

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6
Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



¿SE EVALÚA EL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE LOS ALUMNOS DE 2.º DE BACHILLERATO? ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE HISTORIA DE ESPAÑA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

CARLOS FUSTER GARCÍA

Universitat de València – Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

RESUMO: Esta comunicación presenta un estudio sobre la evaluación del pensamiento histórico en las pruebas españolas de acceso a la Universidad de la materia de Historia de España. El estudio parte del análisis de las pruebas presentadas por las diferentes Universidades de las 17 Comunidades Autónomas. Se inicia planteando el problema que es objeto de estudio, se reflexiona sobre la utilidad de las pruebas externas y la posibilidad de presentar unas pruebas que no solo midan el éxito de los estudiantes. Se continúa planteando una propuesta de modelo de análisis de las preguntas presentadas en las pruebas de Historia de España basada en la dimensión del conocimiento histórico, del proceso cognitivo y del pensamiento histórico. Finalmente, el estudio demuestra que todavía existe cierto abuso de preguntas de carácter conceptual y memorístico. Concluimos que si queremos desarrollar las destrezas históricas de nuestro alumnado deberíamos presentar pruebas que versaran sobre el uso de evidencias que permitieran construir narrativas históricas escolares que promuevan el uso de los conceptos metodológicos.

PALAVRAS-CHAVE: *Evaluación Externa, Historia de España, Pensamiento Histórico.*

INTRODUCCIÓN

Las evaluaciones han adquirido en España una relevancia notable en las últimas décadas y todo parece indicar que se mantendrá esta tendencia. Se presupone que las evaluaciones externas internacionales y nacionales pretenden contribuir a la mejora de la educación mediante la evaluación de ciertos estándares educativos definidos previamente. Así, la evaluación se nos presenta con la potencial capacidad de mejorar la enseñanza y aprendizaje.

Las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) han sido hasta ahora las únicas pruebas externas que han evaluado la enseñanza histórica en el sistema educativo español. Estas pruebas, determinan lo que se evalúa y, a su vez, lo que se acaba enseñando y aprendiendo. De este modo, como ya hemos señalado en anteriores aportaciones (Fuster, 2013; Souto, Fuster y Sáiz, 2014; Sáiz y Fuster, 2014), estas pruebas pueden proporcionar información relevante que permita identificar el grado de adquisición de competencias históricas, así como los niveles de comprensión y el desarrollo del pensamiento histórico que alcanzan los estudiantes antes de realizar su ingreso en la Universidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: ¿PERMITEN LAS PAU DE HISTORIA DE ESPAÑA COMPROBAR LA ADQUISICIÓN DE LAS DESTREZAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO?

En España se realiza una prueba de acceso a la Universidad (PAU) similar a la que se realiza en otros países: en Portugal, conocida como Exames Nacionais do Ensino Secundário, o en Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). En el contexto español, tradicionalmente suele atribuírsele varias funciones a dichas pruebas y que se resumen principalmente en tres: homologar los conocimientos adquiridos en la enseñanza secundaria, evaluar la madurez del alumnado y conseguir una adecuada ubicación de los alumnos en función de sus habilidades o aptitudes (Martínez y Guardiola, 2001).

En este sentido, la función selectiva es más relevante en unos contextos que en otros, como se puede comprobar en el caso de Brasil, donde en algunos casos existe una proporción de 10: 1 entre el número de presentados y los que consiguen superar la prueba y acceder a la Universidad (Souto, 2014). En otros, como el caso español, la función clasificatoria no es tan importante, puesto que el 90% del alumnado supera la prueba, no obstante, las calificaciones obtenidas sí que pueden suponer un obstáculo para acceder a los estudios deseados.

Todo parece indicar que la única función que acaban cumpliendo este tipo de pruebas es el de seleccionar y clasificar al alumnado. En el caso que ahora nos ocupa nos surgen los siguientes interrogantes ¿necesitamos unas pruebas que solo miden el éxito de los estudiantes o que sean útiles para que el alumnado demuestre la adquisición de las destrezas de pensamiento histórico?, ¿permite la PAU de Historia de España actual comprobar la adquisición de dichas destrezas?

Si nos planteamos estos interrogantes es porque conjeturamos que la PAU de Historia de España, como prueba final de 2.º de Bachillerato, debería exigir y plantear dichas destrezas. En la presente comunicación trabajamos bajo la siguiente hipótesis de trabajo: las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad no se confeccionarían teniendo en cuenta los consensos actuales en Didáctica de la Historia, así como, relacionados con ellas, las prácticas de innovación. El modelo mayoritario de prueba de Historia de España promovería un aprendizaje memorístico, aunque hay modelos que posibilitarían el aprendizaje del uso e integración de las destrezas de pensamiento histórico.

