

# Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación

Juan Ramón Moreno-Vera

*Universidad de Murcia*

Raimundo Antonio Rodríguez Pérez

*Universidad de Murcia*

José Monteagudo-Fernández

*Universidad de Murcia*

## Resumen

La investigación que se presenta tiene como principal objetivo analizar cuál es la presencia de las competencias de pensamiento histórico, así como el nivel cognitivo que presentan los criterios de evaluación relacionados con este pensamiento en el currículum de Bachillerato a nivel español. Para ello, se ha diseñado y validado (a través del juicio de expertos) un instrumento de evaluación (RECH, por sus siglas rúbrica para la evaluación de competencias históricas) que contempla tres niveles cognitivos para la realización de un análisis cualitativo del currículum. Las legislaciones analizadas son el Real Decreto n.º 1105/2014, de 26 de diciembre, que desarrolla el currículo básico de la ESO y el Bachillerato, así como el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas del Bachillerato. Los resultados muestran una mayor presencia de las competencias de pensamiento histórico en el nuevo currículum, así como la presencia de un mayor nivel cognitivo en los criterios de evaluación.

Palabras clave: pensamiento histórico, educación, currículum, bachillerato, historia

## Baccalaureate historical thinking competencies: cognitive skill's analysis in evaluation criteria

### Abstract

The investigation presented has, as main goal, analyzing the cognitive skill levels of the evaluation criteria on the Spanish National Baccalaureate curriculum related to the historical thinking competencies. To reach that objective, we designed and validated (group of experts) an evaluation instrument (RECH, as a Spanish acronym of rubric to assess historical competencies) that shows three different cognitive skill levels for a qualitative analysis of curriculum. Two curriculum has been compared, the previous Royal Decree 1105/2014 for Secondary School and Baccalaureate, and the new Royal Decree 243/2022 for Baccalaureate School (17-18 years old). The results show a greater presence of historical thinking competencies in the new Spanish curriculum, and, at the same time, more consistent cognitive skills in the evaluation criteria.

Keywords: historical thinking, education, curriculum, baccalaureate, history

Fecha de recepción del original: 15 de junio de 2022; versión definitiva: 5 de octubre de 2023.

- Juan Ramón Moreno-Vera, Facultad de Educación, Campus Universitario, 11, 30100, Espinardo (Murcia).

Tel.: +34 868889783; E-mail: jr.moreno@um.es; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>

- Raimundo Antonio Rodríguez-Pérez, Facultad de Educación, Campus Universitario, 11, 30100, Espinardo (Murcia); E-mail: raimundorodriguez@um.es; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-569X>

- José Monteagudo-Fernández, Facultad de Educación, Campus Universitario, 30100, Espinardo (Murcia).

E-mail: jose.monteagudo@um.es; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2680-7622>

# Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación<sup>1</sup>

Juan Ramón Moreno-Vera

*Universidad de Murcia*

Raimundo Antonio Rodríguez Pérez

*Universidad de Murcia*

José Monteagudo-Fernández

*Universidad de Murcia*

## 1. Introducción y antecedentes

El presente artículo tiene como objetivo principal el análisis comparativo de la presencia de las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) en los criterios de evaluación (y en los estándares de aprendizaje evaluables) en los dos últimos currícula nacionales españoles en la etapa de Bachillerato (17 y 18 años).

Para ello, se ha diseñado y validado un instrumento de análisis (RECH) que se ha aplicado sobre los Reales Decretos que organizan la enseñanza de la Historia en Bachillerato: el Real Decreto n.º 1105/2014, de 26 de diciembre, así como el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril. El análisis ha dividido los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en diferentes categorías, por un lado, las 6 competencias de pensamiento histórico y, por otro lado, tres diferentes niveles cognitivos (bajo, medio y alto) para determinar el grado de desarrollo de pensamiento crítico que se exige en la evaluación del alumnado.

La educación histórica, en la actualidad, prima la formación cívica y democrática sobre la creación de identidades. Los modelos tradicionales de enseñanza de la historia, surgidos en el siglo XIX, durante la consolidación de los Estados-nación liberales (Álvarez Junco, 2016), pretendían forjar patriotismo, dando unas pautas comunes sobre las glorias de los ancestros (Carretero y Kriger, 2004; López-Facal, 2010). Una visión positivista, centrada en hombres poderosos y sucesivos regímenes políticos. Acrítica y centrada en el tiempo corto: fechas, eventos, batallas, reinados.

La actual educación histórica se basa en modelos británicos y, en menor medida, alemanes, surgidos en el último tercio del siglo XX (Chapman, 2011; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013), desde donde se expandieron a Estados Unidos, Canadá, Australia, Brasil o Portugal. Para que se imparta la educación histórica debe incluirse en los currículos educativos desde la Educación Primaria, por medio de la inserción de contenidos de segundo orden y competencias históricas, que ayuden a pensar históricamente. Esto es algo presente en el currículo de Reino Unido, Estados Unidos, Canadá o Australia. También aparece, aunque en menor medida, en Portugal, Brasil, México, Chile o Argentina. En Francia y España sigue siendo menos relevante, al predominar una visión tradicional de la enseñanza de la historia (Martínez-Hita, Gómez-Carrasco y Miralles-Martínez, 2022).

Se pretende formar ciudadanos, en un entorno multicultural, donde las aulas ya no son homogéneas, sino que cada vez predomina una mayor diversidad en todos los sentidos. La enseñanza de la historia puede ayudar a entender de dónde venimos, cuáles son las raíces de los problemas sociales relevantes y servir de vacuna frente a cuestiones clave que afectan a la convivencia como intolerancia, machismo, racismo u homofobia. Es decir, se anuda a una visión del tiempo largo, estructural, heredero de la visión de Braudel y

---

1 Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de I+D+i “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (España) (AEI/10.13039/501100011033).

la Escuela de Annales: prejuicios, mentalidades, creencias, moral colectiva. De esta forma trata de dar voz a los olvidados de la historia, es decir a la mayoría de la población, invisible en decretos y manuales escolares por no tener una posición política, cultural o económica relevante: mujeres, infancia, exiliados, perseguidos, minorías étnicas, esclavos, agricultores, obreros (Rodríguez y Solé, 2018).

A la vez, esta nueva enseñanza de la historia, promueve un acercamiento a la disciplina como iniciación en sus métodos científicos. Familiariza a discentes con el uso de fuentes primarias dentro y fuera del aula para convertirlas en pruebas, les enseña a formular hipótesis, trabajar en grupo, ampliar información y elaborar propuestas de mejora. Es un trabajo esencialmente práctico y cooperativo que, por ejemplo, lleva a que desde niveles educativos iniciales se potencien las salidas escolares, el trabajo con fuentes orales (familiares, vecinos) y el conocimiento de entornos locales (Cooper, 2018). En suma, la historia no como memorización de hechos pasados, sino como puesta en práctica de retos o preguntas que motiven a los estudiantes y les hagan ver la disciplina como algo útil para entender mejor el mundo en el que viven. Eso conecta con valores cívicos y democráticos, en pro de un mayor cuidado del medio ambiente, el patrimonio o la reducción de la desigualdad y la violencia.

Normalmente en España eso no ha predominado, menos aún en Bachillerato, destinado a preparar para el acceso a la universidad, con programas enciclopédicos. La selección de contenidos, el trabajo en profundidad de temas transversales y aprender haciendo puede ser un remedio contra el aburrimiento y la visión de la historia como una disciplina estática, acientífica y desligada de la realidad de los discentes. Es decir, pasar de una materia erudita a otra de tipo experimental, pero sin perder rigor ni una base conceptual y cronológica, imprescindible para construir el aprendizaje. No en vano, el filósofo Ordine (2013) ha advertido sobre la deshumanización que conlleva la visión tecnócrata y neoliberal de la enseñanza, vaciando las humanidades, lo cual supone una falta de anclaje en los referentes culturales que desde niño se deben adquirir por medio de saberes clave como: la literatura, la historia, la filosofía y la música. Esa evolución del saber parte de las raíces de la cultura occidental (grecorromanas, judeocristianas, Humanismo, Ilustración) y solo se puede adquirir mediante el esfuerzo, dado que el conocimiento no es una mercancía.

