquía y una dictadura y las diferencias que hay entre ellas. Como se pasó en España de una monarquía a una república y posteriormente a una dictadura*” (Ref. 62, 20 años, mujer, EP)

⁶²Es el caso del periodo medieval: con valoraciones explícitas a la herencia musulmana: “*mientras más clara y sólida sea la imagen de Al-Ándalus como una realidad histórica propia de las identidades hispánicas mejor. Esto puede tener beneficios históricos pero también sociales*” (Ref. 14, 24 años, mujer, ES); criticando el uso del término Reconquista al reivindicar “*el uso del término conquista en vez de Reconquista para hablar del fin de Al-Ándalus*” (Ref. 35, 24 años, varón, ES) o al denunciar “*la mitificación de la Reconquista: acabar con la idea de que es un acontecimiento positivo para nuestra sociedad*” (Ref. 9, 28 años, varón, ES); O otorgándole el rigor histórico a los Reyes Católicos “*explicando claramente que aquí no surgió España sino que era una simple unión dinástica*” (Ref. 28, 23 años, varón, ES)

⁶³Es el caso siguiente: “*Puesto que nuestra realidad actual proviene de la construcción de los estados nacionales durante el siglo XIX, pienso que uno de los problemas históricos nacionales es la construcción de la identidad nacional, en tanto que identidades construidas desde el poder, desde arriba, y no desde la base social*” (Ref. 3, 25 años, varón, ES)

que señalaríamos como narrativas críticas. Salvo en un caso, todas corresponden a futuros docentes de Secundaria con mayor formación histórica. El argumento que ofrece una maestra de Primaria sobre su incapacidad para responder a dicha cuestión es significativo:

“Tras reflexionar acerca de la pregunta planteada me doy cuenta de que mi cultura histórica es insuficiente. Así, no sería capaz de establecer los conocimientos que mi alumnado de Primaria debería conocer al acabar la escolarización: para ello debería documentarme y conocer más a fondo el currículo y sus fundamentos” (Ref. 15, 21 años, mujer, EP)

Asume su insuficiente educación histórica y apela no a enriquecerla con conocimientos *en y sobre* historia, sino a argumentos pedagógicos generalistas: conocer a fondo el currículo de historia. Esa sea quizás la diferencia que pueda marcar las posibilidades de impugnar o criticar la narrativa nacional: el grado de solidez de la educación histórica recibida, tanto en contenidos como en metodología, algo más firme entre el futuro docente de Secundaria que entre el de Primaria.

5. Conclusión: una insuficiente educación histórica

La investigación permite verificar empíricamente los problemas para ofrecer una educación histórica que reduzca las visiones esencialistas y permita cuestionar la narrativa nacional.

En primer lugar, la mayoría de adolescentes y jóvenes, estudiantes de secundaria o universitarios en vísperas de ser docentes, carece de herramientas intelectuales apropiadas para pensar históricamente las naciones y las identidades nacionales. No manifiestan comprenderlas como construcciones sociales y culturales y realidades no esenciales ni permanentes. Por una parte, la formación histórica en educación secundaria no capacita al alumnado para impugnar o valorar críticamente la representación de la identidad nacional propia, percibida como natural y no fruto de una construcción histórica. Esta visión esencialista fruto del nacionalismo banal también sigue predominando entre los futuros docentes. No vemos cambios significativos asociados a la edad. Sólo se detecta un cambio conceptual cuando aumenta la formación histórica disciplinar, en un sector de los futuros docentes de Secundaria graduados en Historia. La visión esencialista ha sido parcialmente cuestionada en este caso. Pero con la historia escolar aprendida no se generan cambios en este sentido sino que predominan las

permanencias. En la educación básica ni los contenidos curriculares, ni los manuales escolares, ni las prácticas docentes, especialmente modelos evaluativos, se desvían de lo que supone un código disciplinar de la historia escolar, el aprendizaje memorístico de contenidos e hitos de una narrativa nacional (Sáiz, 2013; Sáiz y Gómez, 2014; Sáiz y Fuster, 2014; Sáiz y López Facal, 2015; Gómez y Miralles, 2015) La representación sobre la identidad nacional y la nación propias no cambian. Como hemos verificado en otros estudios el alumnado no recibe durante la educación secundaria formación suficiente para pensar históricamente, siendo particularmente notoria esta carencia en el tema de las naciones e identidades nacionales, cuya presencia como contenido de aprendizaje es casi nula.

En segundo lugar vemos la pervivencia y mediación de la narrativa nacional tradicional en lo que los docentes en formación consideran que debe aprender su alumnado. Y ello a pesar de los cambios curriculares desde el final del franquismo y a pesar del ocultamiento manifiesto de la narrativa tradicional en manuales y en currículos. Ésta pervive en el imaginario de la cultura popular. Consideramos que puede relacionarse con la revitalización del nacionalismo banal español desde los años 90, presente de forma cada vez de forma menos implícita, como muestra el peso de la historia de España en el diseño curricular desde el decreto de enseñanzas mínimas de 2001 hasta la actual LOMCE (Valls, 2007, López Facal, 2014). También con la omnipresencia de los contenidos históricos de este nacionalismo en ámbitos diversos de socialización cotidiana (Muñoz, 2012, Taibo, 2014), desde el deporte hasta las series de televisión de trasfondo histórico. Los resultados obtenidos sobre qué consideran los futuros docentes que deberían conocer sus alumnos sobre historia nacional son preocupantes para quienes consideramos que la enseñanza de la historia escolar debe proporcionar al alumnado instrumentos para fomentar valores cívicos y democráticos y no para forjar lealtades irracionales. La historia enseñada en escuelas e institutos debería dotar de herramientas para comprender mejor problemas como la identidad nacional. Sería conveniente que los estudiantes aprendieran con su educación histórica básica al menos a desnaturalizar naciones y a cuestionar cualquier identidad esencialista. Es necesario mejorar la educación histórica de los futuros docentes enseñándoles a pensar históricamente el problema nacional (y otros problemas relevantes). Quizás de ello dependa la convivencia ciudadana en una España plurinacional.

III. CONCLUSIONES

**CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES,
LÍMITES Y PROYECCIONES DE LA
INVESTIGACIÓN**

7.1 Conclusiones generales.

Llega el momento de recapitular y reordenar globalmente los resultados a los que se ha llegado en los diferentes estudios. Y para ello hemos de retomar las hipótesis que se formularon en el planteamiento del problema de la presente investigación doctoral para poder presentar unas primeras conclusiones. Recordemos, no obstante, que ante la naturaleza exploratoria de toda la investigación, dichas conclusiones no pretenden sino abrir puertas y generar futuros trabajos que profundicen en las líneas aquí definidas, amplíen los estudios de caso y formulen propuestas didácticas concretas.

Se planteaba como interrogante básico de esta tesis doctoral si era posible enseñar y aprender a pensar históricamente la identidad nacional propia desde la historia escolar. Si la educación histórica existente podía ayudar a que el alumnado, como futuros ciudadanos, pudiera pensar históricamente su representación de la identidad nacional y su relato del pasado nacional. Y para ello debía relativizarla y desmitificarla evitando identificaciones esencialistas con españoles (o valencianos) en el tiempo y comprendiendo que las identidades nacionales no son atributos heredados sino que emanan de procesos históricos de construcción social y cultural. De esta forma podrían crear representaciones más abiertas e inclusivas de las identidades nacionales.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que existen poderosos obstáculos, dentro y fuera del entorno escolar, que impiden no sólo pensar históricamente cualquier problema social relevante sino particularmente el tema de la nación y la identidad nacional propia. Una forma de comprender dichos problemas y obstáculos la podemos obtener verificando o refutando las tres hipótesis planteadas al principio de esta tesis doctoral, que recogemos en la siguiente Tabla 1, que ya se incluyó en el capítulo 1.

Tabla 1. Planteamiento general de la tesis doctoral

Problema	Tres hipótesis
<p>¿Es posible enseñar y aprender a pensar históricamente la identidad nacional propia desde la historia escolar?</p> <p>¿Es posible pensar históricamente la identidad nacional y el relato de la historia nacional evitando identificaciones esencialistas y comprendiendo la construcción histórica de identidades?</p>	<p>-1. La educación histórica básica (primaria y secundaria) puede plantear una introducción a la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico a través de las CCBB.</p> <p>-2. Los niveles de educación histórica, existentes y previsibles, y el tratamiento de las identidades nacionales y los nacionalismos en el currículo y en los libros de texto mayoritarios serían insuficientes para comprender de forma crítica problemas sociales relevantes como la identidad nacional: para cuestionar las visiones esencialistas predominantes y para comprender los procesos históricos de construcción de identidades nacionales</p> <p>-3. En la historia escolar y en entornos socializadores extraescolares todavía influye una narrativa nacional maestra que dificulta una comprensión histórica de la identidad nacional</p>

Al respecto pueden señalarse las siguientes conclusiones.

No puede verificarse la hipótesis 1. La educación histórica básica en España, en educación primaria y secundaria, no plantea una introducción suficiente al aprendizaje de competencias metodológicas de historia o competencias de pensamiento histórico. Así se confirma en dos fuentes:

Por un lado, el análisis de actividades y recursos presentes en los principales materiales de trabajo docente, los manuales escolares de historia de las editoriales de mayor difusión, revela que el objetivo de aprendizaje histórico prioritario es el consumo y reproducción de textos académicos fruto de una narrativa o relato histórico dado y preestablecido sin que existan secuencias didácticas de introducción gradual a las competencias metodológicas de la historia.

Por otro lado, existen unos bajos niveles de conocimiento y uso de dichas competencias históricas documentados tanto en el aprendizaje existente, entre el alumnado que finaliza bachillerato, como en la enseñanza prevista, entre los futuros docentes de historia escolar. No se aprenden suficientes competencias históricas y no es previsible que se enseñen por la escasa formación epistemológica en conocimientos pedagógicos de contenido de los futuros profesores de historia.

Se confirma la hipótesis 2. Esta insuficiente educación histórica impide aprender a pensar históricamente problemas de relevancia social actual como son los nacionalismos y las identidades nacionales. Esta insuficiencia se ve agravada por el tratamiento del problema histórico de la nación y la identidad nacional en el currículo y en los libros de texto mayoritarios: por su silencio o ausencia (nación y nacionalismo españoles ocultos en los contenidos del siglo XIX) o por la reproducción de estereotipos y tópicos (la presencia de la Reconquista en los contenidos de la Edad Media peninsular).

La educación histórica existente y la forma de abordar la narrativa nacional en la historia escolar no proporciona ni contenidos y ni competencias históricas adecuados para que el alumnado aprenda a cuestionar las visiones esencialistas imperantes sobre la nación y para que pueda comprender la existencia de procesos históricos de construcción de identidades nacionales. Esta tarea debe realizarse por parte del docente al margen del currículo y de los libros de texto mayoritarios.

Se confirma la hipótesis 3. En la historia escolar y en entornos socializadores extraescolares todavía influye una narrativa nacional maestra que dificulta una comprensión histórica de la identidad nacional. Así puede deducirse del examen de las visiones y representaciones de la identidad nacional que plantean estudiantes de

secundaria y futuros docentes de historia en Primaria y Secundaria así como de los contenidos básicos de aprendizaje de historia nacional que los futuros docentes plantean.

Por una parte, se documenta que las visiones de la identidad nacional de alumnado y futuros docentes están firmemente enraizadas en una naturaleza esencialista acorde con el peso del nacionalismo banal que sustantiva la identidad nacional como un contenido común y ordinario de las personas. Sólo una minoría, precisamente quienes han podido recibir formación histórica disciplinar más sólida, cuestiona esa visión esencialista planteando el concepto de ciudadanía o presentando la identidad nacional como una construcción social.

Por otra parte, se constata que la narrativa nacional española pervive en la historia escolar a través del ocultamiento de la historia de la nación y del nacionalismo español y a partir del no cuestionamiento crítico de determinados hitos y episodios del relato nacional español tradicional (Reconquista, Reyes Católicos, presentación de españoles y de España en periodos pre-contemporáneos, etc.) No se cuestionan. Pero la pervivencia de dicha narrativa nacional española tradicional es más intensa en entornos de socialización extraescolares (medios de comunicación de masas: series televisivas de inspiración histórica) donde sobreviven con fuerza protagonistas y episodios de la misma. Es el fruto del peso del nacionalismo banal español y sus discursos y usos de la historia que todavía ejercen una poderosa mediación en las representaciones del pasado nacional que realizan los futuros docentes, más entre quienes no han recibido una formación histórica disciplinar (futuros maestros).

Detengámonos más en detalle y desarrollemos en las siguientes páginas las conclusiones obtenidas para cada uno de los subproblemas de investigación.

Subproblema 1. *¿Permiten los manuales escolares una educación histórica equilibrada, una introducción a los contenidos metodológicos de historia o contenidos de pensamiento histórico?*

El análisis de libros de texto de historia y de aprendizajes de estudiantes permite concluir que la educación histórica existente se basa fundamentalmente en el consumo de contenidos de una narrativa histórica académica, nacional y eurocéntrica, sin que se diseñen ni se planteen, en actividades de libros de texto o en exámenes externos como las PAU, secuencias didácticas suficientes para que el alumnado aprenda y utilice destrezas cognitivas de pensamiento histórico.