De este modo, si lo que se observa es que la PAU se orientan sobre todo a una reproducción del pasado, estaríamos ante un aprendizaje muy ceñido a los cánones academicistas y poco vinculados a la integración de conceptos metodológicos. Por el contrario, si observamos que la PAU demanda un uso de conceptos metodológicos que obliguen a los alumnos al análisis, la interpretación y la elaboración de composiciones históricas, podremos afirmar que los exámenes promueven el desarrollo de los conceptos de pensamiento histórico.

Esta comunicación se enmarca en una de las líneas de investigación y paradigma¹ de referencia en Didáctica de la Historia que ha sido abordado en los últimos 30 años por numerosos autores y trabajado desde la confluencia de la Psicología cognitiva, estudios socioculturales, la Filosofía y la epistemología de la Historia. Estos trabajos se identifican con la expresión “pensar históricamente” (*thinking historically*) o “pensamiento histórico” (*historical thinking*).

Frente al paradigma didáctico que entiende el aprendizaje de Historia escolar como una acumulación de información, fechas, acontecimientos, datos, o personajes, y que tiene como

¹ Asumimos el concepto “paradigma” de acuerdo con Thomas Kuhn (2013) quien afirma que debe ser concebido como una forma nueva y aceptada de resolver un problema en la ciencia, que más tarde es utilizada como modelo de investigación y la formación de una teoría. Siguiendo a este autor, el cambio de un paradigma por otro, no ocurre debido a que el nuevo responde mejor a las preguntas que el viejo. Ocurre más bien, debido a que la teoría antigua se muestra cada vez más incapaz de resolver las anomalías que se le presentan. Así, los nuevos paradigmas presentan nuevas formas de ver las cosas. Asumiendo este concepto, nosotros concebimos el pensamiento histórico como un nuevo paradigma en investigación educativa, así como un nuevo modelo de educación histórica.

eje vertebrador la cronología y presenta un discurso acabado, cerrado y certero de la Historia, se halla la convicción de algunos didactas de la Historia y psicólogos de la educación de que enseñar historia es una vía de conocimiento que debe centrarse en la dimensión metodológica como forma de aprendizaje del conocimiento histórico.

Sus aportaciones abogan por una enseñanza que consista en la comprensión de la construcción de la narración o la explicación histórica, haciendo accesible un pasado que es difícil de abordar a través de las evidencias de lo que conocemos y haciendo uso del tiempo histórico, la causalidad o la significación. Esto implica preocuparse por el análisis, la interpretación, la argumentación o la veracidad.

Este planteamiento que pone el acento en la enseñanza de las destrezas históricas, tiene su origen en los años 70 con la aparición en Inglaterra de movimientos de innovación pedagógica y la aplicación de enfoques didácticos activos. Movimientos que acabarán por consolidarse y darán lugar a la aparición de un nuevo paradigma educativo de la Historia, referente en la actualidad en la Didáctica de la Historia internacional, que se ha extendido por Estados Unidos y Canadá, y que ha acabado llegando a Iberoamérica y Europa.

Este nuevo paradigma lo encontramos bajo sobrenombres distintos: conceptos de segundo orden, cognición situada, actos de pensamiento, pensamiento histórico, comprensión histórica, hábitos mentales, contextualización del tiempo histórico o conciencia histórica comparten una serie de características comunes (Mora y Ortiz, 2012) donde: 1) se prioriza el uso de las fuentes primarias, superando la transmisión acrítica de contenidos históricos a través de recursos didácticos como los libros de texto; 2) se concibe la Historia como un saber de naturaleza provisional e incierta; 3) se define el aprendizaje de la Historia como *contraintuitivo* (*unnatural act*) por lo que es necesario enseñarlo y aprenderlo (Wineburg, 2001); 4) se especifica que la Didáctica de la Historia necesita de estrategias para superar las representaciones iniciales para entender el tiempo histórico; y 5) se recurre a la metodología de la Historia para formar a los alumnos una cognición situada, es decir, el desarrollo de las habilidades de pensamiento utilizadas por los historiadores en su quehacer profesional (Plá, 2013).

De entre ellas, el “Pensamiento Histórico” (*Historical Thinking*) o “Pensar Históricamente” (*Thinking Historically*), es un modelo que ha sido tratado sobre todo por didactas de la Historia de Canadá y Estados Unidos y que tiene sus máximos representantes en las figuras de Wineburg (2001, 2007) Seixas y Morton (2013), VanSledright (2004, 2011, 2014) y Lévesque (2008 y 2010). Su repercusión se puede observar en las numerosas propuestas e investigaciones que se han realizado bajo la óptica del pensamiento histórico tanto en el ámbito nacional como

internacional (p. ej. Barton, 2010; Lee *et al.*, 2005; Reisman, 2012; Carretero *et al.*, 2013; González *et al.*, 2011; Domínguez, 2015; López Facal, 2000, 2011; Sáiz, 2015; Gómez *et al.*, 2015).