Los docentes son el elemento clave, mejorando su formación, ligándola a una didáctica crítica que supere los encorsetados decretos legislativos en educación, las inercias gremiales y el predominio hegemónico del manual (Cuesta, 2003; Valls, 2018). Solo con docentes partidarios de una nueva enseñanza de la historia podrá superarse la visión tradicional y obsoleta. Y a menudo es difícil que las investigaciones universitarias reviertan en la innovación didáctica de colegios e institutos, y a la inversa. De hecho, los docentes de niveles preuniversitarios han visto en los últimos años como aumentaba su carga lectiva, así como labores burocráticas y un control mayor sobre sus procesos de evaluación. Esto dificulta, más si cabe, divulgar o compartir sus experiencias de aula, así como la colaboración en proyectos de investigación con otros centros educativos. El mayor ejemplo de esa ideología regresiva y centralizadora ha sido la LOMCE, aprobada en 2014 (López-Facal, 2014).

La educación histórica ya comienza a ser objeto de estudio per se, como línea de investigación relevante en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, a nivel internacional (Rodríguez-Medina, Gómez-Carrasco, López-Facal y Miralles-Martínez, 2020). Ligada a las nociones del pensamiento histórico, conciencia histórica y, en suma, una enseñanza por competencias, enseñar a hacer, no solo a saber, mediante los llamados conceptos de segundo orden, que requieren mayor complejidad cognitiva. Un cambio que cada vez afecta a mayor cantidad de países. Esto requiere apostar por metodologías de indagación y cooperativas en el aula, aún infrecuentes en el caso español frente al predominio de lo expositivo. Así como una evaluación procesual, no tan solo sumativa, y basada en indicadores de logro ligados a rúbricas y guías de observación. Frente al tradicional examen memorístico y escrito se promueven trabajos y exposiciones colectivas, ponderadas no solo mediante la heteroevaluación del docente, sino también por medio de coevaluación y autoevaluación (Miralles-Martínez, 2015). En España es uno de los países donde más ha crecido el número de investigaciones sobre educación histórica, junto a educación patrimonial (Fontal e Ibáñez, 2017), en los últimos años. Dentro de esta línea destacan los estudios dedicados a: identidad, manuales, formación del profesorado, Educación Secundaria o fuentes históricas (Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina, 2019). Una tendencia que denota que el área de didáctica de las ciencias sociales, a pesar

de su juventud (unas décadas), se encuentra en pleno apogeo, con el surgimiento y consolidación de nuevos grupos de investigación.

Queda pendiente, por ser de mayor complejidad, recoger y evaluar la adquisición de valores y actitudes, más difíciles de observar y cuantificar. Si bien algunas metodologías novedosas radican en ellos: aprendizaje servicio (Deeley, 2016), proyectos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas o en retos (Galindo, 2016). Tomar conciencia de problemas sociales de actualidad y cercanos (Todorov, 2013), por ser en lo próximo donde se puede intervenir con facilidad para ayudar a mejorar el bienestar colectivo. Que lo que se hace en los centros educativos redunde positivamente fuera de ellos.

Investigaciones con futuros maestros españoles de Educación Primaria denotan la escasez de conocimientos y destrezas ligados a la educación histórica (Gómez-Carrasco, López-Facal y Castro Fernández, 2020), carencia que viene de niveles educativos intermedios, donde apenas se suele insistir en esos parámetros. Por tanto, la formación universitaria debe insistir en esa vertiente ligada al pensamiento y las competencias históricas, que dichos docentes deberán trasladar a su trabajo en las aulas.

La educación histórica requiere un trabajo interdisciplinar, atento las nuevas tendencias educativas y avances tecnológicos. Así pues, recientes trabajos muestran que desde esa perspectiva se puede trabajar con las TIC (Cambil y Romero, 2016), narrativas históricas, patrimonio (Cambil y Fernández, 2017) y museos (López-García y Miralles-Martínez, 2018). Esto da idea de la complejidad de la enseñanza de la historia, alejada de métodos de enseñanza tradicional y, a la vez, presente también en la educación no formal e informal. Así pues, los museos, videojuegos (Cuenca y Jiménez, 2018) y otros escenarios ajenos al aula se pueden convertir en elementos clave para ahondar en la formación de los estudiantes. Conocer de forma activa, con protagonismo de los discentes, que recrean épocas, oficios, tecnologías, roles sociales y, al mismo tiempo, adquieren conciencia de los problemas de entornos próximos y lejanos, así como de los valores que la naturaleza y las diferentes culturas aportan.

El patrimonio puede contribuir a una mejor educación histórica, tanto de docentes como de discentes. Ya que no solo hay que tener en cuenta los grandes monumentos y artistas, sino el patrimonio inmaterial, el etnográfico o el industrial. A menudo patrimonios incómodos o en peligro, incluso el legado cultural más cercano, pero que suele ser desconocido (Ponce y Rodríguez, 2022). En suma, la educación patrimonial se puede vincular con la educación histórica, dada su gran capacidad para tomar conciencia de sus valores y amenazas (Alves y Pinto, 2019).

Existen algunos riesgos como asimilar la enseñanza histórica a la educación cívica. Sin la visión histórica no puede entenderse la educación para la ciudadanía. Tampoco debe caerse en una visión economicista, que traslade a la enseñanza la necesidad de buscar una rentabilidad que a menudo es intangible. Además, corremos el peligro de focalizar la educación histórica solo en épocas recientes, contemporáneas (siglo XX), de indudable relevancia, pero que no deben ocultar la visión del largo plazo (Cercadillo, 2012). Otro riesgo es pensar que solo los métodos de enseñanza ligados al entretenimiento son efectivos, la innovación debe apoyarse en conceptos, tanto como en procedimientos y actitudes (Mora Hernández y Ortiz Paz, 2012).

En definitiva, en un mundo de cambios acelerados, amenazas climáticas, guerras y ahondamiento de las desigualdades, la educación histórica parte de un compromiso cívico. Y ahí radica su importancia para la sociedad, dado que sirve para educar en valores y adquirir destrezas que apliquen la teoría a nuestra realidad circundante. A pequeña escala se puede contribuir a generar futuros ciudadanos menos manipulables y concienciados respecto a problemas medioambientales, económicos y sociales. Alerta ante el resurgir de nacionalismos exacerbados e ideologías extremistas, que tanto daño causaron durante el siglo XX. Respetar las diferencias y construir consensos es una labor fundamental de la enseñanza y aprendizaje de la historia. Teniendo como referentes a los testigos de los estragos de los totalitarismos (Arendt, 2006), mentes lúcidas y perseguidas como las de los escritores austriacos Stefan Zweig (2001 y 2012) y Joseph Roth (2002), los húngaros Sándor Márai (2012) e Imre Kertész (2001), los italianos Primo Levi (2022) y Giorgio Bassani (2015 y 2017), el ruso Vasili Grossman (2016) o el checo Milan Kundera (2012). Ellos y otros muchos nos ofrecen –tanto a través de ensayos como de novelas– una imagen certera de una Europa decadente y confiada, que generó dos guerras mundiales y una gran cantidad de víctimas. El mundo de ayer, el legado de Europa –en palabras de Zweig– que sirve como advertencia colectiva para evitar cometer errores similares.

La función de los docentes de historia no puede ser solo enseñar a reproducir discursos hegemónicos, a menudo llenos de tópicos, fechas clave o sucesivos reinados, sino formar contra la intolerancia y el radicalismo. Una educación histórica que, a su vez, deviene en cívica y democrática, mostrando que la historia y su enseñanza ha de ser una ciencia rigurosa, necesaria y útil.

## 2. Las competencias de pensamiento histórico

En el campo de la educación histórica los términos “pensamiento histórico” y “conciencia histórica” se basan en dos tradiciones pedagógicas diferentes, angloamericana y alemana, respectivamente (Seixas, 2017). La “conciencia histórica” surge principalmente de la escritura filosófica alemana, que fue elaborada en el ámbito de la pedagogía por figuras como Jörn Rüsen o Bodo von Borries. El “pensamiento histórico”, por otro lado, pertenece a una agenda educativa más pragmática y empírica, que evolucionó, desde proyectos educativos británicos, durante el último cuarto de siglo a través de diálogos angloamericanos, en discusión con un público anglófono más grande.

La línea del “pensamiento histórico” promueve un modelo de educación histórica que pone énfasis en los conceptos metodológicos y tiene un perfil muy instrumental de la historia. Aunque tiene el objetivo final de crear ciudadanos dignos que tomen en serio las responsabilidades ciudadanas, su énfasis es más académico. Entiende la historia como una vía para la formación intelectual del alumnado, conservando elementos significativos de la estructura de la disciplina, enfatizando que los estudiantes se involucren directamente con las huellas históricas, haciendo sus propias interpretaciones y creando sus propios relatos (Clark, 2018).