La historia escolar se presenta en los libros de texto con un mismo formato y estructura: un núcleo central de textos académicos, de los autores de los manuales, que sintetiza aquello que se ha de enseñar y aprender. Ese núcleo ocupa el grueso de las páginas de las diferentes unidades o temas en que se organizan los manuales y focaliza la mayor parte de las actividades recogidas en los mismos. Los manuales de Historia escolar desde los primeros cursos de la ESO y como también ocurre en 5º y 6º de educación primaria, siguen remitiendo a un conocimiento codificado en el texto de sus autores, con un grueso de actividades que gira en torno a recordar-reproducir lo enunciado en los mismos. El resto de recursos, aunque pueda usarse como documentos de trabajo, es complementario del texto académico, el único básico y adaptado para que el profesorado lo transmita y el alumnado lo reciba y recuerde. Puede reducirse el peso de ese texto académico y puede aumentarse la presencia de fuentes históricas en manuales de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato, pero pervive una rutina escolar respecto al libro de texto para el alumnado y el grueso del profesorado: el acceso directo y no problematizada o constructivista al conocimiento del pasado histórico por esta vía de los textos académicos. Esa es la historia escolar que hay que aprender y la que hay que enseñar: un contenido narrativo acabado y cerrado listo para su consumo pero no una forma de pensamiento para construir narrativas sobre el pasado planteando problemas y utilizando fuentes. Existiría, por tanto, una rutina escolar de historia como contenido cerrado factual y conceptual a memorizar. Ello condiciona cualquier cambio que se presente en los manuales: pueden aumentar los recursos icónicos y multimedia o incorporarse más fuentes primarias, pero la raíz de la insuficiencia perdura. Cambiar ese formato sería modificar la esencia del tradicional manual escolar; una esencia que sobrevive reflejo del peso del código disciplinar de la historia como materia escolar.

Por su parte, el nivel de complejidad cognitiva de la mayor parte de las actividades se mantiene estable a lo largo de los cursos, sin que el aumento de la edad del alumnado ni el tratamiento de contenidos históricos diferentes implique cambios notables. El grueso de las actividades de los libros de texto de historia, ya desde finales de la educación primaria y durante toda la etapa secundaria, incluso en segundo de bachillerato, es de nivel cognitivo medio o bajo, consistente en la reproducción de esos mismos contenidos factuales o conceptuales previamente existentes, en su mayoría en textos académicos y en ocasiones en algunas fuentes primarias o secundarias. La apuesta metodológica prioritaria de los libros de texto es la que prima el consumo y memorización de una narrativa histórica, nacional y eurocéntrica: son esos mismos textos académicos que

desarrollan los contenidos curriculares de diseño lineal y teleológico, como sucesión de etapas o edades históricas y diferenciación entre un nivel general eurocéntrico y un nivel nacional español, y de forma complementaria y marginal, autonómico valenciano. Ni siquiera al final de la ESO (4º curso) ni del bachillerato, con la proximidad de la PAU (que en ámbito valenciano introduce un ejercicio con fuentes históricas), vemos un aumento significativo, y ni mucho menos un predominio, de actividades que deriven del desarrollo de competencias metodológicas históricas: resolución de problemas que impliquen el uso de recursos textuales e icónicos variados, presencia y aprovechamiento heurístico de fuentes primarias y secundarias, realización de escritos de explicación o síntesis empleando la multicausalidad y un uso flexible del tiempo histórico, etc. La historia escolar no aparece ni se presenta como un camino intelectual a recorrer sobre el pasado simulando investigaciones a partir de fuentes. Ni aparece así, ni tampoco se la espera aparecer de este modo. De tal forma que de poco sirve al final de la educación secundaria postobligatoria la presencia del trabajo con fuentes en la PAU de Historia en ámbito valenciano, si en cursos previos no hay intervenciones didácticas de introducción gradual a competencias de pensamiento histórico.

Subproblema 2. *¿Aprenden los estudiantes de secundaria niveles suficientes de educación histórica para pensar históricamente problemas actuales? ¿El futuro profesorado de historia demuestra conocer y usar competencias metodológicas de historia para enseñarlas?*

El análisis de narrativas de diferente tipo (síntesis de un tema histórico, ensayos de desarrollo de un tema usando fuentes –formato examen PAU-) de estudiantes de bachillerato y de futuros profesores de historia escolar nos ofrece una paupérrima imagen de los niveles de educación histórica. Tanto de los existentes, manifestados entre alumnado de secundaria, como de los previsibles en un futuro, por la formación detectada entre futuros docentes.

La baja educación histórica del alumnado se documenta en el escaso conocimiento y uso de competencias metodológicas históricas en sus producciones narrativas, prueba manifiesta del peso de rutinas transmisivas en el aprendizaje y enseñanza escolar como a su vez atestiguaban la estructura y nivel cognitivo de los propios manuales escolares. Este pobre nivel del alumnado de bachillerato lo hemos podido documentar a dos niveles, en sus exámenes PAU y en sus narrativas de síntesis histórica.

Por lo que respecta al nivel de aprovechamiento de fuentes históricas en textos explicativos que reflejan los estudiantes que finalizan bachillerato, se ha podido constatar, a partir de una muestra de exámenes PAU, dos importantes evidencias. En primer lugar que una cuarta parte ignora por completo las fuentes, por lo que no ha tenido ningún tipo de aprendizaje previo en su uso, fruto del peso de rutinas memorísticas en cursos anteriores. En segundo lugar quienes utilizan las fuentes realizan una aproximación meramente descriptiva o algorítmica (localizando su tipología, reproduciendo sus ideas y contextualizándolas de forma básica). Esos usos descriptivos revelarían bien una tardía introducción en las aulas del trabajo con fuentes históricas bien una enseñanza insuficiente del uso de las mismas derivada más de pautas repetitivas cercanas al formato escolar tradicional y transversal del “comentario de texto”. Son una clara minoría los estudiantes que demuestran una competencia metodológica histórica de aprovechamiento heurístico o creativo de las fuentes al realizar deducciones o inferencias de las mismas por una adecuada contextualización y al integrar esas mismas deducciones en sus escritos. Dichas destrezas requieren una comprensión compleja de la naturaleza de las fuentes textuales como artefactos culturales del pasado que requieren de una necesaria contextualización y una lectura histórica disciplinar alejada del clásico formato “comentario de texto”. La existencia de estudiantes con niveles de complejo aprovechamiento cognitivo de las fuentes nos demuestra, a pesar de su escaso porcentaje (menos del 10 %), que es posible alcanzar esos niveles de madurez comprensiva y explicativa entre alumnado de dicha etapa educativa. El problema radica en lo alejadas que estarían la mayoría de las actividades de los libros de texto de historia y el grueso de las pautas de evaluación de ese formato aprendizaje histórico: los manuales escolares y los exámenes predominantes estarían más próximos a la reproducción de contenidos académicos que a la resolución de problemas mediante el uso de fuentes y el trabajo de competencias históricas. Todo quedaría en manos de aquellos docentes (sin duda una minoría) concienciados de la necesidad de aumentar el nivel de educación histórica de su alumnado.

Por lo que respecta a las narrativas de síntesis histórica y a los niveles detectados en las mismas del uso de competencias metodológicas históricas (causa-consecuencia, tiempo histórico, relevancia histórica, conciencia histórica) se ha constatado una clara dualidad entre dos colectivos. Por una parte el de los estudiantes de bachillerato y el de los estudiantes del último curso del Grado de Educación Primaria, futuros docentes en este nivel, que revelan niveles muy básicos al respecto. Por otro lado, los futuros docentes

de historia en secundaria, estudiantes del Máster de Profesor de Secundaria, buena parte de ellos graduados en historia, que revelan niveles algo más equilibrados en competencias históricas. Una dualidad que, en cierta medida, reflejaría niveles de novatos y expertos. Las características de la educación histórica documentada entre dichos colectivos así como las causas y consecuencias previsibles serían las siguientes.

Entre los estudiantes de bachillerato es claramente minoritario el porcentaje que demuestra competencias históricas como destrezas cognitivas para representar el pasado histórico (la historia de España en el siglo XX) mediante textos creativos con un uso flexible del tiempo histórico (relacionando pasado y presente), con una presentación no lineal y por etapas sino basada en problemas o ámbitos temáticos y, sobre todo, con competencias narrativas críticas que plantean las carencias y herencias del pasado reciente y cuestionen los relatos ejemplares que explican el cambio legitimando el presente (la “feliz” Transición a la democracia como solución de concordia a las dos Españas). Dicho nivel más elevado de competencias históricas sí que existe entre esos alumnos, pero más parece derivar bien de contextos sociales y familiares más comprometidos bien de prácticas innovadoras minoritarias de enseñanza-aprendizaje de la historia. El grueso del alumnado se mueve más por el terreno de la reproducción de una narrativa académica ejemplar y lineal basada en la relación de etapas, personajes e hitos significativos con un bajo o nulo nivel de competencias metodológicas históricas. Es el testimonio claro del modelo de aprendizaje memorístico y escasamente crítico que han recibido y que revelan otros indicadores fruto de estudio en esta tesis doctoral, como las actividades mayoritarias de los manuales o los resultados de los exámenes PAU. Esa pobre educación histórica es una dificultad interna, escolar, para que puedan aprender a pensar históricamente problemas socialmente relevantes, como la identidad nacional o los nacionalismos.

Precisamente estos bajos niveles de educación histórica tienden a coincidir entre este colectivo de estudiantes de bachillerato y el analizado de futuros docentes de Primaria a partir del relato sobre la Península ibérica medieval. No en vano este último grupo, alumnado del último curso del Grado de Educación Primaria, no recibe en toda su formación universitaria materia alguna específica de historia disciplinar y sí de Didáctica de las Ciencias Sociales. Y así no extraña que la pobre educación histórica que disponen al finalizar la secundaria postobligatoria, el bachillerato, en ningún momento se mejore durante su formación universitaria para docentes de Primaria. La muestra examinada permite documentar una abrumadora mayoría (91 %) de futuros maestros que no utiliza competencias metodológicas históricas para organizar su discurso: es una directa

consecuencia de su escaso nivel de conocimientos históricos sustantivos y su debilidad formativa en historia a nivel factual, conceptual y metodológico. De hecho, se ve cómo la complejidad de sus relatos y la presencia de marcadores de pensamiento histórico crece proporcionalmente al propio aumento de contenidos sustantivos: coincide que aquellos estudiantes que aportan mayor cantidad de información histórica lo hacen con mayor calidad organizativa. Esa paupérrima educación histórica que se constata entre los futuros maestros nos indica que difícilmente podrán estar en condiciones de enseñar historia con los niveles mínimos de suficiencia disciplinar y pedagógica, al menos según los estándares aceptados actualmente por la investigación en didáctica de las ciencias sociales y educación histórica. Podría concluirse, pues, que la formación en educación histórica del futuro profesorado de educación primaria es muy deficitaria ya que no permite avanzar los ya de por sí bajos niveles de partida al inicio del Grado de Educación Primaria, heredados del bachillerato. Urge por tanto un cambio radical si se quiere dotar de la mínima capacitación necesaria a los futuros maestros para la educación histórica del alumnado de Primaria.

En cambio entre los futuros docentes de historia en secundaria, buena parte de ellos graduados en historia, sí que se ha podido documentar niveles de progresión de aprendizaje básicos en el conocimiento y uso de competencias metodológicas históricas. La mayoría de sus narrativas recurren, aunque sea con niveles bajos o medios, al uso de competencias metodológicas o conceptos de segundo y también aportan contenidos sustantivos más ricos: no se limitan a la descripción lineal descriptiva del cambio político sino que interrelacionan otros ámbitos (social, económico) y algunos también plantean problemas e interpretaciones. Podría decirse que esas competencias históricas las habrían aprendido por ósmosis o imitación de las lecturas históricas e historiográficas a lo largo del grado de historia, pero no por haber realizado secuencias didácticas de construcción de conocimiento. De hecho, el grueso de los relatos de estos graduados en historia no hace sino reproducir una narrativa ejemplar sobre el contenido solicitado (historia de España en el siglo XX), al igual que los estudiantes de bachillerato. Ello nos reflejaría que la educación superior en historia sería muy similar a la del bachillerato, cambiando únicamente la intensidad y cantidad de contenidos históricos: también se centraría en rutinas transmisivas y de memorización y en el consumo y reproducción de narrativas académicas pero no en la creación de ensayos y escritos históricos críticos e interpretativos usando fuentes y resolviendo problemas, las únicas prácticas posibles que asegurarían el conocimiento y uso amplio y suficiente de competencias históricas.

Esta situación sugiere una reflexión importante. Tampoco la educación histórica de los graduados en Historia, futuros profesores de historia en secundaria, les dota de una interpretación epistemológica crítica y una capacitación amplia en el uso de destrezas de pensamiento histórico; por eso las utilizan de manera básica y limitada. Por lo tanto tampoco podrán enseñar adecuadamente aquello que conocen en niveles básicos o que simplemente desconocen. Les faltaría la formación metacognitiva necesaria sobre en qué consiste y cómo se crea el conocimiento histórico. Ello nos refleja que la gran mayoría de los futuros docentes de historia en secundaria no va más allá de visiones epistemológicas positivistas y relativistas, las hegemónicas, y no disponen de una visión crítica, según la matriz al respecto entre expertos y novatos que aporta B. VanSledright (2011: 72). Para superar esas interpretaciones, parece conveniente proporcionar una mejor formación en historiografía, en conocimientos históricos y sobre todo en estudios sobre progresión de aprendizaje en educación histórica en diferentes niveles, y complementarla con prácticas docentes reflexivas y fundamentadas teóricamente.