Asumimos este paradigma como una propuesta para innovar y mejorar la enseñanza y aprendizaje de la Historia y reivindicamos la idea de un desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía (Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011). Además, bajo esta premisa, entendemos que es posible modificar las características de los exámenes de la PAU, si somos capaces de ver las alternativas que conduzcan a una mejora de la educación histórica y tenemos la voluntad de contribuir a una ciudadanía más crítica y activa (Souto, 2011).

De este modo, consideramos que los estudiantes necesitan ser evaluados mediante una herramienta que les permita demostrar las destrezas de razonamiento histórico, y creemos que esto se vuelve todavía más necesario en alumnos preuniversitarios. Para facilitar el desarrollo del pensamiento histórico es preciso permitir que los estudiantes evalúen fuentes históricas, analicen las causas y consecuencias y aprecien cómo de compleja y ambigua es la explicación histórica. La evaluación en historia debería permitir a los estudiantes pensar y emitir juicios sobre las fuentes de manera independiente, imaginativa y crítica. En un intento por desarrollar el pensamiento crítico considerando los diferentes puntos de vista. De ahí que la evaluación precise diferentes procesos cognitivos para interpretar el pasado. Ello debería reflejarse en actividades, ejercicios, o en definitiva, pruebas o exámenes con niveles cognitivos bajos y altos, permitiendo destrezas de recuerdo, comprensión, análisis, aplicación y evaluación.

METODOLOGÍA Y MODELO CONCEPTUAL

La investigación es de naturaleza no experimental, descriptiva y transeccional. Es cierto que, como señalan diversos autores, una investigación no experimental se hace post hoc, donde no se controlan las variables independientes. Pero para nuestro propósito, describir y analizar las pruebas de acceso a la Universidad (PAU), ello supone observar el fenómeno tal y como se da en su contexto natural para después analizarlo.

El planteamiento del problema nos ha exigido la combinación de diferentes métodos de investigación, en nuestro caso asociados al paradigma cuantitativo y cualitativo. No obstante, no podemos negar que se ha priorizado un enfoque de metodología cualitativa con el objetivo de comprender y profundizar sobre el fenómeno de estudio. El proceso de análisis cualitativo

nos ha obligado a organizar los datos y la información identificando unidades de análisis o significado que nos permitieran su categorización y codificación.

En investigación cualitativa, la recopilación de datos resulta fundamental, ya que se recogen con la finalidad de ser analizados y comprendidos para intentar responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. Atendiendo a diversos autores (p. ej. Albert, 2006; MacMillan y Schumacher, 2005; Salkind, 1999), los instrumentos de recogida de información son variados y diversos: cuestionarios, entrevistas, observación, grupos de discusión, tests... Pero para llevar a cabo nuestra investigación, se ha hecho uso especialmente del análisis de contenido (Bardin, 2002; Krippendorff, 1990).

El análisis de contenido no puede ser indiscriminadamente aplicado a la educación en general. Puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de unas parcelas de estudio específicas (López, 2002), como es el caso de esta comunicación. Desde esta perspectiva, el análisis de contenido se concreta en el análisis de los protocolos de exámenes que se nos revela como una fuente de información cada vez más importante en investigaciones de Didáctica de la Historia. Estos constituyen los enunciados de cuestiones planteadas en las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad. Su estudio nos va permitir conocer y analizar la estructura formal de los exámenes, el contenido histórico que se pregunta, la tipología de preguntas, así como el nivel cognitivo y de destreza de pensamiento histórico que desarrollan. En resumen, de qué modo los exámenes contribuyen en la determinación de lo que debe ser el conocimiento histórico o al menos lo más representativo de la disciplina.

Considerando las palabras de Merchán (2009), el examen es el modo en que el alumnado adquiere el conocimiento, influyendo en su idea de qué es el conocimiento, cómo se elabora y cómo se transmite. Es por eso que entendemos que estas pruebas pueden proporcionar información relevante que permita identificar la lógica del examen y reflejar los planteamientos que condicionan el currículo de Bachillerato. Nos permite por tanto, valorar el *currículum retenido* (Perrenoud, 1991) que nos indicará qué es aquello que realmente se ha aprendido, a qué cosas se les ha puesto mayor énfasis y cuáles son las carencias de la Historia como materia escolar. Por otra parte, su estudio nos ayudará a entender el porqué de las representaciones sociales y los recuerdos que los alumnos tienen sobre las finalidades de la Historia y las prácticas evaluativas tal como muestran algunas investigaciones (Souto, Fita y Fuster, 2014).