Por su parte, la “conciencia histórica” contempla la dimensión ética como finalidad fundamental de la historia, útil para la vida. La conciencia histórica combina pasado, presente y futuro en la línea de una idea de lo que es el cambio temporal. Sintetiza las experiencias del pasado con los criterios de sentido que son efectivos en la vida práctica de hoy y sus perspectivas orientadoras de la acción hacia el futuro. En la didáctica de la historia, esta orientación hacia el futuro debe jugar un papel importante ya que los estudiantes deben aprender a dominar sus vidas futuras como ciudadanos adultos de acuerdo con las exigencias de la cultura histórica de su país (Rüsen, 2012).

Varios han sido los intentos de aunar ambas corrientes, según nos relata Seixas (2017), tales como las investigaciones desarrolladas en Quebec, el plan de estudios nacional sueco, el modelo alemán “FUER”, la educación patrimonial holandesa o el Proyecto de Pensamiento Histórico Canadiense comandado por el propio Seixas. El marco conceptual de este proyecto canadiense comprende seis conceptos de segundo orden, vinculándolo claramente al modelo británico (Seixas y Morton, 2013). Pero también hay conexiones claras con el enfoque de la educación histórica organizado en torno a la conciencia histórica. Esta confluencia ha suscitado cierto consenso emergente en la investigación actual sobre el pensamiento histórico (concepto prevalente), que se asume como un metaconcepto que engloba habilidades relacionadas con la comprensión del pasado con base en la interpretación de fuentes y la creación de narrativas históricas, lo que posibilita responder a cuestiones históricas y entender el pasado de forma compleja. A través de la conjugación de los dos tipos de contenidos que integran el pensamiento histórico, el pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, lo que favorece el conocimiento del contexto actual, hace posible su inclusión y dirige sus acciones hacia la mejora de la sociedad.

En este sentido, el pensamiento histórico se trata, por tanto, de un conocimiento básico que ha de ser aprendido y supone el dominio de los denominados conceptos de primer orden, como datos, fechas y hechos; y los conceptos de segundo orden o metodológicos.

Estos conceptos de segundo orden, en el caso de la propuesta canadiense, se relacionan con de una serie de habilidades o competencias históricas, a saber (Clark, 2018; Lévesque, 2011; Seixas, 2006):

Relevancia histórica. Pasado e historia no son sinónimos. Dado que no es posible ni deseable memorizar o estudiar todo, es necesario hacer elecciones de eventos y testigos. ¿Cómo decidimos qué es importante aprender sobre el pasado? Hay hechos particulares que se vuelven significativos cuando los vemos como

parte de una narrativa más amplia que es relevante para temas importantes que nos preocupan hoy. Supone la capacidad de explicar la importancia histórica de un evento o persona en particular en función de si los cambios que produjo fueron los suficientemente importantes en profundidad, cantidad y duración, o si ofrece puntos de vista sobre temas de interés contemporáneo.

El uso de fuentes o evidencias. ¿Cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado? El método histórico se basa en la investigación y análisis de fuentes primarias. Se orienta a que el alumnado entienda que la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias; que comprenda que dichas fuentes no son necesariamente los hechos y la historia en sí. A ellas hay que hacerles preguntas para que se comporten como prueba de una investigación o argumento, llegando a inferir los efectos de los autores o creadores de dichas fuentes. En un contexto renovador de la enseñanza de la historia, es imprescindible el uso de documentos en las clases, ya que una parte muy importante del trabajo histórico se realiza con textos, y desarrollar así las habilidades de corroboración, documentación y contextualización (Carretero y López, 2009).

Los conceptos de cambio y continuidad. La historia es más que una serie de hechos aislados. ¿Cómo podemos dar sentido a los flujos complejos de la historia? Se relaciona con el hecho de identificar ambos como elementos simultáneos en el tiempo, definir el cambio como un proceso, en el que se distinguen momentos de inflexión; reflexionar críticamente sobre el progreso y declive, entendidos como valoraciones subjetivas y, por último, valorar la periodización como elemento para la organización del pensamiento sobre el cambio y la continuidad.

Trabajar las causas y consecuencias. ¿Por qué suceden los eventos y cuáles son sus impactos? Implica reconocer la existencia de múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Entender que las causas que provocan un hecho histórico tienen distinto grado de influencia en el mismo, así como que las consecuencias son impredecibles y que los eventos de la historia no fueron inevitables, como tampoco lo son los del futuro. Alterando una sola acción o condición, un evento podría haber resultado diferente.

La perspectiva histórica. ¿Cómo podemos comprender mejor a la gente del pasado? Supone reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores, siendo capaces de explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.

Finalmente, la dimensión ética de la historia. ¿Cómo puede ayudarnos la historia a vivir en el presente? Conlleva reconocer posturas éticas implícitas y/o explícitas en las narraciones históricas en una variedad de medios de comunicación (por ejemplo, el cine, exposiciones en museos, libros), realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban; evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado, edificando puentes entre el pasado, el presente y el futuro (Rüsen 1994); y utilizar relatos históricos para informar de decisiones y acciones sobre temas de actualidad, reconociendo las limitaciones de las “enseñanzas” directas del pasado.

Teniendo todo ello presente, y siguiendo a Wineburg (2001, citado en Martínez y Gómez, 2018), el pensamiento histórico no es una capacidad natural que se adquiere con el desarrollo psicológico, sino que requiere de una enseñanza, ya que son unas habilidades que se aprenden. Pero esta propuesta llegada desde Canadá, donde, como se ha comentado, se conjuga el pensamiento y la conciencia históricos, no ha sido la única proposición para desarrollar la educación histórica en las aulas. Influida por la corriente de la conciencia histórica continental, en ámbito lusófono (como ya se ha indicado previamente) se han desarrollado amplios trabajos (Barca, 2011; Barca y Schmidt, 2013) que incorporan como competencias relacionadas con el hecho de pensar históricamente el uso de diferentes fuentes que permitan establecer inferencias sobre el pasado, la explicación intencional que tiene en cuenta múltiples factores a la hora de explicar los sucesos históricos, la multiperspectiva, la significancia o relevancia histórica de determinados hechos y personajes, así como la construcción de narrativas sobre la “orientación temporal”, que gira en torno a los conceptos de cambio, identidad y comprensión de marcos sustantivos del pasado.

Por su parte, en España también han visto la luz proyectos similares, pero más apegados a la corriente anglosajona y sus conceptos de tipo metodológico que identificarían las formas de trabajar características del historiador. Tal es el caso de la propuesta de Domínguez (2013, 2015, 2016), quien recoge tres tipos de

competencias asociadas al pensamiento histórico: explicar históricamente hechos del pasado y del presente, utilizar las pruebas históricas y comprender la lógica del conocimiento histórico. Este último engloba la explicación causal, la explicación contextualizada o por empatía y el tiempo histórico relacionado con los conceptos de cambio y continuidad. Mayor combinación parece mostrar el modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico basado en los siguientes cuatro aspectos (Santisteban, *et al.*, 2010; González *et al.*, 2011):

- La conciencia histórico-temporal, una conciencia histórica configurada a partir de las relaciones entre pasado, presente y futuro, así como los procesos de cambio y continuidad.
- La representación de la historia a través de la narración y la explicación histórica, orientada a que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, escenarios y hechos se relacionen coherentemente.
- La empatía histórica y las competencias para contextualizar, todo ello mediante el desarrollo de la imaginación y la empatía, desarrollando el pensamiento crítico y creativo.
- La interpretación de la historia a partir de fuentes a partir del análisis, contraste y confrontación de fuentes históricas.

En análoga dirección apunta la proposición de Sáiz (2013), para quien las habilidades del pensar históricamente serían las cuatro siguientes:

- Plantear problemas históricos: 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.
- Analizar y obtener evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas.
- Desarrollar una conciencia histórica, entendida esta como capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente.
- Construir narrativas del pasado histórico, es decir, adquirir la 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.

Otra sugerencia enmarcada en un contexto renovador de la enseñanza de la historia que persigue el desarrollo de determinadas competencias o destrezas se preocupa por la necesidad de comprender los conceptos históricos, la representación del tiempo histórico, la solución de problemas históricos a través del razonamiento e inferencias a partir de textos o imágenes, así como la construcción y el uso de narrativas históricas en la escuela (Carretero, 2011; Carretero y López, 2009).