Subproblema 3. *¿Qué tipo de relato o narrativa nacional española se promueve desde el currículo y los libros de texto más difundidos tomando como marco de observación la Edad Media peninsular? ¿Pervive una evocación de estereotipos tradicionales: Reconquista, convivencia, etc.?*

El análisis del currículo y los libros de texto de las editoriales de mayor difusión en ámbito valenciano ha permitido constatar cómo todavía perviven determinados estereotipos y contenidos propios de la narrativa nacional tradicional española. Aunque el estudio se ha centrado en los contenidos de la Edad Media peninsular, en el capítulo 6, estudio 6.1, también se ha abordado el grado de presencia del nacionalismo español como contenido en el currículo y los manuales de 2º de bachillerato por lo que se hará ahora referencia a las conclusiones obtenidas al respecto.

Comencemos precisamente recordando hasta qué punto está presente el nacionalismo español en el currículo y los libros de texto. Y al respecto la conclusión es rotunda. El currículo y los actuales manuales de historia en secundaria que lo desarrollan, como muestran los ejemplares de 2º de bachillerato, no han incorporado los recientes contenidos sobre la construcción contemporánea de la nación y el nacionalismo español, fruto de la eclosión de estudios sobre el tema: perviviría el mismo modelo de “nación ocultada” que se documentó en anteriores estudios (López Facal, 1999, 2000, 2008). De

esta forma se elude significativamente cualquier referencia al proceso de construcción del estado-nación español y al nacionalismo español como fenómeno histórico, limitando el fenómeno de los nacionalismos al ámbito de los nacionalismos subestatales o periféricos y su relación con el problema de ordenación territorial del estado liberal. Así se ha podido constatar examinando el enunciado curricular y el tratamiento que hacen los manuales de las editoriales mayoritarias donde sólo un ejemplar dedica un párrafo marginal al tema. Se oculta la configuración histórica del nacionalismo español en el siglo XIX, a pesar del dinamismo de las recientes investigaciones como el debate historiográfico sobre la debilidad (o no) del proceso de nacionalización española. La enseñanza del proceso de construcción nacional español y la introducción explícita del nacionalismo español como tema de aprendizaje sigue quedando hoy en día en manos de aquel sector (minoritario) de docentes que quieran incluirlo por su formación, voluntad o compromiso en la formación ciudadana de su alumnado. Pero no parece que el docente en activo aprecie este significativo silencio y juzgue necesario introducir explícitamente el proceso de construcción nacional español y el nacionalismo español como contenido de aprendizaje. De hecho, en otro estudio que tuvimos ocasión de realizar sobre las opiniones y representaciones del profesorado sobre la enseñanza de la historia de España en 2º de bachillerato, a partir de un grupo de discusión con docentes (Sáiz, Muñoz, 2014a y 2014b), se introdujo una cuestión sobre el tema: si debía explicarse explícitamente que España como nación era una construcción histórica e insistir en la construcción de diversas identidades nacionales. Las intervenciones no dejaban lugar a la duda. Ninguno de los docentes participantes mencionó el hecho de que el currículo y los manuales tuviesen una carencia o un silencio sobre el tema. La ausencia de referencias al respecto ya era reveladora. En las intervenciones sólo dos participantes refrendaron que intentaban enseñar en esa vía, quedando el resto en afirmaciones respecto a que ya hacían referencias suficientes al tema a lo largo del curso, equiparándolo al ámbito de la enseñanza del siglo XIX o al problema espacial de las desigualdades territoriales en España. Es una cuestión que merecerá, sin duda, futuras investigaciones: la representación del profesorado en activo sobre la enseñanza y aprendizaje de la nación y nacionalismo español y qué tipo de intervención didáctica realizan al respecto.

Volviendo a nuestras conclusiones sobre el modelo de narrativa nacional presente en el currículo y los manuales escolares, por lo que respecta el relato de la Edad Media peninsular, hemos podido comprobar que tanto en su configuración curricular como en el desarrollo que realizan los libros de texto, habría cambiado muy poco, incluso entre los

años 80 y la actualidad a pesar de los cambios legales. Presentaría una notoria continuidad en unos mismos hitos y eventos lineales articulados: se diferencian la creación y consolidación de Al-Ándalus (emirato, califato, taifas), de la fase de nacimiento de los reinos cristianos y su posterior expansión (Reconquista, repoblación, colonización) y consolidación de las dos grandes coronas, Castilla y Aragón. En dichos contenidos se prioriza un conocimiento declarativo del cambio político en el escenario peninsular: sucesión de etapas y espacios políticos de al-Ándalus (con su esplendor y herencia cultural) a los diferentes reinos cristianos (germen de regiones y comunidades españolas) recurriendo a la construcción historiográfica de la *Reconquista*, un concepto imbuido de profundo contenido identitario, como origen de identidades actuales (valencianos, españoles). Dicho relato emparenta directamente con la narrativa nacional española como narrativa maestra: el paso de una “España” (o un territorio valenciano) bajo “dominio” musulmán, a otra “España” de reinos cristianos (de origen y expansión o fundación de reinos –como el reino de Valencia–), un conjunto de reinos que acaban unificándose en el germen de la actual España. Este último es el verdadero hilo narrativo implícito de la Edad Media escolar: el origen y raíces históricas de España. Subyace una finalidad clara para la historia escolar medieval: recordar y memorizar fragmentos de ese relato con el objetivo de que el alumnado mantenga lugares de memoria colectiva de identidad comunes. Se trataría de la unidad peninsular de los visigodos, la invasión y dominación musulmana, su variada herencia cultural y pervivencia en el reino de Granada, la formación de reinos cristianos septentrionales y su posterior expansión con la “Reconquista”, todo ello jalonado de personajes e hitos relevantes (Pelayo, Covadonga, El Cid, Navas de Tolosa, Jaime I, unificación dinástica y conquistas de los Reyes Católicos). Ese modelo de relato escolar derivaría de una visión positivista y tradicional de la historia como contenido y como conocimiento, marcada por la vigencia de un tiempo histórico absoluto a recordar y llenar de etapas y protagonistas que marcan la génesis y formación de España. En definitiva, el currículo y los manuales de historia escolar, de Primaria a Bachillerato, todavía mantendrían de una forma implícita unos claros fines de construcción identitaria nacional española.

Subproblema 4. *¿Qué visión de la identidad nacional y qué modelo de narrativa nacional española manifiestan estudiantes y futuros profesores de historia? ¿Existen cambios significativos según la edad y los niveles y vías de educación histórica? ¿Es posible detectar la mediación de la narrativa nacional española?*

El examen a partir de narrativas y cuestionarios abiertos de la representación de la identidad nacional española y la historia nacional como contenido de aprendizaje arroja resultados en cierta medida sorprendentes sobre las continuidades y escasos cambios entre estudiantes de secundaria y futuros profesores de historia escolar.

En primer lugar son importantes las continuidades en la visión de la identidad nacional a pesar de la edad y de la educación histórica recibida a lo largo de la educación secundaria. Existe una predominante representación esencialista de la identidad nacional propia, percibida como algo común y natural y no fruto de una construcción ciudadana y sociocultural. Esa es la visión de la mayor parte del alumnado adolescente de ESO y bachillerato, pero también del grueso de los jóvenes que estudian el Grado de Educación Primaria. Sólo hemos podido detectar cambios en dicha visión cuando aumenta la formación histórica disciplinar, en el caso de un sector (pero no todos) de los futuros docentes de Secundaria previamente graduados en Historia: es entonces cuando es parcialmente cuestionada la visión esencialista de la identidad nacional por el conocimiento de los paradigmas construccionistas sobre la nación y las identidades nacionales. Para el resto no se detectan cambios en el peso del esencialismo nacional a pesar de la maduración cognitiva asociada a la edad o a la educación histórica recibida en el itinerario de secundaria obligatoria, postobligatoria y formación universitaria de docente en Primaria.

Ello ha de interpretarse por dos factores, extraescolares y escolares. A nivel escolar, ya hemos visto que a lo largo de la educación secundaria ni tampoco durante la educación superior para docente de primaria, se proporciona la formación suficiente para pensar históricamente cualquier problema del pasado, siendo notoria la carencia por lo que respecta al problema de las naciones e identidades nacionales, cuya presencia como contenido de aprendizaje es prácticamente nula.

Pero más fuerza tiene el factor extraescolar, una consecuencia lógica del modelo de nacionalismo banal (Billig, 2006) español imperante en nuestro estado que oculta y normaliza las representaciones y visiones de la identidad nacional propia (la española y como apéndice local de la misma, la valenciana). Las interioriza como algo propio del sentido común, como un atributo intrínseco y heredado, dotándolo de una fuerte carga emotiva que dificulta la comprensión racional de la formación de identidades. Ese mismo nacionalismo banal que normaliza la propia identidad es el que externaliza y hace visibles aquellas identidades nacionales alternativas a la española, las únicas consideradas como

auténticos nacionalismos. Este peso del nacionalismo español, menos banal e implícito de lo que el modelo de M. Billig postula, como indicamos en el capítulo 2, al normalizar la representación esencialista y ordinaria de la identidad nacional impide que el alumnado, pero también el grueso de la ciudadanía, perciba los discursos del nacionalismo propio e imperante (español) en diferentes entornos de socialización, en el escolar pero también en la vida cotidiana. En cambio los nacionalismos alternativos, como el catalán, son perfectamente percibidos. Esta realidad tuvimos ocasión de documentarla entre estudiantes de bachillerato en un estudio (Sáiz, López Facal, 2013; no incluido en la presente tesis doctoral) donde se planteó un cuestionario escrito de argumentación a partir de los significativos titulares de medios de comunicación escritos del día después a la concurrida celebración de la diada catalana del 11 de septiembre de 2012, un hito del soberanismo catalán por la masiva y espectacular participación ciudadana. El análisis discursivo de los escritos de los estudiantes de bachillerato opinando sobre dichos titulares permitió constatar que sólo un tercio del alumnado identificaba el notorio discurso nacionalista español en la prensa frente a la fácil y casi automática localización del catalán entre la totalidad de ellos.

No puede extrañar comprobar que sean adolescentes o jóvenes, estudien bachillerato o estén a punto de graduarse como maestros de Primaria, las representaciones de las identidades nacionales normalizan la propia como un elemento implícito y hacen visibles las que consideran ajenas o no propias. Ese factor extraescolar es importantísimo a la hora de juzgar cualquier tipo de aprendizajes o representaciones creadas por los estudiantes respecto a la historia propia, pero también a la forma discursiva de expresarla, acudiendo a veces a marcadores indicativos de identificación emocional, a veces activados de forma implícita o automática, como es la primera persona del plural como vía de identificación con una comunidad nacional imaginada, sea la presente, pero también la pasada, los españoles en el tiempo pasado.

Este papel del nacionalismo español (banal) en los entornos de socialización extraescolar, singularmente en los medios de comunicación de masas, es un factor de primer orden que condiciona y media el aprendizaje de la historia e identidad nacional propias. Esa mediación actuaría desde dos vías. Por un lado, normalizando la identidad nacional española pero, por otro lado, también actuaría exhibiendo en diferentes productos culturales, singularmente las series de televisión, temas, personajes o hitos representativos y propios de la narrativa nacional maestra española, sobre todo en su visión más tradicional: dichos contenidos son perfecto reclamo del gusto de una audiencia

o público que de esta forma encuentra una fácil y en ocasiones ejemplar identificación nacional. Y lo hace así ya que dicha narrativa maestra es transversal y está presente en el imaginario cultural de la ciudadanía española desde hace décadas, especialmente en las generaciones formadas y educadas en el tardofranquismo y la transición. Aunque desde la Transición empezasen a ocultarse los elementos más explícitos de la narrativa nacional española, estos permanecieron implícitos y sin ningún tipo de cuestionamiento crítico y volvieron a emerger con fuerza desde la década de los 90 hasta la actualidad por las políticas y discursos del nacionalismo español.