El uso del análisis de contenido obliga a distinguir varios pasos diferentes, de los que nos ocuparemos a continuación, como son: determinar la muestra de la investigación, abordar el modelo conceptual y plasmar el proceso de categorización.

Por lo que respecta a la muestra se han analizado los protocolos de exámenes de las pruebas de Historia de España de Acceso a la Universidad. Se han consultado y analizado las propuestas de las 17 Comunidades Autónomas de la convocatoria la de junio de 2012. Asimismo, se han valorado los resultados obtenidos por estudios previos (Alarcón, 2010) en relación a la convocatoria de junio de 2009.

Para analizar las preguntas hemos construido un sistema de categorías que nos permitiera un análisis sistemático de los protocolos de examen:

En primer lugar, la categorización del protocolo de las Pruebas de Acceso a la Universidad. Este sistema nos permite contestar a la pregunta sobre cómo son las PAU de Historia de España. A partir de un estudio previo (Alarcón, 2010) se han establecido categorías descriptivas que nos permitan detallar la tipología de preguntas planteadas alrededor de cinco categorías: cuestiones breves, vocabulario, comentario de texto, desarrollo del tema y composición de un texto.

En segundo lugar, la categorización de la complejidad cognitiva de las habilidades de procesamiento, utilizada para determinar las capacidades cognitivas exigidas al alumnado en las preguntas planteadas en las PAU de Historia de España. Para la elaboración de nuestro modelo conceptual aplicamos dos presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002). El uso de esta taxonomía nos permite jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes de los alumnos. Además, nos sirve como un elemento de apoyo para diferenciar niveles de complejidad en las fuentes analizadas. El uso de un modelo que mida la complejidad cognitiva ha sido aplicado en otros estudios sobre actividades de libros de texto (Sáiz, 2015) así como en investigaciones que tienen por objeto de estudio la evaluación, concretamente el análisis de las preguntas que aparecen en los exámenes. Además de la aplicación en investigaciones nacionales, también debemos citar su uso en recientes estudios internacionales.

En segundo lugar, valoramos la tipología de conceptos históricos de primer y segundo orden. Para realizar esta clasificación nos basamos en la propuesta de Seixas y Morton (2013) para los conceptos de segundo orden ligados al pensamiento histórico: relevancia histórica, fuentes y pruebas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética. Su uso nos permitirá analizar la frecuencia de aparición de marcadores de con-

ceptos metodológicos, explícitos o no, en el currículo de Historia de España. Además, nos permitirá clasificar las preguntas según vayan dirigidas al desarrollo de uno de los conceptos de segundo orden.

Desde estos criterios presentamos el modelo conceptual de análisis del currículo de Historia de España y de análisis de las preguntas de examen y de la PAU de Historia de España. Se formula la dimensión del conocimiento y la dimensión del proceso cognitivo. En el primero de los casos, si bien la taxonomía de Bloom habla del conocimiento en sentido abstracto (conocimiento factual, conceptual, procedimental y metacognitivo), en esta investigación proponemos una dimensión del conocimiento histórico (Cuadro 1), como ya han propuesto otras investigaciones (Sans y Trepát, 2006; Gómez y Miralles, 2015). En nuestro caso, dicha propuesta se fundamenta en cuatro tipos de conocimiento: cronología y datos, conceptos históricos, hechos históricos, procesos históricos. Y que, según la propuesta del pensamiento histórico constituiría el conocimiento sustantivo de la Historia.

Conocimiento	Significado
Cronología y Datos	Conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los hechos o procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta. Identificar los principales personajes, acontecimientos históricos o aspectos generales. Son los datos básicos de una observación.
Hechos Históricos	Alude a acontecimientos históricos concretos dentro de un contexto histórico más amplio.
Conceptos Históricos	Hace referencia a los conceptos, vocabulario, terminología, principios y teorías de la ciencia histórica.
Procesos Históricos	Conocimiento sobre las grandes etapas o periodos históricos.

CUADRO 1 | Partes de las pruebas de acceso a la Universidad

Además, si bien la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) establece un conocimiento metacognitivo, es decir, el conocimiento y naturaleza de los procesos de aprendizaje, en el caso del conocimiento histórico, a nuestro juicio,

la metacognición quedaría establecida por el reconocimiento de los conceptos de segundo orden o metodológicos. De este modo, entendemos que la presencia de dichos conceptos, aportaría el conocimiento sobre los procesos u operaciones cognitivas que necesitamos para aprender Historia, o dicho de otro modo, los conceptos que necesitamos para construir o interpretar la Historia.

