

REFERENCIA: Sáiz Serrano, J.: "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 29-1, 2014. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa))

## FUENTES HISTÓRICAS Y LIBROS DE TEXTO EN SECUNDARIA: UNA OPORTUNIDAD PERDIDA PARA ENSEÑAR COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO<sup>1</sup>

### HISTORICAL SOURCES AND TEXTBOOKS IN SECONDARY EDUCATION: A MISSED OPPORTUNITY TO TEACH HISTORICAL THINKING SKILLS

Jorge Sáiz Serrano<sup>2</sup>

Facultat de Magisteri. Universitat de València

Recibido: 30/05/2014

Aceptado: 14/07/2014

#### 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.

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto de investigación financiado por el MINECO del gobierno de España: EDU2012-37909-C03-01 (COMPSOCIALES).

<sup>2</sup> Profesor asociado del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials, Universitat de València; profesor del IES Tirant lo Blanc de Torrent y miembro del Proyecto Gea-Clío. Este artículo deriva de una tesis doctoral en curso en Didáctica de las Ciencias Sociales codirigida por Rafael Valls y Ramón López Facal.

## 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; Rösen, 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

<p><b>1. Plantear problemas de aprendizaje histórico.</b> 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.</p>
<p><b>2. Analizar e interrogar fuentes históricas para construir pruebas del pasado.</b> 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>).</p>
<p><b>3. Desarrollar respuestas interpretativas redactando una narrativa o ensayo histórico (texto expositivo o argumentativo).</b> 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.</p>

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)

<p><b>1. Planteamiento de problemas de aprendizaje histórico</b> organizadores de contenido: preguntas-problema al inicio de las unidades o en secuencias de actividades a lo largo de las unidades</p>
<p><b>2. Presencia, tipología y ubicación de fuentes históricas</b> 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.</p>
<p><b>3. Aprovechamiento de fuentes históricas: grado de complejidad cognitiva de las actividades vinculadas a ellas</b> 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,</p>

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 pasado<sup>3</sup>. 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 fuentes<sup>4</sup>.

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 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

---

<sup>3</sup>Entre 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.

<sup>4</sup>En 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.

(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

<b>Curso y años de edición</b>	<b>tipo 1</b>	<b>tipo 2</b>	<b>tipo 3</b>
<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

<b>Curso y años de edición</b>	<b>tipo 1</b>	<b>tipo 2</b>	<b>tipo 3</b>
<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 fuentes<sup>5</sup>.

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 concorra 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 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

---

<sup>5</sup>Estas 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, muchas 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)

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).

### Referencias bibliográficas.

- 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:
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En Miralles, P., Molina, S. y Santiesteban, A. (eds.). *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, 107-120, Murcia: Universidad de Murcia.
- Barton, K. (2010), Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Carretero, M. y Voss, J. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales, *Cultura y educación*, 20, (2), 133-142.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.
- Domínguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 62-74.

Domínguez, J. (en prensa), *Pensamiento histórico y desarrollo de competencias*, Graó: Barcelona.

Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 55-68.

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, Universitat de València: Valencia

Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014), Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI, *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.

González, N., Pagès, J. y 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*, vol. I, 221-232, Murcia: AUPDCS, Universidad de Murcia.

Krathwohl, L.D. (2002). A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41, (2), 212-218.

Lee, P. (2005a). Historical Literacy: theory and research, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5.1, 29-40.

Lee, P. (2005b). Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom*, 31-77, Whashington: National Academies Press.

Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, 129-168, Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, Toronto: University of Toronto Press.

López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia (1970-2008), *Historia de la Educación*, 27, 171-193.

López Facal, R. (2010), Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional, *Clio y Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 9-33.

López Facal, R. et al. 2011 (eds.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: USC.

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), 539-568.

Monte-Sano, C. y De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning, *Journal of Literacy Research*, 44, 273-299

Mora, G. y Paz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 87-98.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Plà, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, Méjico: Plaza y Valdés.

Plà, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, *Secuencia*, 82, 163-184.

Prats, J y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, 13-29, Barcelona: Graó.

Pousa, M. y López Facal, R. (2013). Eurocentric History in Spanish Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 12, 1, 107-120.

Reisman, A. (2012). Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school”, *Cognition and Instruction*, 30 (1), 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, 24–29.

Reisman, A. y Wineburg, S. (2012b). Ways of knowing and the History Classroom: supporting disciplinary discussion and reasoning about texts. En Carretero, M., Asensio, M., Rodríguez Moneo, Mª (ed.), *History education and the construction of national identities*, 171-188, Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Rüsen, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York: Berghahn.

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. (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, 67-77.

Sáiz, J. (2013a). 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.

Sáiz, J. (2013b). 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. y Gómez, C. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica, comunicación presentada al *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, mayo 13-15, Murcia: Universidad de Murcia

Sanjosé, V., Fernández, J.J. y Vidal-Abarca, E. (2010). Importancia de las destrezas de procesamiento de información en la comprensión de textos científicos, *Infancia y Aprendizaje*, 33, 4, 529-541.



- Schmidt, M. A. y Barca, I. (org.) (2009), *Aprender história: perspectivas da educação histórica*, Ijuí: ed. Unijui
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- 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, 7-19.
- 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. y Santisteban, A. (eds.), *Una mirada al pasado y una proyección de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. II, 157-165, Barcelona: AUPDCS
- Taylor, A. y Young, C. (2003). *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, Melbourne: Curriculum Corporation.
- 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.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- 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*, 99-138, Madrid: Alianza.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, Teachers College Press: Nueva York.