Se ha podido constatar en esta investigación esa mediación de la narrativa nacional española examinando las representaciones y visiones de la historia nacional que los futuros docentes de Primaria y Secundaria consideran contenido básico de aprendizaje de del alumnado en sus respectivas etapas. Y en este sentido la conclusión ha resultado muy reveladora al respecto. A pesar de los cambios curriculares que se han sucedido desde el final del franquismo y a pesar del ocultamiento manifiesto de la narrativa nacional tradicional, en manuales y en currículos, todavía pueden detectarse contenidos, personajes e hitos de la misma en las representaciones de lo que los futuros docentes consideran como contenido básico de aprendizaje. La causa fundamental de esa pervivencia deriva precisamente de la fuerza que la narrativa nacional tradicional todavía tiene en el imaginario de buena parte de la cultura popular. Esa continuidad sería directa consecuencia de la revitalización del nacionalismo banal español desde los años 90 presente de forma cada vez de forma menos implícita en ámbito escolar. Buena prueba es el peso de la historia de España en el diseño curricular de historia escolar, tanto en el mantenimiento de una obligatoria materia al final de bachillerato como en la impronta y sesgo españolizador del conjunto del currículum, desde el decreto de enseñanzas mínimas de 2001 hasta la actual LOMCE, donde se intensifica de forma notable el carácter enciclopédico que privilegia una teleológica narrativa de España (Valls, 2007, López Facal, 2008, 2014 y 2015; Pelegrín, 2015; Trepal, 2015; Parra, Colomer y Sáiz, 2015). Pero otro factor extraescolar a considerar sería la omnipresencia de los contenidos históricos de este nacionalismo en ámbitos diversos de socialización cotidiana, desde el deporte hasta series de televisión de trasfondo histórico, por ejemplo, como la serie “Isabel” o en la próxima “Carlos, rey emperador”. Esa sería la explicación de la presencia privilegiada de los Reyes Católicos como protagonistas del contenido histórico a aprender en Primaria que reflejan las representaciones examinadas de futuros maestros y estudiantes del Grado de Educación Primaria.

En definitiva con la presente investigación exploratoria de esta tesis doctoral se han podido comprender y perfilar los diferentes obstáculos que impiden pensar históricamente la identidad nacional y la propia historia nacional huyendo de identificaciones esencialistas e impidiendo la comprensión histórica de los procesos de construcción de identidades nacionales, como la española.

En el Anexo al presente capítulo se recoge un mapa conceptual que pretende sintetizar visualmente esos obstáculos y problemas que impiden pensar históricamente la identidad nacional y plantear una representación narrativa de la historia propia que sea crítica y relativice el presentismo y la identificación nacional. Sirva dicha síntesis conceptual, sustentada en los referentes teóricos que se han ido exponiendo y documentada gracias al conjunto de estudios que se han presentado, como conclusión final.

7.2 Límites y proyecciones de la investigación.

Toda investigación requiere de una dosis suficiente de autocrítica para poner de manifiesto sus limitaciones, que siempre las tiene. Y también para mostrar así los problemas que en forma de vía o nuevo planteamiento puede abrir para futuros estudios. La presente tesis doctoral no podía ser menos. Llegado el momento final se han de reconocer cuáles son sus principales límites. Se consideran éstos a doble nivel, formal y de contenido.

A nivel formal, la redacción de la tesis doctoral contiene cierta reiteración de los mismos fundamentos teóricos y metodológicos y, en ocasiones, de unos mismos resultados. Ello emana de la utilización como cuerpo de estudios empíricos de sucesivos artículos donde quien escribe ha participado como autor, único o principal, la gran mayoría ya publicados junto a otros enviados y en curso de evaluación. Se ha intentado paliar estas repeticiones aportando en el capítulo 2 los fundamentos teóricos y metodológicos que recogieran las principales aportaciones de esta tesis en cuanto a bases teóricas, modelo conceptual y estrategias metodológicas. No obstante no se ha podido evitar reiterar unos mismos fundamentos de la investigación en diferentes capítulos de la misma, en ocasiones empleando una escritura casi idéntica. Dichas reiteraciones hubieran podido reducirse al mínimo amputando esos elementos. Pero se decidió aportar los artículos completos y recortar sólo la bibliografía por dos motivos. Por una parte por estar

ya acabados todos, en su mayoría ya publicados y por mostrar los mismos el itinerario de investigación: bases teóricas, metodológicas y resultados empíricos concretos. Por otra parte, también se decidió presentar dichos trabajos ya que de esta forma se demostraba la viabilidad de unos mismos referentes teórico-metodológicos empleados en diferentes momentos y sobre diferentes fuentes: manuales escolares, progresos de aprendizaje de estudiantes, niveles formativos de futuros docentes, representaciones y visiones de estudiantes y futuros profesores, etc. Presentando todos estos estudios, que reflejan una trayectoria de trabajo, también se ha querido aportar ejemplos prácticos de artículos de investigación que exploran vías poco recorridas en ámbito español y que, modestamente, representan ya una aportación significativa: los niveles y vías de pensamiento histórico en libros de texto, en aprendizajes de estudiantes, en la capacitación del futuro profesorado de historia, las visiones y representaciones de la identidad nacional y sobre la narrativa nacional entre alumnado de secundaria y entre futuros docentes.

También se consideran limitaciones a nivel del contenido o del propio enfoque u orientación de la investigación. No cabe duda que las muestras elegidas han estado muy condicionadas por unas limitadas posibilidades logísticas y que hubiera enriquecido o matizado los resultados otro tipo de muestras o más estudios de caso, particularmente la presentación de muestras probabilísticas para futuros docentes, especialmente de secundaria, o la ampliación de estudios de caso a un perfil de centros y de alumnado más heterogéneo. No ha sido posible ya que para mantener la coherencia global del trabajo el grueso de las muestras mantiene su naturaleza incidental y de conveniencia. Todo está condicionado por la facilidad de acceso del investigador, como docente en activo (en secundaria y en formación docente), a dichas fuentes.

Por su parte sí que se considera suficiente y significativa la muestra de libros de texto de historia analizada aunque conviene señalar matices y aproximaciones que hubieran sido deseables.

En primer lugar, señalar que de haber dispuesto de más tiempo dicha muestra se habría contrastado con el análisis de las propuestas didácticas y actividades de historia escolar que plantean los materiales curriculares de grupos y proyectos de innovación valencianos, como el del Proyecto Kairós o, singularmente, el del Proyecto Gea-Clío donde se participa. Esa era, de hecho, la intención inicial: contrastar las posibilidades de enseñar pensamiento histórico y de tratamiento del problema de la construcción de identidades que presentan los libros de texto de las editoriales mayoritarias y los materiales de los grupos de innovación, recurriendo a la hipótesis de que estos materiales

enriquecen y muestran unas sendas claras de introducción al pensamiento histórico e introducen de forma significativa la nación y la identidad nacional como problema de aprendizaje. Pero desafortunadamente no ha sido posible incorporar el análisis empírico de dichos materiales. Hubiera supuesto retardar todavía más la finalización del conjunto de la tesis doctoral haciéndola más extensa de lo ya es. El recorrido de la propia investigación, abordando las visiones de futuros profesores y recurriendo a las narrativas, ha ido convirtiendo en lejana una fuente, los materiales del Grupo Gea-Clío, que era claramente cercana a quien escribe. Esa tarea es muy importante pero queda pendiente.

En segundo lugar, hubiera sido muy útil aportar datos empíricos sólidos y amplios sobre el uso de los mismos en las aulas de secundaria. De hecho se ha ido recopilando información a partir de la elaboración de un cuestionario abierto para el alumnado del Máster de Profesor de Secundaria durante su fase de prácticas en centros, e incluso se llegó a dirigir un Trabajo Fin de Máster (Llinares, 2014) centrado en el examen de su uso en diversos centros. Explorar con unas muestras probabilísticas significativas en qué medida los docentes en activo prescinden de los manuales, crean materiales alternativos o hacen un uso envolvente y total de los mismos, nos aportaría luz sobre la práctica real de la enseñanza y aprendizaje de la historia escolar y las vías ocultas, si las hay, fuera del currículo y los manuales, por las que se enseña pensamiento histórico por parte de determinados docentes. La hipótesis, en parte refrendada en el estudio citado, es que la mayor parte de los docentes hacen un seguimiento muy directo, por bien que selectivo, de las actividades y propuestas de los manuales, por lo que es marginal y minoritaria la introducción de las competencias históricas en la práctica docente. Este es otro importante trabajo pendiente.

De igual forma hubiera enriquecido la investigación la utilización de instrumentos de estudio complementarios a las producciones narrativas o los cuestionarios abiertos, como ya se señaló en el capítulo 2. Es el caso de las entrevistas semiestructuradas o los grupos de discusión, tanto entre alumnado de bachillerato como entre futuros docentes de Primaria y Secundaria. Quedaría pendiente diseñar las entrevistas y los guiones de discusión pertinentes y seleccionar muestras apropiadas para acometer ese perfil de estudio. Los matices que hubieran surgido probablemente enriquecerían empíricamente o contribuirían a matizar mucho las conclusiones obtenidas, sin que ello implique que no se consideren sólidas y suficientes. La incursión que se realizó al respecto, dirigiendo un grupo de discusión de docentes de secundaria en activo como participante en otra investigación (los recuerdos escolares de historia de España: Martínez-Valcárcel, 2014a

y 2014b) y en la dirección de un Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Muñoz, 2014) fue muy productiva. En el marco de esos estudios, se introdujo una única pregunta sobre el aprendizaje de la construcción nacional española en un formulario más amplio. Los resultados fueron más que suficientes para mostrar la riqueza de matices y la diversidad de perfiles que pueden emanar de este tipo de estudios donde también cuenta el análisis cualitativo del discurso. Es otra tarea pendiente para futuras investigaciones.

Como también queda para el futuro el diseño de otro tipo de ejercicios que explore con mayor profundidad el impacto y mediación de la narrativa nacional maestra española, especialmente considerando la hipótesis de su recurrente presencia en productos culturales de masas como las series de recreación o de ficción histórica. Es el caso de la conocida y popular serie “El Ministerio del Tiempo”, en su primera temporada; o la continuación prevista de la serie “Isabel” en el reinado de los primeros Austrias con “Carlos, rey emperador”. Habría que estudiar cómo impactan estos productos empapados de narrativa nacional en las representaciones de los futuros docentes de Primaria y Secundaria o incluso qué tipo de uso de los mismos se realiza en las aulas de historia escolar. Podría considerarse que las imágenes y discursos emanados de esos productos culturales de masas tienen más fuerza que el propio currículo o los manuales a la hora de dotar de significados, contenidos y tramas al imaginario y representación del pasado de historia nacional española de buena parte de los jóvenes y futuros docentes. Esta vía también urge investigarla ya que consideramos que es una forma de nacionalización y reproducción de la narrativa nacional maestra mucho más potente de lo que se cree.

Señalemos para acabar las proyecciones educativas de mejora que esta investigación abre, cuyo desarrollo escapa de las posibilidades y objetivos de esta tesis doctoral pero sí que permite fundamentarlas y plantearlas para su realización en equipo. Se trata de propuestas y líneas de actuación para mejorar la educación histórica en secundaria pero también en formación de futuro profesorado en primaria y secundaria, ámbitos profesionales ambos en los que quien escribe desarrolla su trabajo cotidiano. A la hora de señalar dichas propuestas diferenciamos esos dos niveles: educación secundaria y formación de los docentes de historia.

Propuestas para educación histórica en secundaria.

Los pobres resultados documentados en niveles de educación histórica no sirven más que para reafirmar la urgente necesidad de revertir la todavía dominante práctica escolar basada en rutinas memorísticas y de reproducción de conocimientos académicos cerrados como fundamento de la enseñanza y aprendizaje de historia en secundaria. La enseñanza de la historia escolar debería proporcionar al alumnado instrumentos para fomentar valores cívicos y democráticos. Enseñar competencias metodológicas de historia ayudaría a comprender mejor problemas presentes como la identidad nacional. Los estudiantes habrían de recibir una educación histórica básica compensada y equilibrada entre contenidos y competencias históricas, íntimamente imbricados. Esa vía les ayudaría a comprender las dimensiones emocionales que inundan las representaciones del pasado nacional en entornos de socialización cotidiana. Pero de esta forma también dispondrían de herramientas cognitivas para poder desnaturalizar las naciones y cuestionarse cualquier identidad esencialista, incluida la propia. No cabe duda que se trata de una estupenda declaración de intenciones que queda perfectamente en el marco de un trabajo académico. Pero el trabajo cotidiano en las aulas de secundaria exige mucho más que simples declaraciones de intenciones. Exige grupos coordinados de innovación que trabajen para crear y difundir propuestas didácticas concretas y prácticas que profundicen en esa vía. Desde el Grupo Gea-Clío se puede contribuir en esta línea por bien que ello no sea más que un pequeño granito de arena en un mar de rutinas y burocratización del trabajo docente.

Es necesario, por ejemplo, crear unidades didácticas que planteen y presenten itinerarios de construcción de conocimiento histórico. Y para ello pueden crearse materiales propios o, más fácilmente, utilizar de forma crítica los propios manuales escolares más difundidos, aprovechando como documentos de trabajo, como fuentes, los variados recursos icónicos y textuales que presentan, previamente seleccionados y organizados en torno a interrogantes o problemas a resolver. De esta forma presentaríamos los contenidos históricos curriculares no como contenidos cerrados a modo de narrativas académicas a consumir. Los formularíamos de forma abierta y problematizada como interrogantes a investigar basados en problemas relevantes de actualidad, conectando el presente con el pasado. Esa sería la vía para diseñar unidades didácticas en forma de planes de trabajo organizados a partir de dichos problemas a resolver, dando como resultado secuencias didácticas que simulasen tareas de

investigación (Sáiz, 2013a).