Para establecer los conceptos de segundo orden o metodológicos, nos basamos en la propuesta de Seixas y Morton (2013) (Cuadro 2).

Concepto	Significado
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular, utilizando criterios apropiados.
Fuentes y pruebas	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes históricas.
Cambio y continuidad	Ver el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o de las acciones de una persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las creencias, los valores y motivaciones actuales (visión del mundo) y de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconocimiento el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.

CUADRO 2 | Categorización de los conceptos metodológicos Gómez y Miralles (2015)

Por otra parte, establecemos la dimensión del proceso cognitivo, que en el modelo de aprendizaje de Historia (VanSledright, 2011), se correspondería con los conceptos estratégicos

que nos permiten hacer una investigación histórica. Para ello utilizamos las seis categorías establecidas por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) y las agrupamos en tres niveles: nivel cognitivo bajo (recordar y comprender), nivel cognitivo medio (aplicar y analizar) y nivel cognitivo alto (evaluar y crear). Asimismo, incluimos los procesos cognitivos específicos identificados por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) y que nos ayudan a clasificar la información.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados extraídos del análisis realizado de los protocolos de examen de las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad.

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO HISTÓRICO DE LAS PRUEBAS

El contenido histórico de la materia de Historia de España de 2.º de Bachillerato aborda desde lo que se conoce como las raíces históricas de la España contemporánea hasta la España actual. Identificamos una polaridad en cuanto a los contenidos de Historia, por un lado aquellas pruebas que deciden asumir la totalidad del currículo y por otro, aquellas que se centran en dos etapas particulares de la Historia de España y que versan sobre los acontecimientos referidos al S.XIX y XX.

De aquellas Universidades que realizan cuestiones referidas a las “raíces históricas”, éstas plantean interrogantes en torno a la Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna. A modo de ejemplo encontramos ejercicios sobre los pueblos prerromanos y la conquista romana de la Península Ibérica (Comunidad de Madrid y Cantabria), la situación de la Península Ibérica durante los siglos VIII-XIII (Castilla y León, Aragón) o la definición de Al-Ándalus (Aragón, Castilla y León, Comunidad de Madrid). Y respecto a la E. Moderna, las preguntas más repetidas son en torno a la figura de los Reyes Católicos (Murcia, La Rioja, Comunidad de Madrid) y los Borbones (Baleares, La Rioja, Comunidad de Madrid, Cantabria, Aragón). Sin duda esta selección de temas centrales nos proporciona información acerca de lo que se considera relevante en la configuración de la España actual.

De los temas que abordan el siglo XIX, observamos paridad entre el tema de la “Crisis del Antiguo Régimen” y el tema sobre la “Construcción y consolidación del Estado liberal”,

mientras que los temas que constituyen el siglo XX, no encontramos diferencias notables. Identificamos una mayor presencia del tema de la “Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil”, seguido del tema de “La España actual” y “La dictadura franquista”. Cabe señalar la poca presencia del tema de las “Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX”. Las preguntas en torno a este tema hacen referencia principalmente a la cuestión agraria del siglo XIX (Baleares, Extremadura) y a los cambios sociales y aparición del movimiento obrero (Castilla y León).

Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la influencia que pueden ejercer las pruebas en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. ¿Es necesario un conocimiento intensivo para desarrollar un óptimo pensamiento histórico o, por el contrario, es posible su desarrollo abarcando el programa de manera extensiva?

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL EXAMEN: TIPOLOGÍA DE LAS PREGUNTAS

Como se ha señalado, el análisis de las pruebas se ha realizado agrupando los ejercicios planteados en torno a cinco tipos, cuestiones breves, vocabulario, comentario de texto, desarrollo de tema y composición de un texto (Cuadro 3).

Comunidad Autónoma	Partes del examen	Tipología de las preguntas				
		CB	V	CF	DT	CT
Andalucía	1					x
Aragón	2	x		x	x	
Asturias, Principado de	2			x	x	
Baleares, Islas	2			x	x	
Canarias	2			x	x	
Cantabria	2	x		x		
Castilla y León	3	x	x		x	

Castilla-La Mancha	3	x		x	x	
Cataluña	2	x		x		
Extremadura	2		x	x		
Galicia	1					x
Rioja, La	3	x		x	x	
Madrid, Comunidad de	3	x		x	x	
Murcia, Región de	2			x	x	
Navarra, Comunidad Foral	2		x	x		
País Vasco	2			x	x	
Valenciana, Comunidad	1			x		
Frecuencia de aparición		7	3	14	10	2
<u>Tipología de las preguntas</u>						
CB: Cuestiones breves V: Vocabulario CF: Comentario de fuente histórica.						
DT: Desarrollo de tema CT: Composición de un texto.						