Finalmente, remitimos al texto de Pagès (2009) para otras síntesis de diferentes definiciones sobre qué se entiende en terceras investigaciones por pensamiento histórico o por pensar históricamente y las habilidades que lleva aparejadas, como es el caso de las tesis de Sebastián Plá, profesor mexicano del Colegio Madrid de la capital federal, el canadiense Martineau, el didacta de la historia suizo Charles Heimberg o el didacta de la historia marroquí Hassani Idrisi. Ahora bien, ¿qué se sabe acerca de la presencia real en las aulas de las diferentes habilidades o competencias asociadas a la capacidad de pensar históricamente? En el caso concreto de España se cuenta con varias investigaciones que abarcan los diferentes niveles de enseñanza y que tienen como elemento de estudio los libros de texto, los exámenes y las narraciones confeccionadas por el alumnado. En el caso de Educación Primaria, los trabajos de Bel *et al.* (2019) y Martínez y Gómez (2018) sobre cómo los libros de texto contribuyen a la alfabetización histórica del alumnado encontraron, en el primer caso, que las imágenes insertadas en los manuales escolares y las actividades asociadas a las mismas no ayudan a formar la capacidad de pensar históricamente toda vez que dichas imágenes presentan un uso decorativo y las actividades un cariz meramente descriptivo, y que no profundizan en las fuentes históricas presentadas por los libros. La segunda de las investigaciones mencionadas incluye también los dos primeros cursos de la ESO y realiza una comparación con los niveles correspondientes en el caso inglés, de tal forma

que sus autores concluyen con la existencia de llamativas diferencias entre los libros de texto españoles e ingleses en lo que a actividades concierne. Así, en el caso español, las actividades de los libros de texto suelen presentar mayoritariamente un bajo nivel cognitivo y están asociadas a conceptos históricos sustantivos o de primero orden, siendo muy bajo el porcentaje de actividades centradas en competencias de pensamiento histórico con una alta exigencia cognitiva a los discentes, es decir, que no planteen solamente el mero recuerdo, sino que opten por el análisis, la indagación o la síntesis de contenidos. La situación descrita se invierte prácticamente en los libros editados en Inglaterra, más centradas sus actividades en conceptos de segundo orden a la vez que demandan al alumnado una comprensión, un análisis y una aplicación de los contenidos. Además, las actividades de los manuales ingleses no solamente permiten trabajar las habilidades propias del pensamiento histórico, sino que estos conceptos son explicados como un contenido propio.

Para la etapa de ESO contamos con otras aportaciones, además de la ya comentada de Martínez y Gómez (2018). Sin embargo, los desenlaces son muy similares. En este sentido, los trabajos de Gómez (2014) y Sáiz (2011, 2013, 2014), nuevamente sobre libros de texto de Geografía e Historia en los cursos de 1.º, 2.º y 4.º, encontraron que la mayoría de los ejercicios demandan el conocimiento de un concepto o hecho histórico concreto, y donde solo se llama a la repetición y memorización. La presencia de conceptos segundo orden, como causas y consecuencias o cambios y permanencias, están ligados generalmente también a actividades de baja exigencia cognitiva, por lo que no se ponen en marcha las habilidades complejas propias del pensamiento histórico. Y ello a pesar del aumento de la presencia de fuentes históricas en los manuales durante la secundaria. Además, las publicaciones de Sáiz (2013, 2014) también incluyen los manuales de 2.º de Bachillerato.

Para esta etapa, a pesar del aumento en el número de actividades que apelan a fuentes históricas primarias o secundarias, se mantiene el dominio de actividades de complejidad cognitiva baja, aunque también es cierto que aumentan las actividades de complejidad cognitiva media, es decir, localizar, comprender, parafrasear, sintetizar o resumir las ideas básicas de las fuentes. Por tanto, la inclusión de fuentes históricas en los libros de texto no se traduce en formación del pensamiento histórico.

Así las cosas, no es de extrañar que la mayoría del alumnado que se presenta a los exámenes de Historia para acceder a la universidad elabore, al menos en la Comunidad Valenciana, escritos de perfil bajo cuando debe emplear fuentes históricas, bien parafraseándolas o ignorándolas en su explicación, bien relacionándolas de forma básica con el contexto histórico (Sáiz y Fuster, 2014).

Continuando con el foco puesto en los exámenes, en el caso de 4.º de ESO el panorama es diferente según la comunidad autónoma en la que nos situemos (Monteagudo y López-Facal, 2018). En unas ocasiones las pruebas a las que debe enfrentarse el alumnado reclaman, la mayoría de las veces, el simple recuerdo de hechos, dándose una escasa o débil presencia de las habilidades propias del pensamiento histórico. En otras ocasiones se necesita de la aplicación de hechos para poder realizarse, apreciándose así más presencia de conceptos de segundo orden asociados al pensamiento histórico, concretamente al empleo de pruebas históricas y a la comprensión de la lógica del conocimiento histórico. En una nueva comparación con la realidad inglesa, en el terreno de los exámenes vuelve a comprobarse que mientras que en España sigue primando el conocimiento conceptual y memorístico de hechos, datos y conceptos, en Inglaterra se favorecen más los aspectos metodológicos: uso de pruebas históricas, análisis de fuentes, y argumentación histórica (Gómez *et al.*, 2018).

Cabe, finalmente, incluir la etapa universitaria. Aquí los futuros docentes de Educación Primaria reproducen los resultados hallados en los niveles inferiores, o lo que es lo mismo, estos docentes en formación tienen habilidades extremadamente limitadas relacionadas con la historia y un modelo simplista de explicación causal, no habiendo recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico (Gómez y Sáiz, 2017; Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz *et al.*, 2018).

Sin embargo, distinto panorama se presenta en los estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, quienes muestran una mayor y mejor formación en habilidades de pensamiento histórico. Sus narrativas son más equilibradas y complejas, tal vez, por su mayor madurez (Sáiz y López-Facal, 2015).

### 3. Método

#### 3.1. Objetivos

Como ya se ha indicado previamente, el objetivo principal de este trabajo es el de analizar la presencia de las competencias de pensamiento histórico en los criterios de evaluación del currículum español de Bachillerato.

Para lograr esta meta se han establecido dos objetivos específicos:

- O.E.1: Comparar la presencia de competencias de pensamiento histórico en el Real Decreto 1105/2014 y el Real Decreto 243/2022 que establecen los criterios de evaluación de la materia de Historia en Bachillerato
- O.E.2: Establecer cuál es el nivel cognitivo de los citados criterios de evaluación en relación a las competencias de pensamiento histórico.

#### 3.2. Instrumento, validación y procedimiento de análisis

Entre los meses de septiembre de 2021 y febrero de 2022 se ha realizado el diseño del instrumento RECH (Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas) para el análisis de currículos, programaciones didácticas, pruebas de evaluación y libros de texto. Para el diseño y validación de este instrumento se convocó al equipo de diagnóstico del proyecto de investigación, conformado por profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de las universidades de Murcia, Almería, Granada, Castilla-La Mancha, Santiago de Compostela, UNED (Universidad Nacional a Distancia), la Universidad de Malmö (Suecia), Universidad del Valle (Colombia), Universidad de Minho (Portugal) y la Universidad de Arizona (Estados Unidos).

Durante 8 semanas se realizó la tarea del diseño del instrumento, que se expuso en grupo focal al resto del equipo del proyecto. En esta reunión se acordaron una serie de mejoras para el instrumento y se decidió aplicarlo, además en exámenes de Historia de 1.º y 2.º de Bachillerato y en pruebas EvAU (Evaluación de acceso a la universidad). El instrumento (Tabla 1) fue testado, a modo de prueba piloto, para analizar los siguientes documentos: un currículum de Bachillerato (LOMCE), una programación didáctica, una unidad didáctica de un libro de texto, un examen de Bachillerato y una prueba PAU (Prueba de acceso a la Universidad).

Por lo que respecta al procedimiento de análisis, esta investigación ha seguido un modelo mixto cualitativo-cuantitativo, ya que se han recogido los diferentes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables y se han clasificado cualitativamente en los diferentes niveles cognitivos propuestos. Además, cada una de las categorías también se han cuantificado, tanto por número de criterios pertenecientes a cada competencia de pensamiento histórico, como por número de criterios por niveles cognitivos.

Este tipo de investigaciones cualitativas-cuantitativas son habituales en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales (Gómez-Carrasco *et al.* 2019 y 2020, Moreno-Vera *et al.* 2020 y 2021). A nivel de análisis legislativo, también sigue procedimientos validados como en el caso del estudio de competencias de pensamiento histórico en Educación Primaria que comparó los currículos de España y Suecia (Moreno-Vera y Alvén, 2020).