Entre esos problemas organizadores de los contenidos históricos urge presentar la construcción histórica de identidades como problema de aprendizaje, tanto las recientes identidades nacionales como las pre-contemporáneas. Ello equivale a introducir episodios de convivencia y conflicto identitario del pasado propio para extraerlos del limbo de exaltación patriótica y dimensión emocional donde la narrativa maestra nacional los tiene alojados. Un ejemplo concreto de propuesta al respecto se ha expuesto en esta investigación en el capítulo 6, apartado 6.2: se trata del ejercicio de simulación mediante narrativas de empatía histórica o comprensión contextualizada sobre la conquista cristiana de la Valencia musulmana, como marco idealizado de génesis de la identidad valenciana, y por extensión, de la española igualada a la cristiana, bajo el manto del relato creacionista de la “Reconquista” que sigue envolviendo de tópicos y estereotipos este tipo de episodios; máxime si pensamos en las recreaciones de ficción histórica que inundan las calles valencianas en las conocidas fiestas de “Moros y cristianos”. Pero igual podríamos proponer otros episodios como la conquista de los territorios americanos, la expulsión de judíos y moriscos, etc. Y llegar a la contemporaneidad abordando la gestación de la nación y el nacionalismo español que todavía hoy sigue ausente del currículo y los manuales escolares. De forma preocupante, pocos docentes considerarían relevante dicha ausencia y llegarían a paliarla con intervenciones didácticas concretas.

Propuestas para formación del futuro profesorado de historia.

Por su parte, los resultados obtenidos en los niveles de educación histórica del colectivo de docentes en formación, tanto en contenidos como en competencias históricas, son verdaderamente alarmantes. Demuestran que no está asegurada para nada la capacitación de los docentes para disponer de la sensibilidad y preocupación pedagógica previa que les lleve a formar el pensamiento histórico de sus futuros alumnos y, mucho menos, a tener en consideración el tema de la construcción histórica de identidades. Es lo que hay. Las rutinas memorísticas y de mera transmisión de contenidos todavía campan a sus anchas en la educación superior, incluso en la formación de los futuros maestros como hemos podido comprobar. Las tareas pendientes aquí son todavía más urgentes pues de ellas depende que los docentes futuros de historia, más los de secundaria que los de primaria, cuestionen teorías implícitas y estereotipos sobre lo que es aprender historia. Pero también sobre lo que son las identidades colectivas en el pasado,

especialmente las nacionales. Enumeremos algunas propuestas de mejora que derivan de los resultados comprobados de esta tesis doctoral.

En primer lugar se debería aumentar y mejorar la educación histórica de los futuros docentes, tanto de Secundaria como sobre todo de Primaria, enseñándoles a pensar históricamente el problema nacional pero también cualquier otro. Diferenciamos ambos colectivos pues requieren actuaciones específicas. Para los futuros maestros de Primaria los planes de estudio y las materias de Didáctica de las Ciencias Sociales deberían introducir secuencias didácticas de enseñanza-aprendizaje del conocimiento y uso de competencias históricas. Eso es algo que los estudiantes para maestro tienden a rechazar ya que supone un trabajo cognitivamente costoso, también para los propios docentes del grado. Muchos lo perciben como ponerse en situación de alumno. Para ellos es más llevadera la mera confección, en ocasiones muy rutinaria y burocratizada, de unidades didácticas concretas para primaria. Sin embargo sería más formativo que ellos recorrieran una senda de construcción de conocimiento histórico concreta que les llevase tanto a profundizar determinados contenidos históricos como a conocer primero y emplear después competencias de pensamiento histórico. Si no lo han hecho a lo largo de su formación secundaria habrán de hacerlo durante la educación superior. Ese es el único camino que les llevaría a conocer y comprender los diferentes posicionamientos epistemológicos ante la historia como forma de conocimiento, descartando las formas realistas y relativistas, y asumiendo las vías constructivistas y críticas. Y por supuesto también habría que seleccionar una serie de contenidos históricos sustantivos necesarios e imprescindibles para trabajar en las aulas del grado de primaria. Entre ellos la construcción de identidades colectivas habría de ser uno de los temas prioritarios.

Esa misma actuación de construcción de conocimiento histórico, de trabajo concreto de una secuencia constructivista que implicase conocer y desarrollar competencias históricas, habría que llevarla a las aulas del Máster de Profesor de Educación Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia. Quizás aquí la tarea fuera mucho más fácil y ágil al disponer dicho alumnado, futuro docente de secundaria, de mayores y más diversos contenidos históricos. Pero como se ha podido comprobar en la muestra de esta tesis doctoral en su mayoría bien no conocen o bien usan de forma muy básica las competencias metodológicas históricas.

En el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia en concreto, urge conocer y desarrollar el *conocimiento pedagógico disciplinar o de contenido*, como concepto acuñado por L. Shulman y utilizado en diferentes experiencias innovadoras y

prácticas de formación de docentes (Morton 2011; Gudmundsdóttir y Shulman 2005; Monte-Sano 2010a y 2010b).

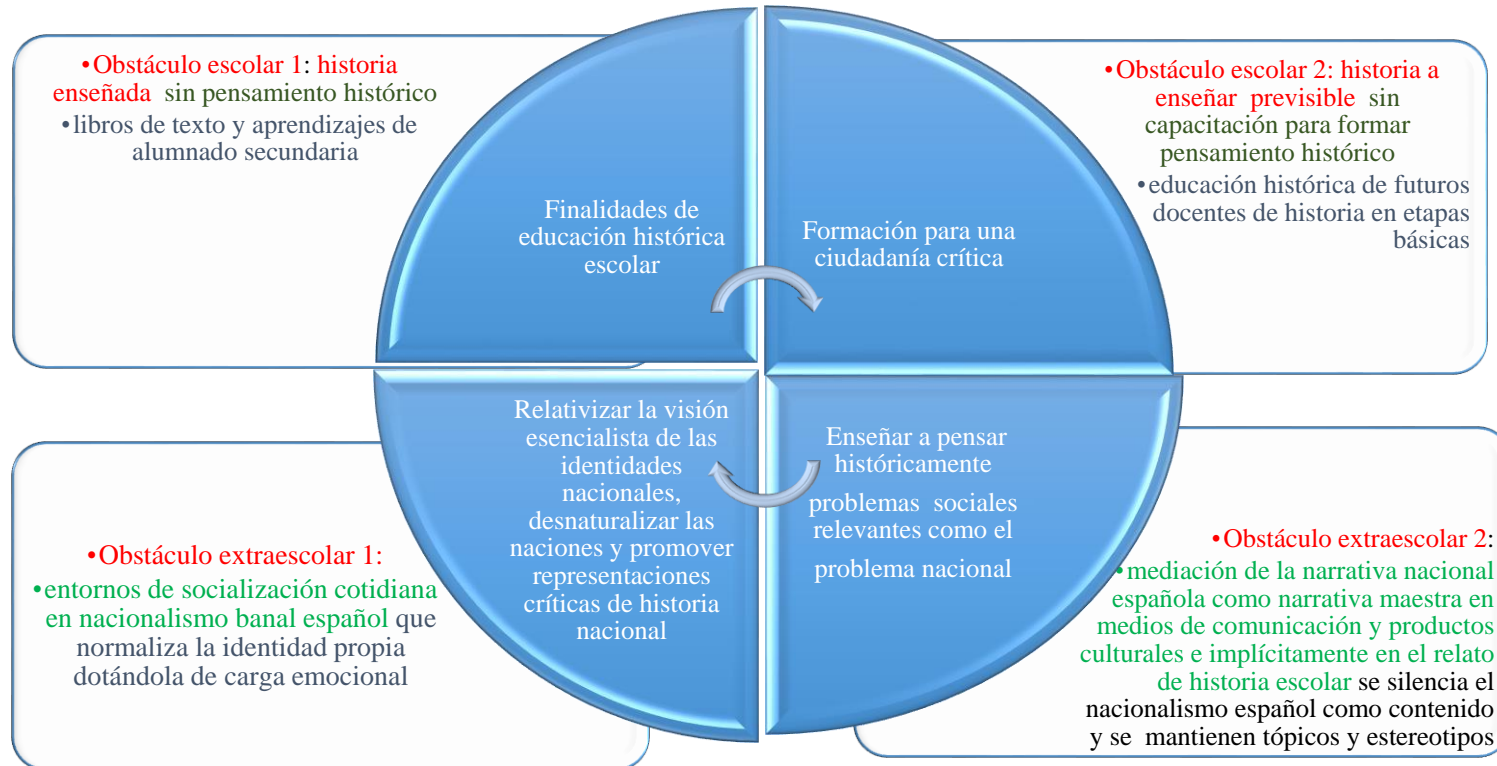
Como ya se tuvo ocasión de señalar en las conclusiones del estudio 4.2 de esta tesis, habría que proporcionar a los futuros profesores de historia una formación equilibrada en lo que debe conocer y saber hacer un docente de historia para formular y crear contenidos de aprendizaje interpretando el currículo.

Dicha formación como docente de historia no puede derivar ni del conocimiento pedagógico generalista o genérico, ni sólo del conocimiento disciplinar histórico e historiográfico, sino de las investigaciones sobre los niveles de progresión de aprendizaje de lo que un alumno/s sabe y conoce y puede llegar a saber y conocer *de* historia y *sobre* historia. De esta forma podría estar capacitado para utilizar, o a diseñar por sí mismo, rúbricas de aprendizaje inspiradas en el pensamiento histórico y contextualizadas en diversos entornos sociales y familiares, que organicen tareas concretas de su trabajo docente. Eso es lo que puede encontrarse en diversas propuestas al respecto (Arteaga, Camargo, 2013; Barca, 2011; Cooper, Chapman, 2009; Mora, Paz, 2012 y 2013; VanSledright, 2014; Wineburg, Martin, Monte-Sano, 2013) donde el futuro docente, tanto de primaria como de secundaria, dispone de materiales, rúbricas y orientaciones prácticas concretas, adaptadas al paradigma constructivista y al trabajo del pensamiento histórico. En España esto no sucede. Urge diseñarlo e incluir contenidos de educación histórica que recojan resultados de investigaciones y enseñen al futuro docente la capacidad de crear y planificar prácticas docentes relacionadas con el pensamiento histórico, como una educación histórica *situada* en el contexto social de sus aulas.

De igual forma, dado el abrumador peso del manual escolar en el trabajo docente y las perspectivas de continuidad del mismo, sería muy útil enseñar usos críticos y alternativos del mismo y también desterrar las resistencias a introducir problemáticas sociales en el aula sin tener miedo a abordar problemas candentes actuales (el conflicto y/o convivencia de identidades colectivas diferentes, como las identidades nacionales), adoptando una imparcialidad comprometida que estimule la argumentación racional (López Facal, Santidrián, 2010; López Facal, Jiménez-Aleixandre, 2010; López Facal, Jiménez-Aleixandre, Arcidiacono, 2015). Urge enseñar a los futuros docentes que aprovechen pedagógicamente problemas candentes que dan lugar a conflictos y contradicciones o grandes cuestiones abiertas, como la convivencia entre identidades nacionales. Y ello no sólo en momentos puntuales de debate en el aula. Sobre todo en la orientación global de las unidades didácticas o planes de trabajo, en su título y

enunciado de forma que esté siempre presente la pregunta-problema que se aborda aunque se estén examinando realidades del pasado. Para ello el paso previo sería desnaturalizar las naciones y la representación narrativa de la historia nacional dándoles a conocer los recientes paradigmas construccionistas y socio-culturales sobre las identidades nacionales. Aunque ello sea remar a contracorriente por el abrumador peso del nacionalismo (banal) español y por la amplia difusión cultural de la narrativa nacional maestra, de una memoria de España y de españoles en el tiempo. El futuro docente debe aprender a comprender e identificar los problemas para concebir las identidades culturales y nacionales como realidades abiertas y en construcción y no como esencias y rasgos asumidos. Esa tarea es necesaria por higiene democrática y por compromiso de ciudadanía dado el discurrir esencialista y conflictivo del debate nacional en este estado plurinacional que hemos convenido en llamar España

ANEXO. Conclusiones generales. Obstáculos para pensar históricamente la identidad nacional y plantear narrativas nacionales críticas



BIBLIOGRAFÍA

Albert, M^a J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.

Alfageme, B.; Miralles, P. y Monteagudo, J. (2010). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 10, pp. 48-60.

Álvarez, T. (2010). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria, *Tarbiya*, 41, pp. 11-32.

Álvarez Junco, J. (2001a). El nacionalismo español: insuficiencias de la acción estatal, *Historia Social*, 40, pp. 29-52.

Álvarez Junco, J. (2001b). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.

Álvarez Junco, J. (coord.), (2013). *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, Madrid: Crítica-Marcial Pons

Anderson, B. (2005). *Comunitats imaginades. Reflexions sobre l'origen i la propagació del nacionalisme*, Valencia: PUV i Afers (ed. orig. 1983).

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York. Longman.

Andrews, R. Mycock, C. (2008). Dilemmas of devolution: The 'politics of Britishness' and citizenship education, *British Politics* 3, n° 2, pp. 139–55.

Andrews, R., McGlynnb, C., Mycock, C. (2010). 'National pride and students' attitudes towards history: an exploratory study. *Educational Studies*, 36, 3, pp. 299-309.

Anguera, M. T. et al. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis

Ankersmit F. R., (2001). *Historical representation*. Stanford: Stanford University Press.