CUADRO 3 | Partes de las pruebas de acceso a la Universidad

Las cuestiones breves se tratan de preguntas concretas que se realizan sobre un tema, personajes, época o cualquier otro aspecto de la Historia de España. Creemos que se trata de un claro ejemplo donde se evalúa la capacidad de los alumnos para retener fechas y acontecimientos. Consideramos que este tipo de ejercicios fomentan la asociación de la historia escolar con el hecho de memorizar.

En las preguntas de vocabulario, se trata de cuestiones donde se valora la capacidad de los estudiantes para concretar y resumir un contenido histórico a través de una definición de entre dos y seis términos históricos.

Es importante destacar cómo el análisis de fuentes históricas sigue siendo el ejercicio planteado por casi la totalidad de Universidades, el 70% así lo hacen. En el caso de aquellas que no lo presentan, éste es sustituido por el desarrollo de un tema, como en el caso de Aragón, o por la elaboración de una composición de un texto como Andalucía y Galicia. Cualquiera que sea el caso, la totalidad de las pruebas presentan fuentes históricas en sus diversas posibilidades

(textos, fotografías, gráficos....) como recurso vinculado a una de las preguntas, lo que diverge es el uso que se hace de ella.

Respecto al desarrollo de un tema, son preguntas donde se demanda al alumno el desarrollo de un aspecto de los contenidos históricos. Con frecuencia aparece con la denominación literal de uno de los apartados del currículo de Historia de España. Se trata de un modelo de ejercicio similar al anterior, pero en ocasiones de carácter inductivo autónomo.

Por último, encontramos ejercicios cuyo objetivo son la composición de un texto, se trata de preguntas donde se pide al alumno la redacción de un texto sobre una época histórica concreta mediante la utilización de las fuentes históricas que sirven de estímulo para su desarrollo. Nos encontramos frente a un uso problematizante de las fuentes históricas.

DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO

El Cuadro 4 refleja la dimensión del conocimiento histórico que promueven las actividades o ejercicios planteados en las PAU de Historia de España. Se observa una mayor presencia de preguntas sobre conceptos históricos y una escasa identificación de preguntas relacionadas con los procesos históricos.

Dimensión del conocimiento	Frecuencia de aparición
Cronología y datos	30
Conceptos históricos	72
Hechos históricos	30
Proceso Histórico	16

CUADRO 4 | Dimensión del conocimiento histórico en las pruebas de Historia de España

La primera de las dimensiones, cronología y datos, representa el 25,2% de las preguntas. Se trata de cuestiones donde el alumno debe situar cronológicamente la fuente histórica que se le muestra, o bien, ejercicios en los que los estudiantes deben relacionar hechos históricos con sus fechas correspondientes. Por otra parte, también encontramos actividades donde se debe extraer información de las fuentes facilitadas.

A pesar de tratarse de actividades de la misma dimensión del conocimiento, no todas ellas representan la misma dimensión del proceso cognitivo, como analizaremos posteriormente. Entendemos que, por ejemplo, ordenar cronológicamente hechos históricos supone una memorización de la información, mientras que, contextualizar una fuente histórica supone, cuanto menos, una comprensión de la información facilitada, pudiendo suponer un análisis de la misma.

La dimensión más identificada en los ejercicios presentados (41,7%) es la relativa a los conceptos históricos. Este tipo de actividades presentan conceptos meramente factuales, como la definición de señorío, inquisición, califato o golpe de Estado, y otro tipo de cuestiones, que suponen un mayor desarrollo por parte de los estudiantes

No obstante, entendemos que este tipo de ejercicios, donde se pregunta de manera aislada al alumno sobre unos conceptos descontextualizados provoca que los estudiantes hayan podido memorizar un vocabulario dado en cada tema por su profesor, a pesar de no saber su significado histórico. Consideramos que los conceptos deben ser utilizados en la explicación de la realidad, dentro de un texto de elaboración propia. Deberían convertirse en el elemento que permite a los estudiantes estructurar un discurso en coherencia con el periodo histórico que están desarrollando.

Las cuestiones que preguntan a los estudiantes sobre hechos históricos representan el 24%. Este tipo de ejercicios suele plantearse como pregunta complementaria al comentario de una fuente histórica. en no pocas ocasiones, se indica al alumno que el comentario o la explicación debe ser “breve”. Consideramos que la formulación de enunciados de este tipo, donde se permiten respuestas reducidas puede conllevar la enumeración de hechos históricos o el desarrollo de respuestas descriptivas. Además, advertimos la presencia de enunciados como “El descubrimiento de América” o “La transición española” donde resulta complicado saber hacia donde deben dirigir la respuesta los alumnos. ¿Deben explicar sus causas y consecuencias o tal vez qué cambios produjeron dichos hechos históricos? Y más teniendo en cuenta que se trata de preguntas identificadas como *cuestiones breves*, ¿cuál es el objetivo de este tipo de preguntas?, ¿reproducir una información previamente elaborada? ¿tendrá el corrector libertad para corregir este tipo de preguntas o se impondrá una respuesta estándar?