Tabla 1. Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas (RECH)

Dimensión 2: niveles de desarrollo de las competencias históricas			
No tiene relación			
Competencias	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Perspectiva histórica	Situar y describir un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social, evitando la proyección de los valores del presente en su descripción.	Explicar un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social evitando la proyección de los valores del presente en su análisis.	Argumentar un fenómeno histórico o un personaje histórico basándose en los valores sociales de la época en la que sitúa el fenómeno histórico analizado y relacionarlo o compararlo con otros contextos del pasado o del presente.
Causas y consecuencias	Identificar causas y consecuencias inmediatas (corto plazo) vinculadas a un hecho o proceso histórico.	Explicar que existen múltiples causas y consecuencias (corto y largo plazo) vinculadas a un hecho y proceso histórico y que éstas pueden estar interrelacionadas entre sí.	Evaluar críticamente cómo las acciones e intereses de los individuos o grupos afectan a los acontecimientos (condicionan la causalidad).
Relevancia histórica	Identificar personas y acontecimientos relevantes de la historia.	Saber explicar por qué una persona o un acontecimiento histórico es relevante.	Inferir la importancia de un personaje o acontecimiento histórico a partir del contraste de dos o más fuentes.
Cambio y continuidad	Identificar procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia.	Analizar y comprender cómo y por qué se producen los cambios y las continuidades en la historia.	Argumentar y comparar las repercusiones de los procesos de cambio y continuidad en la historia, teniendo en cuenta la linealidad presente-pasado-futuro.
Evidencias históricas y fuentes	Identificar y extraer información de fuentes históricas de diversa naturaleza.	Analizar de forma crítica fuentes históricas de diversa naturaleza contextualizando en el espacio y en el tiempo.	Elaborar narrativas históricas a partir del contraste de diversas fuentes, considerando la fiabilidad de las mismas.
Dimensión ética de la historia	Identificar juicios éticos a favor o en contra sobre acontecimientos, decisiones o acciones pasadas sin contextualizar en la época en la que se produjeron.	Emitir juicios éticos sobre fenómenos del pasado de forma contextualizada.	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones en el pasado y el presente, reconociendo las injusticias y valorando nuestra responsabilidad en recordar esas acciones y actuar en consecuencia (en nuestro presente y futuro).

Fuente. Elaboración propia.

## 4. Resultados

### 4.1. Análisis comparativo de competencias de pensamiento histórico entre LOMCE vs. LOMLOE

En cuanto a los resultados obtenidos del análisis al comparar el Real Decreto 1105/2014 (LOMCE) y el Real Decreto 243/2022 (LOMLOE) es necesario precisar previamente algunos cambios de nomenclatura entre ambos currículos. En ambos casos, se ha analizado la misma asignatura: Historia de España en 2.º de Bachillerato, de carácter obligatorio en ambos currículos. Aunque el Real Decreto LOMCE establece para la evaluación de los contenidos los denominados “estándares de aprendizaje evaluables” que concretan, a modo de indicadores de logro, los criterios de evaluación y que, en última instancia, es lo que el profesorado debía evaluar. Así pues, la práctica docente habitual en el aula era la de evaluar los estándares de aprendizaje correspondientes. Es por este motivo por el que en el caso de la LOMCE hemos tomado para el análisis los 154 estándares de aprendizaje evaluables.

Sin embargo, en el caso del Real Decreto LOMLOE los estándares de aprendizaje desaparecen y se establecen, a modo de evaluación de contenidos, 17 criterios de evaluación, con un mayor desarrollo narrativo y que, en ocasiones, se relacionan con más de un contenido o más de una competencia de pensamiento histórico al mismo tiempo, por lo que no se trata criterios cerrados y correspondientes a una única competencia de pensamiento histórico.

Tabla 2. Resultados del análisis comparativo sobre competencias de pensamiento histórico

Competencias de pensamiento histórico	LOMCE 2014		LOMLOE 2022	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Sin relación pensamiento histórico</i>	61	39,6	0	0,0
<i>Perspectiva histórica</i>	6	3,9	2	11,8
<i>Causa y consecuencia</i>	38	24,7	4	23,5
<i>Relevancia histórica</i>	17	11,0	4	23,5
<i>Cambio y continuidad</i>	19	12,3	9	52,9
<i>Evidencias históricas</i>	11	7,1	10	58,8
<i>Dimensión ética de la historia</i>	2	1,3	12	70,6
TOTAL	154	100,0	17	100,0

Fuente: laboración propia.

La gran diferencia entre el número de criterios de evaluación, se ha pasado de 154 a 17 es ya, en sí misma, una de las primeras conclusiones de este estudio, ya que hace más realista el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, más centrado en el aprendizaje de contenidos que en su mera evaluación y calificación. Esta diferencia otorga más flexibilidad al profesorado a la hora de utilizar en el aula instrumentos de evaluación diferentes al examen (como veremos cuando analicemos los resultados de niveles cognitivos).

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, los porcentajes muestran claramente la gran diferencia que hay entre ambos currículos en cuanto a la presencia o no de competencias de pensamiento histórico. En primer lugar, destaca que en la LOMCE de los 154 estándares existían hasta 61 que no tenían ningún tipo de relación con las competencias de pensamiento histórico. De hecho, la mayoría de ellos están relacionados con la mera descripción de contenidos, repetición de conceptos o memorización de fechas y datos históricos. En total suponen un 39.61% que es el mayor porcentaje del análisis correspondiente a la LOMCE. Algunos ejemplos de este tipo de estándares de aprendizaje serían: “*Bloque 1. E. 1.7. Resume las características de la monarquía visigoda y explica por qué alcanzó tanto poder la Iglesia y la nobleza*”, “*Bloque 3. E. 3.1. Describe la prác-*

*tica del valimiento y sus efectos en la crisis de la monarquía” o “Bloque 8. E. 1.1. Identifica los factores del lento crecimiento demográfico español en el siglo XIX”.* Sin embargo, en el caso de la LOMLOE no hay ninguno de los 17 criterios de evaluación que no tengan relación con las competencias del pensamiento histórico.

Por lo que respecta a la competencia de la perspectiva histórica, es decir que el alumnado aprenda los contenidos históricos teniendo en cuenta los valores propios, el pensamiento y la mentalidad del contexto temporal donde tuvieron lugar los hechos, la LOMCE proponía apenas un 3.89%, mientras que en la LOMLOE existen hasta un 11.76% de criterios que piden al alumnado trabajar de este modo. Un buen ejemplo lo encontramos en el criterio de evaluación 5.2 *“Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado las ideologías en la articulación social y política de la España contemporánea, comprendiendo y contextualizando dichos fenómenos a través de la lectura de textos historiográficos e identificando las principales culturas políticas que han ido sucediéndose, sus formas de organización y los diferentes proyectos políticos que representaban, expresando actitudes respetuosas ante ideas diferentes a las propias”* que se refiere a la articulación social y política de la España actual, pero comprendiendo la evolución de dichas ideologías teniendo en cuenta los diferentes contextos a través de texto de la época.

En cuanto a la competencia de la causa y consecuencia, esta era ya en la LOMCE la competencia de pensamiento histórico con mayor peso, puesto que era relevante la explicación por parte del alumnado de los motivos que generan los acontecimientos históricos. De hecho, a modo de ejemplo, encontramos *“Bloque 2. E. 2.1. Describe las grandes etapas y las causas generales que conducen al mapa político de la península Ibérica al final de la Edad Media”* que se centra en las causas que provocan el nacimiento de los reinos cristianos y el declive de los reinos de taifas musulmanes. Si comparamos ambos Reales Decretos apenas encontramos diferencias, las causas y consecuencias aparecen en el 24.67% de los estándares de la LOMCE y en el 23.52% de los criterios de la LOMLOE, apenas un punto de diferencia.

Más destacable es el gran aumento que se produce en el resto de las competencias de pensamiento histórico. Por ejemplo, la relevancia histórica pasa de un bajo 11.03% en la LOMCE a un 23.52% en la LOMLOE. Esto permite al alumnado ser crítico con las narrativas históricas y reflexionar sobre el hecho de que conozcamos a unos personajes relevantes antes que a otros o que algunos hechos históricos sean especialmente relevantes por su trascendencia posterior. Un buen ejemplo que encontramos en la LOMLOE sería el criterio 8.1 *“Realizar trabajos de indagación e investigación, iniciándose en la metodología histórica y la historiografía, mediante la generación de productos relacionados con la memoria colectiva sobre acontecimientos, personajes o elementos patrimoniales de interés social o cultural del entorno local, considerando el patrimonio histórico como un bien común que se debe proteger”.*

Un aumento aún mayor lo encontramos en las competencias del cambio y la continuidad, el uso de fuentes y evidencias históricas, así como en la evaluación de cuestiones éticas en la historia. En relación con el cambio y la continuidad, se pasa de un 12.33% en la LOMCE a un 52.94% en la LOMLOE. Este fuerte aumento fomenta que el alumnado reflexione sobre las diferentes características de las épocas históricas, pero, al mismo tiempo, a las causas que las provocan, así como al papel que juega el ser humano en esos cambios históricos. Un ejemplo sería el criterio 3.1 *“Analizar la evolución económica de España, sus ritmos y ciclos de crecimiento, valiéndose del manejo de datos, representaciones gráficas y recursos digitales, interpretando su particular proceso de modernización en el contexto de los países del entorno y los debates historiográficos sobre su desarrollo industrial, considerando el emprendimiento, la innovación y el aprendizaje permanente como formas de afrontar los retos de un entorno económico y profesional en constante cambio”* que solicita que los estudiantes más allá de establecer los cambios y evoluciones que se producen a lo largo del tiempo, pueda establecer una reflexión argumentada sobre los mismos.