Archilés, F. (2008). Vivir la comunidad imaginada. Nacionalismo español e identidades en la España de la Restauración. *Historia de la Educación*, 27, pp. 57-81.

Archilés, F. (2011). Melancólico bucle. Narrativas de la nación fracasada e historiografía española contemporánea. En Saz, I., Archilés, F. (ed.), *Estudios sobre nación y nacionalismo en la España contemporánea*, (pp. 245-330) Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.

Archilés, F. (2013). Lenguajes de nación. Las "experiencias de nación" y los procesos de nacionalización: propuestas para un debate, *Ayer*, 90(2), pp. 91-114.

Archilés, F. (2015). L'estudi de la nació i el nacionalisme. En Archilés, F. (ed.). *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme*. (pp. 9-41) Valencia: PUV i Afers.

Archilés, F., Martí, M. (2002). Un país tan extraño como cualquier otro: la construcción de la identidad española contemporánea, En Romeo, M^a C., Saz, I. (eds.), *El siglo XX. Historiografía e Historia*, (pp. 245-278), Valencia: PUV.

Archilés, F., García Carrión, M., Saz, I. (ed.) (2013). *Nación y nacionalización. Una perspectiva europea comparada*, Valencia: PUV:

Archilés, F., Saz, I. (eds.) (2014). *Naciones y estado. La cuestión española*. Valencia: PUV.

Arteaga, B., Camargo, S. (2013). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En Barca, I. Prats, J., López Facal, R. (orgs.) (2013). *Historia e identidades culturales* (pp. 220-233), Braga: CEID, Universidade do Minho.

Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4 (2), pp. 44-55.

Asby, R. (2005). Student's Approaches to Validating Historical Claims. En Ashby, R., Gordon, P., Lee, P. (eds.), *Understanding History. Recent Research in History Education* (pp. 20-33), Londres: Routledge.

Ashby, R., Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En Portal, Ch. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, (pp. 62-88), Londres: Falmer.

Atienza, E. Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales, *Revista de Educación*, 353, pp. 67-106.

Aurell, M. (2008). Tendencias recientes del medievalismo español. *Memoria y Civilización*, 11 pp. 63-103

Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and Learning History through Story*. Nueva York: Routledge.

Balibar, E. (1991). The nation form: history and Ideology. En I. Wallerstein y E. Balibar (Eds.), *Race, Nation, Class: ambiguous identities* (pp. 86-106). London: Verso.

Bamberg, M., De Fina, A. y Schiffrin; D., (2011). Discourse and Identity Construction. En S.J. Schwartz et al. (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 177-200), Nueva York: Springer.

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*, Braga: Universidade do

Minho.

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação, *Revista da Faculdade de Letras, História*, Serie III, vol. 2, pp. 13-21.

Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En Miralles, P., Molina, S., Santiesteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, (pp. 107-120), Murcia: AUPDCS, Universidad de Murcia,

Barca, I., Gago, M. (2001). Aprender a pensar em história: un estudo con alunos do 6º ano de escolaridade, *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), pp. 239-261.

Barca, I., Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad, *REIFOP*, 15 (1), pp. 91-100.

Barca, I., Schmidt, M^a. A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31, n° 1, pp. 25-45.

Barceló, V. (2005). L'Edat Mitjana una etapa en la història de la humanitat", material en CD En Casas, M. (coord.) (2005), *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, col. Premi de Pedagogia.

Barret, M. (2013). El desarrollo psicológico de la identidad nacional, *Estudios de Psicología*, 34/1, pp. 9-18

Barton, K.C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: comparative findings from Northern Ireland & the United States. *American Educational Research Journal*, 38, pp. 881-893.

Barton, K. C. (2005). «Best not to forget them»: Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, pp. 9-44.

Barton, K. C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. En L. Symcox y A. Wilschut (Eds.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History* (pp. 265-282). Charlotte, NC.: Information Age Publishing.

Barton, K (2010a). Historia e identidad. El reto de los investigadores pedagógicos. En Ávila, R. M^a, Rivero, M^a P., Domínguez, P.L (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 13-28), Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Barton, K. (2010b). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la

historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 97-114

Barton, K. (2012). School History as a Resource for Constructing Identities: Implications for Research from the United States, Northern Ireland and New Zealand”, En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 93-198). Charlotte CT: Information Age Publishing.

Barton, K. C., Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Nueva York- Londres: Routledge.

Barton, K. C., Mc Cully, A. W. (2005). History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), pp. 85-116.

Berger, S. (2008), Narrating the Nation: Historiography and Other Genres. En Berger, S. Eriksonas, L., Mycock, A. (ed.) (2008). *Narrating the Nation. Representations in History, Media and Arts*, (pp. 1-16), Nueva York-Oxford: Berghahn.

Berger, S. (2012), De-Nationalizing History and Nationalizing It Differently! Some Reflections on How to Defuse the Negative Potential of National(ist) History Teaching. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 33-48). Charlotte CT: Information Age Publishing.

Berger, S. (2015). Retorn al paradigma nacional? L'escriptura de la història nacional a Alemanya, Itàlia, França i el Regne Unit del 1945 al present. En Archilés, F. (ed.), *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme* (pp. 101-182) Valencia: PUV i Afers.

Berger, S. Eriksonas, L., Mycock, A. (ed.) (2008). *Narrating the Nation. Representations in History, Media and Arts*, Nueva York-Oxford: Berghahn.

Berger, S. Lorenz, Ch. (2010). Introduction. En Berger, S., Lorenz, Ch. (ed.), *Nationalizing the Past. Historians as Nations Builders in Modern Europe*, (pp. 1-25) Londres: Palgrave MacMillan

Berger, S., Conrad, Ch. (2015). *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*, Londres: Palgrave MacMillan.

Bhabha, H. (ed.) (1990), *Nation as Narration*, Londres: Routledge.

Biggs, J., Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*, Berkshire: McGraw-Hill.

Billig, M. (2006). *Nacionalisme banal*, (ed. orig. 1995), Catarroja-València:

Afers-Publicacions Universitat de València,

Biillig, M. (2014). *Nacionalismo banal*, Madrid: Capitán Swing.

Blanco, L., Ramos, E. (2009). El futuro ya no es lo que era: nuevas plataformas, redes y tecnologías para la educación 2.0. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 78, pp. 100-109.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bryant, D., Clark, P. (2006). Historical empathy and *Canada People's History*. *Canadian Journal of Education*, 29, 4, pp. 1039-1064.

Cain, T.; Chapman, A. (2014). Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history. *The Curriculum Journal*, 25(1), pp. 111-114.

Cainelli, M., Schmidt, M^a A. (2012). Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica, *Antíteses*, v. 5, n.10, pp. 509-518.

Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*, Firenze: La Nuova Italia.

Campanario, J. M. (2001). ¿Qué puede hacer un profesor como tú y un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales, *Enseñanza de las Ciencias* 19, (3), pp. 351-364.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. (2011a). *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*, Charlotte CT: Information Age Publishing

Carretero, M. (2011b). Comprensión y aprendizaje de la historia. En Prats, J. et al. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación básica* (pp. 69-104), Méjico D.F: Gobierno de Méjico.

Carretero, M., Atorresi, A. (2008). Pensamiento narrativo. En Carretero, M., Asensio, M. (Eds.) *Psicología del pensamiento* (pp. 269-289). Madrid: Alianza.

Carretero, M., López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 79-83.

Carretero, M., Castorina, J.A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M., López, C. (2010). The Narrative mediation on historical remembering. En Salvatore, S., Valsiner, J. Simon, T., Gennaro, A. (Eds.), *Yearbook of Idiographic Science (Vol. 3)* (pp. 285-294). Roma: Firera y Liuzzo.

Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (eds.) (2012). *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte CT: Information Age Publishing

Carretero, M., Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En Carretero, M. y Voss, J. (comps.), *Aprender y pensar la historia*, (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.

Carretero, M., López, C., González, M. F., y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students historical narratives and concepts about the nation. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 153-170). Charlotte CT: Information Age Publishing.

Carretero, M., y Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.

Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), pp. 133-143.

Carretero, M., Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), pp. 290-312.

Casas, M. (coord.) (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, col. Premi de Pedagogia

Clark, P. (2011) (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.

Colomer, J.C. (2014). *Aprender a pensar históricamente en libros de Educación Primaria. Análisis de contenido y orientación didáctica en historia contemporánea*, Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, inédito, Valencia Universitat de València,

Condor, S., Abell, J. (2006). Romantic Scotland, tragic England, ambiguous Britain: Constructions of “the Empire” in post-devolution national accounting. *Nations and Nationalism* 12, 3: pp. 453–72.

Cooper, H. (2012) (ed.). *History 5-11. A guide for teachers*. London: Routledge.

Cooper, H. (2013) (ed.). *Teaching History Creatively. Learning to Teach in the Primary School Series*. New York: Routledge.

Cooper, H. (2014) (ed.). *Writing History, 7-11. Historical writing in different genres*. New York: Routledge.

Cooper, H., and Chapman, A. (ed.) 2009. *Constructing History, 11-19*, Londres, Sage.

Corbin, J., Strauss, A. (2008) *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor.

Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid: Akal.

Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13. *Teaching History*, 123, pp. 6-13.

Chapman, A. (2009): *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. Unpublished EdD Thesis, Londres: Institute of Education, University of London.

Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument. *Educar em Revista* 42, pp. 95-106.

Chapman, A. (2011b). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, (pp. 169-216), Nicosia: Kailas Printers.

Chapman, A. (2014). Levando a sério a perspectiva do outro: compreendendo a argumentação histórica. *Revista de Educação Histórica*, 05, pp.16-28.

Chapman, A. (2015). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England, *Diálogos*, 19(1), pp. 29-55.

Dean, J., Torres, D. (2008). *Ensenyar història a primària*, Manresa: Zenobita.

De Fina, A., Schiffrin, D. & Bamberg, M. G. W. (eds.). (2006). *Discourse and identity*. Cambridge – Nueva York: Cambridge University Press.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'. *Infancia y Aprendizaje*, 34, pp. 1-21

Domínguez, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en la enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral inédita, Barcelona: Universidad de Barcelona.

Domínguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría

PISA? *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 62-74.

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

Echevarría, A (coord.) (2008), *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Madrid: UNED.

Edensor, T: (2015). Reconsiderant les temporalitats nacionals. En Archilés, F. (ed.), *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme* (pp. 241-276), Valencia: PUV i Afers.

Edensor, T. (2002). *National identity, popular culture and everyday*, Londres: Berg.Za.

Echevarría, A (coord.): *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Madrid, UNED, 2008.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas*, Barcelona: Paidós.

Escamilla, A: (2011). *Las competencias en la programación de aula (vol. II). Educación secundaria (12-18 años)*, Barcelona: Graó.

Éthier, M.A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, pp. 61-74

Fernández, J.J., Gavidia, V. (2001). Análisis de los trabajos prácticos de biología en los libros de texto de secundaria, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 77-94.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Forcadell, C., Romeo, M^a C. (coord.) (2006). *Provincia y nación. Los territorios del liberalismo*, Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.

Forcadell, C., Salomón, P. y Saz, I. (ed.), (2009). *Discursos de España en el siglo XX*, Valencia: PUV.

Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2.1, pp. 5-20.

Foster, S. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalized world. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Charlotte CT: Information Age Publishing.

Fülöp, E., Lázsló, J. (2013). Emotional Processes in Elaborating a Historical

Trauma in the Daily Press. En: Cabecinhas, R. & Abadia, L. (Eds). *Narratives and Social Memory. Theoretical and methodological approaches* (pp. 46-60). Braga: Universidad Do Minho.

Furió, A. (2015). Las Españas medievales. Romero, J., Furió, A. (eds.). *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*. (pp. 77-145), Valencia: Tirant Humanidades.

Fuster, C. (2013). *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, inédito Valencia: Universitat de València.

García, R. (2010). Técnicas instruccionales y aprendizaje significativo. En Vidal-Abarca, E. García R., Pérez, F. (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, (pp. 169-220). Madrid: Alianza

García-Fitz, F. (2009). La reconquista: un estado de la cuestión, *Clío y Crimen*, 6, pp. 142-215.

García-Fitz, F. (2010). *La Reconquista*, Granada: Universidad de Granada.

Gellner, E. (2001), *Naciones y nacionalismo*, Madrid: Alianza (ed. orig. 1983).

Germinari, G. D. (2012). Educação histórica: a constituição do un campo de pesquisa, *Revista HISTEDBR*, 42, pp. 54-70.

Gimeno, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, J. (comp), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, (pp. 15-58), Madrid: Morata.

Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de ESO. *Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete*, 29-1 (2014), pp. 131-158.

Gómez, C.J., Monteagudo, J., López Facal, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos, *REIFOP*. 15. 1, pp. 37-49

Gómez, C.; Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria. ¿Una evaluación en competencias?, *Revista Complutense de Educación* 24, n° 1, pp. 91-121.

Gómez, C. J., 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, pp. 52-48.

Gómez, C. J.; Rodríguez, R. A. y Simón, Mª M. (2013). Conocimientos y saberes escolares de ciencias sociales en tercer ciclo de Primaria. En Prats, J. et al. (eds.), *Historia*

e *Identidades Culturales*, (pp. 600-613), Braga: Universidad do Minho.