Por último, nos encontramos con las preguntas relacionadas con los procesos históricos. Sin duda, *a priori*, se trata de ejercicios donde el alumno debería poder demostrar ampliamente tanto el dominio del contenido histórico como la capacidad para organizar la información del

proceso sobre el que se le interroga. Este tipo de cuestiones representan el 9%. Como se deduce son las menos representativas del total de preguntas analizadas.

Estas preguntas suelen ir asociadas a aquellas pruebas donde el alumno debe desarrollar un tema histórico (con o sin fuentes históricas) o en el caso de los exámenes, que se fundamentan en la composición de un texto histórico.

Como en el caso anterior, advertimos la presencia de enunciados que nos permiten pensar que su formulación está dirigida a que los estudiantes expongan todo lo que saben sobre un determinado tema histórico. Además, como ya hemos señalado, la ausencia de fuentes históricas promueve que el alumnado exponga un tema previamente elaborado por él mismo o por su profesor, sin que se promueva la capacidad de trabajo con las fuentes, el análisis o la interpretación.

DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO

Los resultados obtenidos tras el análisis de los enunciados de las preguntas pueden observarse en el Cuadro 5. La lectura de la misma debe entenderse teniendo en cuenta que todo proceso superior presupone la activación de los procesos precedentes. Así, por ejemplo, cuando se trabaja con fuentes de información, la mayoría de las preguntas suponen analizar los documentos (asumimos que el alumno para analizar la información debe aplicar el conocimiento histórico que domina).

Dimensión del proceso cognitivo		Frecuencia de aparición
Nivel cognitivo bajo	Conocer/recordar	34
	Comprender	91
Nivel cognitivo medio	Aplicar	2
	Analizar	17
Nivel cognitivo alto	Evaluar	0
	Crear	6

CUADRO 5 | Dimensión del conocimiento histórico en las pruebas de Historia de España

Aún así, los resultados no dejan lugar a dudas, el 84,7% de las preguntas analizadas promueven un nivel cognitivo bajo. Este dato se confirma cuando se observan los verbos que inician la mayoría de enunciados. Los que más presencia tienen son “explicar, definir, describir, desarrollar y resumir”. A pesar de no querer ser estrictos con la aplicación de la taxonomía de Bloom, no podemos ignorar que estos verbos aluden a procesos cognitivos asociados a la memorización de la información.

Se continúa potenciando la memorización de contenidos, con escasa atención a la aplicación, análisis y evaluación de los conocimientos. No vamos a negar que el aprendizaje de hechos y conceptos son necesarios para alcanzar niveles cognitivos elevados, pero una vez más, reiteramos que estos deberían integrar o formar parte en la construcción de un discurso histórico escolar elaborado por el alumno. Consideramos que este tipo de aprendizaje eminentemente memorístico, provoca un aprendizaje superficial de los contenidos. La presencia de esta clase de preguntas condiciona la forma de estudio de los alumnos, enfrentándose a un aprendizaje poco significativo.

DIMENSIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La formulación de los enunciados, en ocasiones, no nos ha permitido deducir el aspecto sobre el cuál se está preguntando. Este hecho ha provocado que no podamos extraer conclusiones definitivas al respecto de la dimensión del pensamiento histórico, lo cual se ve reflejado en el Cuadro 6. En ella se representa la dimensión del pensamiento histórico que se refleja explícitamente en el enunciado de las preguntas. Como profesores de historia, hemos podido deducir, en algunos, casos la intencionalidad de las preguntas, no obstante, hemos querido ser objetivos en el momento de catalogar los enunciados.

Dimensión del Pensamiento Histórico	Frecuencia de aparición
Primer orden	14
Relevancia histórica	3
Cambio y continuidad	3
Causa y consecuencia	8
Fuentes y pruebas	37
Sin catalogar	85

CUADRO 6 | Dimensión del pensamiento histórico en las pruebas de Historia de España

Resulta paradójico que más de la mitad de las preguntas analizadas (52%) no haya sido posible catalogarlas en relación a uno de los conceptos metodológicos del pensamiento histórico. Si es cierto, que muchas de ellas abordan un aspecto histórico: economía, política o sociedad, pero resulta difícil identificar qué se le exige al alumno en relación a los conceptos metodológicos con los que trabajamos en la investigación.