En cuanto al uso en el aula de las evidencias históricas, encontramos un muy fuerte aumento al comparar los dos Reales Decretos. En la LOMCE encontramos apenas un 7.14%, mientras que en la LOMLOE asciende hasta un 58.82%. El criterio 2.1 *“Contrastar la información y desarrollar procesos de crítica de fuentes analizando el origen y la evolución de las identidades nacionales y regionales que se han formado a lo largo de la historia de España, reconociendo la pluralidad identitaria de nuestro país y respetando los distintos sentimientos de pertenencia”* fomenta el uso de fuentes históricas en el aula, pero teniendo en cuenta una posición crítica con las propias fuentes tal y como hacen los historiadores cuando aplican el método de la indagación al construir el conocimiento (Prats, 2001). Esto permite el aprendizaje de un contenido histórico de carácter científico basado siempre en evi-

dencias (Moradiellos, 1994), aunque como es obvio con un carácter hermenéutico e interpretable (Heller, 1989).

Por último, el mayor de los aumentos se ha producido en la competencia de pensamiento histórico relacionada con la emisión de juicios éticas sobre los procesos históricos. “Aprender del pasado para no cometer los mismos errores en el futuro” se trata de una definición recurrente cuando hablamos de la materia histórica, pero para poder aprender historia y aprehender las consecuencias negativas de algunos procesos (guerras, conflictos internacionales, asesinatos, terrorismo político o religioso, violencia étnica, apartheid, genocidios, eliminación de la oposición política, invasiones o el holocausto) es necesario que el alumnado reflexione y argumente sus propios juicios éticos sobre los sucesos históricos (Rüsen, 2012). Así pues, en cuanto a la dimensión ética de la historia se ha pasado de apenas un 1.29% en la LOMCE a un 70.58% en la LOMLOE. Este cambio tiene en cuenta juicios éticos y de valores democráticos como el respeto y la tolerancia hacia las minorías (5.1 “Referir el papel que han representado las creencias religiosas y las instituciones eclesiásticas en la configuración territorial y política de España, considerando críticamente aquellos momentos en los que ha primado la uniformidad y la intolerancia contra las minorías étnicas, religiosas o culturales”), la inclusión de la perspectiva feminista y la igualdad de género (7.2 “Constatar el papel relegado de la mujer en la historia analizando fuentes literarias y artísticas, valorando las acciones en favor de la emancipación de la mujer y del movimiento feminista y recuperando figuras individuales y colectivas como protagonistas silenciadas y omitidas de la historia”) o la reflexión sobre la creación de las desigualdades sociales, económicas, la pobreza o la degradación medioambiental (3.2 “Entender los distintos significados de la idea del progreso en sus contextos históricos, desarrollando el estudio multicausal de los modelos de desarrollo económico aplicados a la España contemporánea y analizando críticamente la idea de modernización, valorando sus efectos en relación a la desigualdad social, los desequilibrios territoriales, la degradación ambiental y las relaciones de dependencia, así como reflejando actitudes en favor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los comportamientos ecosociales”).

#### 4.2. Análisis de niveles cognitivos en la evaluación de la enseñanza histórica

Si centramos el análisis de los resultados en el nivel cognitivo que tienen los estándares de aprendizaje evaluables (LOMCE) frente a los criterios de evaluación (LOMLOE) en relación a las competencias de pensamiento histórico, también encontramos amplias diferencias.

Conviene, eso sí, precisar antes que la división se ha realizado en 3 distintos niveles cognitivos (nivel 1 o bajo, nivel 2 o medio y nivel 3 o alto) siguiendo la distinción cognitiva de la taxonomía de Bloom (Bloom *et al*, 1956) en criterios más sencillos de agrupar, tal y como ya propusieron Anderson *et al*. (2001). El nivel 1 o bajo se relaciona con la mera repetición o descripción de contenidos conceptuales, en el nivel 2 o medio se exige al alumnado la comprensión y argumentación de los contenidos aprendidos, mientras que en el nivel 3 o alto se fomenta la creación y producción de sus propias reflexiones, así como la relación de diversos contenidos que pueden influenciarse mutuamente.

Tabla 3. Resultados sobre niveles cognitivos de los criterios de evaluación

Niveles cognitivos	LOMCE 2014		LOMLOE 2022	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Sin relación con las competencias</i>	61	39,6	0	0,0
<i>Nivel 1 o bajo</i>	41	26,6	8	47,1
<i>Nivel 2 o medio</i>	24	15,6	9	52,9
<i>Nivel 3 o alto</i>	28	18,2	15	88,2
TOTAL	154	100,0	17	100,0

Fuente: elaboración propia.

Observando la Tabla 3 destaca, en primer lugar, que en el Real Decreto 1105/2014 que corresponde con la LOMCE existen hasta un total de 39.6% de estándares que, directamente, no tienen ninguna relación con las competencias de pensamiento histórico, por lo que el restante 60.4% de los estándares serían los que sí estarían relacionados de algún modo con las 6 competencias de pensamiento histórico. Dentro de este grupo de estándares de aprendizaje, la mayoría, un 26.62% están relacionados con el nivel cognitivo 1 que es el más bajo. Esto supone que son estándares relacionados con la identificación, descripción o repetición de los contenidos conceptuales. Un ejemplo sería en estándar 1.3 del bloque 1 relacionado con el uso de evidencias históricas *“Resume las características principales del reino de Tartesos y cita las fuentes históricas para su conocimiento”*, donde solo se pide el alumnado resumir lo ya estudiado y citar las fuentes históricas, pero obviando cualquier carácter crítico con respecto a las fuentes o cualquier elemento de trabajo de aplicación usando las fuentes (selección, filtro o uso de las fuentes primarias).

Sin embargo, en la LOMLOE los criterios de evaluación correspondientes al nivel cognitivo más bajo, suponen un aumento hasta el 47.05%, lo que indica que el currículo concede una amplia importancia a fijar los conceptos y contenidos por parte del alumnado. Un ejemplo entre los criterios de evaluación sería el 5.3 *“Emplear el rigor metodológico de la historia en el estudio de las grandes reformas estructurales que acometió la II República, identificando sus logros y las reacciones antidemocráticas que se produjeron y que derivaron en el golpe de Estado de 1936, aproximándose a la historiografía sobre la Guerra Civil y al marco conceptual del estudio de los sistemas totalitarios y autoritarios a través de la interpretación de la evolución del Franquismo”* que pide identificar cuáles fueron los logros y reacciones en la II República.

Eso sí, como ya se comentó al principio del análisis de resultados, en el caso de los criterios de la LOMLOE su redacción más amplia permite clasificar un mismo criterio en más de una categoría, tanto que el mismo criterio se relacione con más de una competencia de pensamiento histórico, como que el mismo criterio se relacione, al mismo tiempo, con más de un nivel cognitivo.

Por este motivo, cuando observamos los resultados del nivel cognitivo 2 o medio, encontramos de nuevo un fuerte aumento, pasando del 15.58% de la LOMCE al 52.94% de la LOMLOE. En este caso, se trata de criterios de evaluación más complejos que ya fomentan entre los estudiantes reflexiones más profundas, una mayor comprensión y deducción, la capacidad de explicar o argumentar. Un claro ejemplo de este cambio de tendencia lo encontramos en el criterio 4.3 *“Deducir a través del estudio crítico de noticias y datos estadísticos la evolución del estado social, identificando los logros y retrocesos experimentados y las medidas adoptadas por el estado hasta el presente, la evolución de los niveles de vida y de bienestar, así como los límites y retos de futuro, desde una perspectiva solidaria en favor de los colectivos más vulnerables”*, donde el alumnado debe deducir, a partir de fuentes y datos, la evolución del estado del bienestar y explicar los posibles retos que supondrá en el futuro.