Gómez, C. J.; Ortuño, J., Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*. 6 (11), pp. 1-25.

González, M^a F., Carretero, M. (2013). Historical Narratives and Arguments in the Context of Identity Conflicts. *Estudios de Psicología* 34, n^o 1, pp. 73-82.

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., Santiesteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media, En Ávila, R.M., Matozzi, I. (coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*, (pp. 283-291), Bolonia: AUPDCS.

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., Santiesteban, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica, En Pagès, J., González, N. (coord.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*, (pp. 145-157), Barcelona: Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

González, N., Pagès, J., Santiesteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?, En Miralles, P., Molina, S., Santiesteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, (pp. 221-232), vol. I, Murcia, AUPDCS, Universidad de Murcia.

Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29, pp. 65-108.

Gudmundsdóttir, S.; Shulman. L. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 9, n^o 2. <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART5.pdf>>.

Gunn, S. (2011). *Historia y teoría cultural*, Valencia: Publicacions Universitat de València.

Hallam, R.N. (1970). Piaget and thinking in history. En Ballard, M. (dir.), *New Movements in the Study and Teaching of History*. (pp. 162-178), Bloomington: Indiana University Press.

Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 47-57.

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 López Facal, R. et al. (ed.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia. Santiago de Compostela, 30 de junio, 1 y 2 de julio, 2010. Texto completo de las comunicaciones*, (pp. 91-98), Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Henríquez, R., Ruíz, M. (2014). Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education*, 25, pp. 145-167

Hernández, X. (2002), *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Barcelona: Graó.

Hernández, R., Fernández, P., Baptista, P: (2010), *Metodología de la investigación*, Méjico D.F: McGraw Hill (5ª ed.).

Hoodless, P. (2008). *Teaching History in Primary Schools*. Exeter: Learning Matters.

Hoyos, O., Del Barrio, C. (2006). El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles. En Carretero, M., Rosa, A., González, Mª F. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 145-168) Buenos Aires-Barcelona: Paidós.

Grever, M., Stuurman, S. (Eds.) (2007). *Beyond the Canon: History for the 21st century*. London: Palgrave Macmillan.

Hobsbawm, E. (1998), *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona: Crítica (ed. orig. 1990).

Horsley, M. (2001). The Secret Garden of Classroom and Textbooks: insights from research on the Classroom use of textbooks. En Horskley, M. (ed.), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: research about emerging trends*, Sydney: Australian Publishing Association.

Kennedy, J. (1983). Assessing the Relationship Between Information Processing Capacity and Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, 11, pp. 1-22.

Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

Klein, O. (2013). The Lay Historian: How Ordinary People Think about History. En Cabecinhas, R., Abadia, L. (eds.) (2013) *Narratives and social memory: theoretical*

and methodological approaches, (pp. 25-45) Braga: University of Minho

Krathwohl, L.D. (2002). A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41, (2) pp. 212-218.

Lázló, J. (2008). *The Science of Stories: An Introduction to Narrative Psychology*. Londres: Routledge.

Lee, P. (2005a). Historical Literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5.1, pp. 29-40.

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

Lee, P. (2011). History Education and Historical Literacy. En Davis, I. (ed.), *Debates in History Teaching*, (pp. 63-72), Nueva York: Routledge.

Lee, P. (2012). 'Walking Backwards into Tomorrow'. Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of History Teaching, Learning and Research* 10, n° 2, pp. 34-67.

Lee, P., Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En Davis, O.L., Yeager, E.A., Foster, S.J. (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, (pp. 21-50), Oxford: Rowman & Littlefield.

Lee, P., Ashby, R., Dickinson, A. (1996). Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA. En Hughes, M. (ed.), *Progression in Learning*, (pp. 50-81), Clevedon: Multilingual Matters.

Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En: Carretero, M., Voss, J. (comp.). *Aprender y pensar la historia*. (pp. 217-248) Buenos Aires: Amorrortu.

Létourneau, J. (2014). *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal: Fides

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, Toronto: University of Toronto Press

Lévesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de le litératie critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, pp. 13-16.

Lévesque, S., Létourneau, J., Gani, R. (2013). 'A giant with clay feet': Quebec Students and their Historical Consciousness of Nation. *International Journal of Historical Learning and Research*, 11, 2, pp. 156-172.

Lévesque, S., Croteau, J.P., Gani, R. (2015). Conscience historique des jeunes

francophones d'Ottawa: sentiment d'appartenance franco-ontarienne et récit du passé. *Revue du Novel Ontaire*, 40 pp. 177-228.

Levstik, L. (2000). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. En: Stearns, P. Seixas, P. y S. Wineburg, S. (ed.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 284-305) Nueva York-Londres: Nueva York University Press

Liu, J. H. (2013). Narratives and Social Memory from the perspective of Social Representations of History. En Cabecinhas, R. & Abadia, L. (Eds). *Narratives and Social Memory. Theoretical and methodological approaches*. (pp. 11-24). Braga: Universidad Do Minho.

Liu, J.H., László, J. (2007). A narrative theory of history and identity: Social identity, social representations, society and the individual. En: G. Moloney & I. Walker (eds.). *Social representations and identity: Content, process and power* (pp. 85-107), London: Palgrave Macmillan.

López, C. (2012). *Conceptos y narrativas sobre la nación en estudiantes e historiadores*, Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

López, C.; Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M^a (2015). Conquest o reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*. 24, pp, 252-285.

López Facal, R. (2000). La nación ocultada. En Pérez Garzón, J.S., Manzano Moreno, E., López Facal, R., Rivière Gómez, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-160), Barcelona: Crítica.

López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, pp. 46-57.

López Facal, R. (2006). Identidades postnacionales y enseñanza, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 2006, pp. 54-63.

López Facal, R. (2007). La historia enseñada en España. En Taibo, C. (dir.), *Nacionalismo español. Esencias, memorias e instituciones*. (pp. 329-350), Madrid: Libros de la Catarata.

López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia (1970-2008). *Historia de la Educación*. 27, pp. 171-193

López Facal, R. (2009). Sobre la enseñanza de la historia en los siglos XIX y XX. En: Jannué, M. (ed.). *Pensar històricament*. (pp. 57-87), Valencia: Universitat València.

López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica, *Ayer*, 94, pp. 273-

López Facal, R. (2015). La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, pp. 5-7.

López Facal, R., Santidrán, V.M. (2011). Los 'conflictos sociales candentes' en el aula". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 8-20.

López Facal, R., Valls, R. (2011). La didáctica de la Historia y la Geografía como reflexión para la educación actual. Perspectiva histórica. En Prats, J. (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, (pp. 187-218). Barcelona: Graó.

López Facal, R., Cabo Villaverde, M. (2012). Enseñanza y nacionalización de la población española (1850-1931). En López Facal, R., Cabo Villaverde, M. (ed.), *De la idea a la identidad. Estudios sobre nacionalismo y procesos de nacionalización*, (pp. 112-127), Granada: Comares.

López Facal, R.; Jiménez-Aleixandre, M. P. (2010). Identities, social representations and critical thinking. *Cultural Studies of Science Education*, 4, pp. 689-695.

López Facal, R.; Jiménez-Aleixandre, M. P., Arcidiacono, F. (2015). Le territoire comme composante de l'identification nationale dans l'argumentation des élèves du secondaire. En Muller, N.; Buty, Ch. (eds.). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*, (pp. 323-354) Frañcfort, Nueva York, Oxford: Peter Lang.

López Facal, R., Sáiz, J. (en prensa). History Education and Nationalism Conflicts in Spain. En Guyver. R. (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives*, Londres: Bloomsbury.

Lukas, J.F., Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial

Llinares, G. (2014). *El uso del libro de texto de historia en las aulas de secundaria*, Trabajo Final de Máster de Profesor de Secundaria inédito, Valencia: Universitat de Valencia.

McAdams, D. P. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16 (1), pp. 11-18.

Magalhães, O. (2012). Historical Narratives of Young Portuguese Students. *International Journal of History Teaching, Learning and Research* 10, nº 2, pp. 11-14.

Martínez, F.J., García Gómez, J. (2009). Análisis del tratamiento didáctico de la biodiversidad en los libros de texto de Biología y Geología en Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, pp. 109-122.

Martínez Valcárcel, N. (2012). La propuesta de Marzano-Kendall sobre las tareas

cognitivas: su utilidad en la investigación sobre los resultados de los aprendizajes en pedagogía. En Leite, C., Zabalza, M. (coord.) *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*, (pp. 521-540), Oporto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Martínez Valcárcel, N. (2012b). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, pp. 44-58.

Martínez-Valcárcel, N. (dir.) (2014a). *La construcción histórica de los recuerdos escolares de Historia de España en el bachillerato. Bases para una memoria educativa. Bases de datos 2009-2013*. Murcia: Diedo Marín editor. (3 vols.)

Martínez-Valcárcel, N. (dir.) (2014b). *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y de alumnos*, Valencia: Nau Llibres.

Martínez Valcárcel, N. Valls, R. 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, pp. 3-35.

Manzano, E (2009). Pensar históricamente al otro. En Jannué i Miret, M. (ed.): *Pensar històricament. Ètica, ensenyament i usos de la història*, (pp. 103-121), València, Publicacions Universitat València.

Manzano, E (2010). *Épocas medievales, Historia de España Fontana, J., Villares, R. (dir.), vol. 3*, Madrid, Crítica-Marcial Pons, 2010.

Marzano, R., Kendall, J. (2007), *The New Taxonomy of Educational Objectives*, Thousand Oaks: Corwin Press.

McMillan, J. H., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una*

Molina, F. (2013). La nación desde abajo. Nacionalización, individuo e identidad nacional, *Ayer*, 90(2), pp. 39-63.

Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing, *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), pp. 539-568.

Monte-Sano, C., De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44, pp. 273-299.

Monte-Sano, Ch., Budano, Ch. (2013). Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History: An Exploration of Two Novice Teachers' Growth Over Three Years. *The Journal of the Learning Sciences*, 22(2), pp. 171-211.

Mora, G., Paz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de

innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 87-98.

Moreno Luzón, J. (ed.) (2007). *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid: Marcial Pons

Moreno Luzón, J., Núñez Seixas, X.M. (eds.) (2013). *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*. Madrid: RBA.

Morton, T. (2011). Historical Thinking in Secondary Schools: Zones and Gardens. En Clark, P. (ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*, ed. (pp. 195-209), Vancouver – Toronto: UBC Press,

Muñoz, A. (2014). *Biografies escolars de professorat de Geografia i Història: anàlisi de sis casos*, Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didácticas Específicas, Valencia: Universitat de València.

Muñoz, J. (2012). *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* Madrid: CIS.

Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*, Barcelona: Graó.

Navarro, G., Villanueva, C., González, D. (2004). Tendencias historiográficas actuales en el medievalismo académico español. En Barros, C. (ed.), *Historia a debate*, t. III, (pp. 227-233), Vigo: Historia a debate.

Núñez Seixas, X.M. (1999). *Los nacionalismos en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Barcelona: Hipòtesi.

Núñez Seixas, X.M. (2010). *Patriotas y demócratas. El discurso nacionalista español después de Franco*, Madrid: Libros de la Catarata.

Páez, D., Liu, J.H. (2011). Collective memory of conflicts. En Bar-Tal, D. (Ed.) *Intergroup conflicts and their Resolution: Social Psychological Perspectives* (pp. 105-124), Nueva York: Psychology Press.

Pagès, J. (2008). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas”, *Textos escolares de historia y ciencias sociales, Seminario Internacional, 2008*, (pp. 24-56), Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 7, pp. 69-91.

Pagès, J. (2011). Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages

des élèves en histoire ?. (traduit par François Audigier). *Le Cartable de Clio*, nº 11, pp. 174-181

Parra, D.; Segarra, J. R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 65-83.

Parra, D., Segarra, J.R. (2012). Celebraciones escolares. ¿Fiestas cívicas? El tratamiento escolar del 9 de octubre y del día de la constitución en las aulas valencianas de educación primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, pp. 19-34.

Parra, D., Colomer, J.C., Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las Ciencias Sociales en el marco de la LOMCE: educación infantil y primaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, pp.8-16.

Pastor, J. (2012). *Los nacionalismos, el estado español y la izquierda*, Madrid: Viento Sur.

Pavié, A. (2011), Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente, *REIFOP*, 14 (1), pp. 67-80

Pelegrín, J. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, pp. 41-48.

Plá, S: (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

Plá, S. (2011), La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, pp. 161-184.

Plá, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en Méjico (2000-2012). *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), pp. 162-192.

Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31, 4, pp. 1015-1038.

Pérez Garzón, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades. *Historia de la Educación*, 27, pp. 37-55.

Pérez Garzón, J.S. (2009). .El nacionalismo español: los resortes de una hegemonía política y cultural., Janué, M (ed.) *Pensar històricament. Ètica, ensenyament i usos de la historia*. (pp. 123-145) València: PUV.

Pérez Garzón, J. S. (2012). España. Nacionalización del Estado, de la propiedad, de

la cultura. En López Facal, R., Cabo Villaverde, M. (ed.), *De la idea a la identidad. Estudios sobre nacionalismo y procesos de nacionalización*, (pp. 93-109), Granada: Comares.

Pérez Gómez, A.I. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. (comp.) (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.

Pérez, P., Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza.