Para finalizar, el aumento más destacado se ha producido en el nivel cognitivo 3 o alto, donde el 18.18% de la LOMCE se ha transformado en un 88.23% en la LOMLOE. En este caso, hasta 15 de los 17 criterios de evaluación fomentan o exigen al alumnado la capacidad de comprender la historia y generar relaciones multicausales entre los diferentes acontecimientos históricos. El criterio 3.2, en este caso, nos serviría para ejemplificar este aumento en cuanto a la evaluación partiendo de niveles cognitivos más altos, explicando los sucesos históricos desde la diversidad y la relación entre las causas y reflexionando sobre los desequilibrios y problemas que pueden ocasionar: *“Entender los distintos significados de la idea del progreso en sus contextos históricos, desarrollando el estudio multicausal de los modelos de desarrollo económico aplicados a la España contemporánea y analizando críticamente la idea de modernización, valorando sus efectos en relación a la desigualdad social, los desequilibrios territoriales, la degradación ambiental y las relaciones de dependencia, así como reflejando actitudes en favor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los comportamientos ecosociales.”*

## 5. Conclusiones

Tal y como indicábamos al inicio de este trabajo de investigación, el objetivo principal del mismo era el de analizar y comparar en relación a las competencias de pensamiento histórico los Reales Decretos

1105/2014 y 243/2022 que organizan los estudios en España de Bachillerato. En cuanto al análisis comparativo entre la LOMCE y la LOMLOE es destacable la gran reducción de elementos de evaluación que pasan de 154 estándares de aprendizaje a 17 criterios de evaluación. Esto permite al profesorado una mayor flexibilidad en cuanto a los momentos de evaluación y también en lo que respecta a los instrumentos utilizados para evaluar. Además, se pasa del 39,61% de estándares sin relación con el pensamiento histórico al 0% de la LOMLOE, donde todos los criterios están relacionados con estas competencias. Esto supone y evidencia un claro cambio de paradigma en el proceso de aprendizaje, así como en el de la evaluación. Se tiende ahora hacia una menor memorización de contenidos y una comprensión más holística de los contenidos históricos, que ayuden al alumnado a desarrollar el pensamiento crítico y que relacionen los sucesos de la historia con los problemas socialmente relevantes de la actualidad (López Facal, 2011).

En cuanto a la presencia de competencias de pensamiento histórico, los estudios previos (Moreno-Vera y Alvé, 2020) ya indicaban, aunque en el caso del currículum de Educación Primaria, la poca presencia de competencias de pensamiento histórico en la LOMCE. El presente estudio, corrobora dichos resultados, puesto que en el caso de la LOMCE solo la competencia de causa y consecuencia tiene un peso destacable en el currículum con el 24,67% lo que se relaciona en buena medida con el uso del examen de desarrollo como principal instrumento de evaluación en la enseñanza de la historia. El resto de competencias de pensamiento histórico se encuentran prácticamente desaparecidas en la LOMCE, especialmente con un bajo porcentaje el 1,29% de la dimensión ética de la historia, el 3,89 de la perspectiva histórica o el 7,14% del uso de evidencias históricas y fuentes primarias. Esto es coherente con una enseñanza histórica de carácter unidireccional, donde el profesor lleva el peso de la lección y apenas se usa otro material didáctico que no sea el libro de texto.

Por el contrario, los resultados del análisis de la LOMLOE suponen un fuerte aumento en la presencia de las competencias de pensamiento histórico. De los 17 criterios de evaluación, el 100% están relacionados con dichas competencias. Además, competencias que estaban invisibilizadas como la relevancia histórica, el cambio y la continuidad o el uso de evidencias y la emisión de juicios críticos y éticos sobre sucesos históricos han obtenido un gran avance con la nueva legislación. Es de prever que este hecho, permitirá una mayor flexibilidad al profesorado al establecer sus estrategias metodológicas (Gómez-Carrasco *et al.*, 2019; 2020; 2022), podrán trabajar con diferentes recursos y fuentes primarias, así como deberán fomentar la reflexión crítica, la argumentación y el debate sobre cuestiones éticas e introducirán en el aula el método del historiador que construye el conocimiento a partir de la crítica de fuentes y la indagación (Prats, 2001).

En cuanto al análisis de los niveles cognitivos, también encontramos un fuerte aumento en la LOMLOE, en especial, en aquellos criterios de evaluación que exigen el mayor de los niveles cognitivos para que el alumnado reflexione, comprenda, aplique conocimientos, cree sus propias producciones históricas y tenga la capacidad de relacionar los sucesos de manera multicausal (Anderson *et al.* 2001).

Así pues, el análisis comparado entre los dos últimos Reales Decretos españoles en cuanto a la asignatura de Historia de España en 2.º de Bachillerato, evidencia un cambio de tendencia y de paradigma en la enseñanza de la Historia, hacia modelos más prácticos, donde, sin dejar de lado los contenidos conceptuales, el alumnado, además debe saber aplicar su conocimiento y relacionarlos con los sucesos actuales. Por supuesto, se trata de un cambio ambicioso y conllevará un esfuerzo por parte del profesorado para, poco a poco, ir adaptando su docencia, sus metodologías y sus recursos hacia este nuevo paradigma de una enseñanza histórica basada en las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013).

## Bibliografía

- ÁLVAREZ JUNCO, José (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- ALVES, Luis Alberto y PINTO, Helena (2019). “Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp. 71-81.
- ANDERSON, Lorin, KRATHWOHL, David, AIRASIAN, Peter, CRUIKSHANK, Kathleen, MAYER, Richard, PINTRICH, Paul, RATHS, James y WITTROCK, Merlin (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- ARENDDT, Hannah (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARCA, Isabel (2011). “La evaluación de los aprendizajes en historia”. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 109-120). Murcia: AUPDCS.
- BARCA, Isabel y SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2013). “La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales”, *Educatio Siglo XXI*, 31, pp. 25-46. <https://doi.org/10.6018/educatio>
- BASSANI, Giorgio (2015). *Las gafas de oro. La novela de Ferrara. Libro segundo*. Barcelona: Acantilado.
- BASSANI, Giorgio (2017). *El jardín de los Finzi-Contini. La novela de Ferrara. Libro tercero*. Barcelona: Acantilado.
- BEL MARTÍNEZ, Juan Carlos, COLOMER RUBIO, Juan Carlos y VALLS MONTÉS, Rafael (2019). “Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares”, *Educación XX1*, 22(1), pp. 353-374. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20008>
- BLOOM, Benjamin, ENGLEHART, Max, FURST, Edward, HILL, Walker y KRATHWOHL, David (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain*. New York: Longman.
- CAMBIL, María Encarnación y FERNÁNDEZ, Antonio (2017). “El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y de aplicación práctica”. En M.E. Cambil y A. Tudela (Eds.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Madrid: Pirámide.
- CAMBIL, María Encarnación y ROMERO, Guadalupe (2016). “Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En Á. Licerias y G. Romero (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 271-295). Madrid: Pirámide.
- CARRETERO, Mario (2011). “Comprensión y aprendizaje de la historia”. En VV.AA., *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). México D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México.
- CARRETERO, Mario y KRIGER, Miriam (2004). “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En M. Carrertero y J.F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, Mario y LÓPEZ, César (2009). “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 79-83.
- CERCADILLO, Lis (2012). “Las controvertidas relaciones entre educación histórica y ciudadana”. En N. de Alba, F.F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 203-209), vol. I. Barcelona: AUPDCS.
- CHAPMAN, Arthur (2011). “Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument”, *Educar em Revista*, 42, pp. 95-106. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500007>
- CLARK, Penney (2018). “History Education Debates: Canadian Identity, Historical Thinking and Historical Consciousness”, *Arbor*, 194 (788): a441. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2001>
- COOPER, Hillary (2018). “History in the primary school: making connections across times and places through Folk Tales”. En A.C. Urban, E. de Rezende Martins y M. Cainelli (Orgs.), *Educação Histórica. Ousadia e Inovação em Educação e em História: Escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt* (pp. 149-167). Curitiba: W.A. Editores.
- CUENCA, José María y JIMÉNEZ, Rocío (2018). “Enseñando Historia y Patrimonio a través de los videojuegos: investigación e innovación”, *RiMe. Rivista dell’Istituto di Storia dell’Europa Mediterranea*, 2(2), pp. 43-64. <https://doi.org/10.7410/1353>
- CUESTA, Raimundo (2003). “Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 17, pp. 3-23.
- DEELEY, Susan (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, prácticas y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.

- DOMINGUEZ, Jesús (2013). “¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, pp. 62-74.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2016). “Enseñar y evaluar el pensamiento histórico Competencias, conceptos y destrezas cognitivas”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, pp. 43-49.
- FONTAL, Olaia e IBÁÑEZ, Álex (2017). “La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto”, *Revista de educación*, 375, pp. 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- GALINDO, Ramón (2016). “Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas”. En Á. Licerias y G. Romero (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-94). Madrid: Pirámide.
- GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús (2014). “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO”, *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29(1), pp. 131-158. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús, HINOJO-LUCENA, Francisco Javier, MORENO-VERA, Juan Ramón y ALONSO-GARCÍA, Santiago (2022). “Analysis of a forced blended-learning program in social sciences higher education during the COVID-19 post-pandemic”, *Education + Training*, 1. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2022-0246>
- GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús, LÓPEZ-FACAL, Ramón y CASTRO-FERNÁNDEZ, Belén (2020). “Educación histórica y competencias educativas”, *Educar em Revista*, 35(74), pp. 145-171. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>
- GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús, LÓPEZ-FACAL, Ramón y RODRÍGUEZ-MEDINA, Jairo (2019). “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017)”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, pp. 67-88.
- GÓMEZ, Cosme Jesús, MONTEAGUDO, José y MIRALLES, Pedro (2018). “Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra”, *Educatio Siglo XXI*, 36(1), pp. 85-106. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324181>
- GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús, MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ, José, MORENO-VERA, Juan Ramón y SÁIZ, Marta (2019). “Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception”, *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús, MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ, José, MORENO-VERA, Juan Ramón y SÁIZ, Marta (2020). “Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome”, *PLOS ONE*, 15(10): e0241892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892>
- GÓMEZ, Cosme Jesús, y SÁIZ, Jorge (2017). “Investigación narrativa y habilidades históricas. Un estudio sobre la formación de maestros”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), pp. 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>
- GONZÁLEZ, Neus, PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (2011). “¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?”. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 221-231). Barcelona: AUPDCS.
- GROSSMAN, Vasily (2012). *Vida y destino*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- HELLER, Agnes (1989). “From Hermeneutics in Social Science toward a Hermeneutics of Social Science”, *Theory and society*, 18(3). pp. 291-322.
- KERTÉSZ, Imre (2001). *Sin destino*. Barcelona: Acantilado.
- KUNDERA, Milan (2012). *La broma*. Barcelona: Tusquets.
- LÉVESQUE, Stephan (2011). “Le pensé historique: pour le développement de le littérature critique en histoire”, *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, 13, pp. 13-16.
- LEVI, Primo (2022). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Península.
- LÓPEZ FACAL, Ramón (2010). “Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional”, *Clío & Asociados: la historia enseñada*, 14, pp. 9-33.
- LÓPEZ FACAL, Ramón (2011). “Conflictos sociales candentes en el aula”. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- LÓPEZ FACAL, Ramón (2014). “La LOMCE y la competencia histórica”, *Ayer*, 94, pp. 273-285.

- LÓPEZ-GARCÍA, Alejandro y MIRALLES-MARTÍNEZ, Pedro (2018). *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica*. Murcia: Editum.
- MÁRAI, Sándor (2012). *Liberación*. Barcelona: Salamandra.
- MARTÍNEZ, María y GÓMEZ, Cosme Jesús (2018). “Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo”, *Revista de Educación*, 379, pp. 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>
- MARTÍNEZ-HITA, María, GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús y MIRALLES-MARTÍNEZ, Pedro (2022). “Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países”, *Revista Electrónica Educare*, 26(2), pp. 1-19.
- MIRALLES-MARTÍNEZ, Pedro (2015). “Investigaciones sobre evaluación en ciencias sociales en educación básica. Propuestas para la mejora de la práctica educativa”. En L. Lima y P. Pernas (Coords.) *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos* (pp. 99-129). México D.F.: El Dragón Rojo.
- MONTEAGUDO, José y LÓPEZ FACAL, Ramón (2018). “Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España”, *Perfiles Educativos*, 40(161), pp. 128 - 146. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2018.161.58586>
- MORA HERNÁNDEZ, Gerardo y ORTIZ PAZ, Rosa (2012). “El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 87-98.
- MORADIELLOS, Enrique (1994). *El oficio de historiador*. Madrid: Siglo XXI editores.
- MORENO-VERA, Juan Ramón y ALVÉN, Fredrik (2020). “Concepts for historical and geographical thinking in Sweden’s and Spain’s Primary Education curricula”, *Humanities & Social Sciences Communications*, 7(7), pp. 1-10. <https://doi.org/10.1057/S41599-020-00601-Z>
- MORENO-VERA, Juan Ramón, PONSODA-LÓPEZ DE ATALAYA, Santiago, LÓPEZ-FERNÁNDEZ, José Antonio y BLANES-MORA, Rubén (2020). “Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers”, *Sustainability*. 12(21), 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- MORENO-VERA, Juan Ramón, PONSODA-LÓPEZ DE ATALAYA, Santiago y BLANES-MORA, Rubén (2021). “By Toutatis! Trainee Teachers’ Motivation When Using Comics to Learn History”, *Frontiers in Psychology*, 12:778792. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792>
- ORDINE, Nunccio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- PAGÈS, Joan (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.
- PONCE, Ana Isabel y RODRÍGUEZ, Raimundo Antonio (2022). “Ideas estéticas del alumnado de Educación Secundaria sobre lo patrimonial: estilo artístico e imaginario colectivo”, *Aula abierta*, 51(1), pp. 45-56. <https://doi.org/10.17811/rife.51.1.2022.45-56>
- PRATS CUEVAS, Joaquín (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- RODRÍGUEZ, Raimundo Antonio y SOLÉ, Gloria (2018). “Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria”, *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 194(788). <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- RODRÍGUEZ-MEDINA, Jairo, GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús, LÓPEZ-FACAL, Ramón y MIRALLES-MARTÍNEZ, Pedro (2020). “Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica”, *Revista de Educación*, 389, pp. 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- ROTH, Joseph (2002). *La Cripta de los Capuchinos*. Barcelona: Acantilado.
- RUSEN, Jorn (2012). “Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics”, *Antítesis*, 5(10), pp. 519-536. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>
- RÜSEN, Jorn (1994). “¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia». *Cultura histórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán]. En K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, (Eds.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen (pp.3-26). Weimar y Wenen: Böhlau.
- SÁIZ, Jorge (2014). “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29(1), pp. 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- SÁIZ, Jorge (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, pp. 43-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.27.2648>

- SÁIZ, Jorge (2011). “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, pp. 37-64.
- SÁIZ, Jorge y GÓMEZ, Cosme Jesús (2016). “Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 175--190. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>
- SÁIZ, Jorge, y FUSTER, Carlos (2014). “Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España”, *Revista Investigación en la Escuela*, 84, pp. 47-57.
- SÁIZ, Jorge y LÓPEZ FACAL, Ramón (2015). “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 87-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- SÁIZ, Jorge, GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús y LÓPEZ FACAL, Ramón (2018). “Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain”, *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5(1), pp. 16-30.
- SANTISTEBAN, Antoni GONZÁLEZ, Neus y PAGÈS, Joan (2010). “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”. En R.M., Ávila, P., Rivero y P. Domínguez (Eds.) *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- SEIXAS, Peter (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Vancouver: The Center for the Study of Historical Consciousness. Recuperado el 6 de Junio de 2022 de [https://www.virtualhistorian.ca/system/files/framework\\_benchmarks\\_HT%2C%20Cause%20and%20consequence%20%28p.%208%29.pdf](https://www.virtualhistorian.ca/system/files/framework_benchmarks_HT%2C%20Cause%20and%20consequence%20%28p.%208%29.pdf)
- SEIXAS, Peter (2017). “Historical Consciousness and Historical Thinking. En Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4\\_3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3)
- SEIXAS, Peter y MORTON, Tom (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- TODOROV, Tzvetan (2013). *Elogio de lo cotidiano*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- VALLS, Rafael (2018). “Los manuales en el aula de historia”. En G. Solé e I. Barca (Eds.), *O Manual escolar no Ensino da História. Visões Historiográficas e Didáticas* (pp. 350-370). Lisboa: Associação de Professores de História.
- WINEBURG, Samuel, MARTIN, Daisy y MONTE-SANO, Chauncey (2013). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle & high school history classrooms*. New York: Teacher College Press.
- ZWEIG, Stefan (2001). *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia*. Barcelona: Acantilado.
- ZWEIG, Stefan (2012). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: Acantilado.