Pousa, M.; López Facal, R. (2013). Eurocentric History in Spanish Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 12(1), pp. 107-120.

Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, Madrid: Alianza.

Pozo, J.I. (2010). El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En Coll, C. (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 63-83), Barcelona: Graó.

Pozuelos, F.J., Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum: distribución de competencias y responsabilidades*, Morón: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, pp. 81-89.

Prats, J., Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J., *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, (pp. 13-33). Mérida: Junta de Extremadura.

Prats, J. (coord.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona: Graó.

Prats, J.; Santacana, J. (2011a) ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29) Barcelona: Graó, pp. 13-29.

Prats, J.; Santacana, J. (2011b). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Prats, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-88) Barcelona: Graó.

Prats, J. Valls, R. (2011a). La Didáctica de la Historia en España. Estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 17-35.

Prats, J., Valls, R. (2011b). The Teaching of History in Spain. Current Situation. En

Ermann, E., Hasberg, W. (eds.), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European. Discourse on History Education*, (pp. 261-268), Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Prats, J., Rodríguez, R. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 209-219.

Quiroga, A. (2013). La nacionalización en España. Una propuesta teórica. *Ayer*, 90(2), pp. 17-38.

Rebollo, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 77-88.

Reisman, A. (2012). Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in an urban high school, *Cognition and Instruction*, 30 (1), pp. 86-102.

Reisman, A. y Wineburg, S. (2012a). Text complexity in the history classroom: Teaching to and beyond the common core. *Social Studies Review*, 51 pp. 24–29.

Reisman, A., Wineburg, S. (2012b). Ways of knowing and the History Classroom: supporting disciplinary discussion and reasoning about texts, En Carretero, M., Asensio, M., Rodríguez Moneo, M^a (ed.), *History education and the construction of national identities*, (pp. 171-188), Charlotte: NC: Information Age Publishing.

Ricoeur, P. (1995), *Tiempo y narración. I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Méjico-Buenos Aires: Siglo XXI (ed. orig. 1985)

Ríos Saloma, M. (2005). From the Restoration to the Reconquest: The construction of a national myth (An historiographical review. 16th -19th centuries). *En la España medieval* 28, (2005), pp. 379-414.

Ríos, Saloma, M. (2011). *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*, Madrid: Marcial Pons.

Ríos Saloma, M. (2013). *La Reconquista en la historiografía española contemporánea*, Madrid: Sílex.

Riquer, B. (1994). La débil nacionalización española del siglo XIX, *Historia Social*, 20, pp. 97-114.

Riquer, B. (2001). *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*, Madrid: Marcial Pons.

Riquer, B. (2015). De imperio arruinado a nación cuestionada. En Romero, J., Furió, A. (eds.). *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*. (pp. 275-310),

Valencia: Tirant Humanidades.

Rivero, M. P. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, pp. 61-69.

Rivière, A (2000). Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995). En Pérez Garzón, J.S. (ed.), *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, (pp. 161-129), Barcelona: Crítica, Barcelona, 2000.

Romero, J., Furió, A. (eds.). *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*. Valencia: Tirant Humanidades.

Ruiz, P. (2015). Los usos de la historia en las distintas maneras de concebir España. En Romero, J., Furió, A. (eds.). *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*. (pp. 27-75), Valencia: Tirant Humanidades.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En Seixas, P. (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios de guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, pp. 79-93.

Rüsen, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York, Berghahn.

Rüsen, J. (2010): *Jörn Rüsen e o ensino de História*, Schmidt, M^a A., Barca, I., Martins, E. (org.), Curitiba, Editora UFPR.

Sabariego, M., Bisquerra, R. (2012). El proceso de investigación (parte I). En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.

Sabariego, M., Massot, I., Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.

Sáiz, J. (2003). *Guerra y nobleza en la Corona de Aragón. La caballería en los ejércitos del rey (siglos XIV-XV)*, tesis doctoral en Cd-room, Valencia: PUV.

Sáiz, J. (2008). *Caballeros del rey. Nobleza y guerra en el reinado de Alfonso el Magnánimo*, Valencia: PUV.

Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación

secundaria? *Imago Temporis. Medium Aevum*, 4, pp. 594-607.

Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25, pp. 37-64.

Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70, pp. 67-77.

Sáiz, J. (2013a). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 52-61

Sáiz, J. (2013b). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27, pp. 43-66.

Sáiz, J. (2013c), Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39

Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete*, 29 (1), pp. 83-99.

Sáiz, J. (2015). ¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas primaria y secundaria?, En *Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval*, (pp. 183-214), Logroño: IER, Instituto de Estudios Riojanos.

Sáiz, J., Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años. *Clío. History and History Teaching*, 40.

Sáiz, J., Guillén, M., Martínez, N. (2014). La Península ibérica medieval en los manuales de tercer ciclo de Educación Primaria: narrativa nacional y libros de texto de historia. En Sánchez, M., Mirete, A.B., Orcajada, A. (ed.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria*, (pp. 89-100), Murcia: Editum,

Sáiz, J., Gómez, C. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de educación primaria en España: retos para una educación histórica. En Alonso, J. I., Gómez, C., Izquierdo, J. (eds.) *La formación del profesorado en educación infantil y primaria* (pp. 105-120) Murcia: Editum

Sáiz, J., Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico.

Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, pp.46-57.

Sáiz, J., López Facal, (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, pp. 95-120.

Sáiz, J., López Facal, (2013). Identidades nacionales conflictivas: la prensa como herramienta para la argumentación en las aulas. En Díaz, J.J., Santiesteban, A., Pagés, J., Cascarejo, A. (ed.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, (pp. 197-206), Alcalá de Henares, Publicaciones Universidad de Alcalá de Henares

Sáiz, J., López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 87-101.

Sáiz, J., Muñoz, A. (2014a). Las declaraciones del profesorado como fuente primaria. En Martínez-Valcárcel, N. (dir.). *La construcción histórica de los recuerdos escolares de Historia de España en el bachillerato. Bases para una memoria educativa. Bases de datos 2009-2013*. Murcia: Diego Marín editor.

Sáiz, J., Muñoz, A. (2014b). Las opiniones del profesorado: representaciones sociales y biografías. En Martínez-Valcárcel, N. (dir.), *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y de alumnos* (pp. 211-226), Valencia: Nau Llibres.

Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*, Méjico D.F: Prentice Hall.

Sandoya, M.A. (2009). Actividades cartográficas en libros de texto de secundaria, *Anales de Geografía*, vol. 2, pp. 173-203.

Sanjosé, V., Fernández, J.J., Vidal-Abarca, E. (2010). Importancia de las destrezas de procesamiento de información en la comprensión de textos científicos *Infancia y Aprendizaje*, 33, 4, pp. 529-541.

Santiesteban, A. González, N.; Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R.M., Rivero, P., Domínguez, P., *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 115-128), Zaragoza, AUPDCS-UNIZAR

Saz, I, Archilés, F. (2012). *La nación de los españoles. Discursos y prácticos del nacionalismo español en la España contemporánea*. Valencia: PUV.

Schampaert A. (2010) Detach or Attach? The tension between past and present in contemporary history education in Belgium. En *21st International Congress of Historical*

Sciences, Amsterdam, 22-28 August, 2010.

Schiff, B. (2007). The promise (and challenge) of an innovative narrative psychology. En M. Bamberg (Ed.) *Narratives. State of the Art*, (pp 27-36). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Schmidt, M.A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 4, pp. 53-64

Schmidt, M^a. A., Barca, I. (org.) (2009). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*, Ijuí: ed. Unijuí.

Segura, A (coord.) (2001). *Els llibres d'Història, l'ensenyament de la Història i altres històries*, Barcelona: Fundació Jaume Bonfill.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En Olson, D. R. y Torrance, N. (dir.), *The Handbook of Education and Human Development*. (pp. 765-783), Cambridge: MA: Blackwell Publishers Ltd.

Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?. En: Stearns, P. Seixas, P. y S. Wineburg, S. (ed.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 19-37). Nueva York-Londres: New York University Press.

Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En P. Clark (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 139-153). Vancouver-Toronto: UBC Press.

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

Shemilt, D. (1980). *History 13-16. Evaluation Study*, Edinburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1984). "Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En Dickinson, A., Lee, P. y Rogers, P. (eds.), *Learning history*, (pp. 39-84) Londres: Heinemann Educational Books.

Shemilt, D. (1987). Adolescents Ideas About Evidence and Methodology in History. En Portal, C. (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61), Londres: The Falmer Press.

Souto, X. M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. *Investigación en la escuela*, 75 (2011), pp. 7-19.

Souto, X.M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la

Educación Básica. *REIFOP*, 17 (1), pp. 33-56.

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 Pagès, J., Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y una proyección de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. II, (pp. 157-165), Barcelona: AUPDCS.

Stearns, P. Seixas, P. y S. Wineburg, S. (ed.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York-Londres: Nueva York University Press.

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*, Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

Symcox, L., Wilschut, A. (2009). Introduction. En L. Symcox y A. Wilschut (Eds.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History. International review of History education* (Vol. 5. pp. 1-11). Charlotte, NC.: Information Age Publishing.

Taibo, C. (2007). Sobre el nacionalismo español. En Taibo, C. (dir.), *Nacionalismo español. Esencias, memorias e instituciones*. (pp. 11-48): Madrid: Libros de la Catarata.

Taibo, C. (2014). *Sobre el nacionalismo español*. Madrid: Libros de la Catarata.

Taylor, A., Young, C. (2003). *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Melbourne: Curriculum Corporation.

Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas y la enseñanza de la historia. En Carretero, M., Voss, J. (eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 101-120), Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

Torres, E. (1994). La construcción psicológica de la nación. El desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En Rodrigo, M.J. (ed.), *Contexto y desarrollo social*, (pp. 305-344) Madrid: Síntesis Psicológica.

Torró, J. (2000). Pour en finir avec le Reconquête. L'occupation chrétienne d'al-Andalous, la soumission et la disparition des populations musulmanes (XII-XIII siècles). *Cahiers d'Histoire. Revue d'histoire critique*, 78, pp. 79-97.

Trepas, C., A., Rivero, M. P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

Trepas, C. A. (2015). La historia en la LOMCE: ESO y Bachillerato, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, pp. 49-60.

Tutiaux Guillon, N. (2010). History and memory in France, doubts, contradictions, tensions, En *21st International Congress of Historical Sciences*, Amsterdam, 22-28 August, 2010.

Tutiaux-Guillon, N. (2012). A Traditional Frame for Global History: The Narrative of Modernity in French Secondary School. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 199-124). Charlotte CT: Information Age Publishing.

Valls, R. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria. *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*. pp. 33-49.

Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, pp. 105-119.

Valls, R. (2000). La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la Historia, *Con-Ciencia Social*, 4, pp. 178-181.

Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 23-36.

Valls, R. (2005). El currículum de Historia en la enseñanza secundaria (1846-2006): una aproximación histórica y didáctica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, pp. 9-35

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid: UNED.

Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*, Buenos Aires: Zorzal.

Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, Valencia: Publicacions Universitat de València.

Van der Leeuw-Roord, J. (ed.). (2004). *History changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989*. La Haya: EUROCLIO.

Van der Leeuw-Roord, J. (2007). Two Steps Forward, One Step Back: Shoring Our Stories and Looking for the Common Threads. En D. Smart (Ed.), *Making a Difference: Fifteen years of EUROCLIO* (pp. 66-73). La Haya: EUROCLIO.

Van Drie, J., Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Student's Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review* 20, pp. 87-110.

VanSledright, B. A. (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. Nueva York: Teacher College Press.

VanSledright, B. (2004). What does it mean to think historically and how do you do to teach it? *Social Studies* 68(3), pp. 230-233.

VanSledright, B, A. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32 (1), pp.109-146.

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

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

VanSledright, B A. (2014b). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition among Prospective History Teacher. *Tempo e Argumento* 6, 11, pp. 28-68.

VanSledright, B., Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. In P. Alexander, and Winne, P. (Ed.), *The Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.); (pp. 545-570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vásquez Leyton, G. (2014). *Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia*, tesis doctoral inédita, Valladolid: Universidad de Valladolid.

Vidal-Abarca, E. (2010). El contenido y la evaluación de los aprendizajes. En Vidal-Abarca, E. García R., Pérez, F. (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (pp. 99-138), Madrid: Alianza.

Von Borries, B. (2006). ¡Qué nos importa vuestra historia! Enseñanza de historia en una sociedad de inmigración. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, pp. 64-79.

Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En Seixas, P. (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.

Wertsch, J. V., Rozin, M. (2004). La Revolución rusa: versiones oficiales y no oficiales. En Carretero, M., Voss, J. (eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 121-150),

Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

White, H. (1992), *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona: Paidós.

White, H. (2003), *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, Barcelona: Paidós.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, Temple University Press.

Wineburg, S., Martin, D., Monte-Sano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, Nueva York: Teachers College Press.

Wood, E. y Holden, C. (2007). *Ensenyar història als més petits*, Manresa: Zenobita

Zabala, A. Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.

Zaccaria, M., (1978). The development of historical thinking: Implications for the teaching of history, *The History Teacher*, 11, pp. 323-340.

Zajda, J. (ed.), (2015). *Nation Building and History Education in a Global Culture*, Nueva York-Londres: Springer.