Reiteramos la idea de que esta formulación del enunciado no favorece el fomento ni de procesos cognitivos elevados ni la focalización del tema es un único aspecto. Se asume que el alumno elaborará un breve resumen con las ideas principales sobre el hecho o proceso histórico sobre el que se le pregunta.

Respecto a las preguntas relacionadas con el conocimiento de primer orden, están aquellas referidas a personajes, hechos, datos o vocabulario relacionado con la Historia

Cabe destacar la presencia de actividades relacionadas con conceptos metodológicos como la relevancia histórica, como en el caso de Extremadura al preguntar “Defina brevemente los siguientes términos y expresiones y explique por qué se han distinguido los personajes que se citan y el significado histórico de la fecha”. No se trata solo de definir un concepto, sino que el alumno debe plantear la relevancia o el significado histórico de los personajes. Creemos que, si la selección de términos y expresiones es significativa, el alumnado también podría razonar sobre su importancia y no solo limitarse a los personajes.

Otro concepto presente en los enunciados de las preguntas es el de causa y consecuencia. Aunque, en la mayoría de los casos se suele preguntar más por las causas, que por las consecuencias, encontramos ejemplos de ambos: “Explica brevemente las causas de la invasión francesa” (Asturias), “Descubrimiento y conquista de América. Causas y consecuencias” (Baleares) o “Explica dos causas de la Guerra Civil” (Cataluña).

Como se observa en los ejemplos, todavía hay enunciados que limitan la respuesta a “dos causas”. Consideramos que si pretendemos que los alumnos desarrollen el sentido multicausal de la historia no deberíamos formular preguntas de ese modo. Asimismo, se está perdiendo la oportunidad de que el alumno relacione causas con consecuencias y demuestre que maneja la relación que se produce entre ambas.

En relación con el concepto cambio y continuidad, debemos matizar que la totalidad de preguntas catalogadas de este modo responden a enunciados sobre el tiempo histórico y fundamentalmente sobre el recuerdo de las etapas o periodos de un proceso histórico concreto. Por ejemplo: “Analice brevemente las principales etapas de la Reconquista” (Castilla y León),

“Enumere y caracterice las etapas de la Segunda República” (Madrid) o “Cronología de la conquista y de la presencia de los romanos en la Península Ibérica” (Cantabria).

Solamente se trabaja un aspecto como es el tiempo histórico, además de hacerlo de una forma descriptiva. Este tipo de ejercicios se fundamentan en el recuerdo de las etapas en las que se divide un proceso histórico y en la identificación de las principales características de cada uno de ellos. Al menos en el enunciado, los alumnos no se ven en la necesidad de comentar los cambios y continuidades que se producen dentro de un mismo proceso histórico.

Por último, cabe señalar la presencia de fuentes y pruebas, siendo la que más presencia tiene. Esto es debido a su inclusión en la totalidad de los exámenes. Aunque como ya hemos tenido oportunidad de señalar la presencia de fuentes históricas no garantiza un correcto uso o trabajo de las mismas.

CONCLUSIONES

La variedad de formatos de exámenes y puntuaciones no nos permite obtener un patrón de las características que poseen las PAU de Historia de España. Sí hemos identificado que el ejercicio más planteado en las pruebas es el análisis de fuente histórica. Entendemos que este tipo de ejercicios es considerado de gran importancia para la evaluación del conocimiento histórico. No obstante, debemos concluir que su importancia en la calificación provoca que en ocasiones sea un ejercicio menor en cuanto a su representatividad en la calificación total. Como hemos descrito, en algunas pruebas la introducción de fuentes textuales tiene un carácter ilustrativo o inductivo, siendo utilizadas como pretexto para exponer los conocimientos o para generar preguntas que, en ocasiones, es posible responder sin la presencia de las fuentes histórica.

Por su parte, el nivel de complejidad cognitiva de la mayor parte de los ejercicios se mantiene en niveles cognitivos bajos. El grueso de las actividades analizadas en las diferentes Comunidades Autónomas, es de bajo nivel cognitivo (84'7% de las preguntas analizadas), consistentes en la reproducción de contenidos factuales o conceptuales. Véanse por ejemplo los ejercicios sobre la definición de conceptos aislados o los de unir acontecimientos con las fechas en las que ocurrieron, o en su defecto, aquellos ejercicios de elaboración de un tema que encierran la reproducción de contenidos académicos previamente elaborados por el libro de texto o por el docente. La apuesta metodológica prioritaria es en la que prima la memorización. Esta situación permite que un alumno pueda superar la PAU sin haber demostrado que domina los

conceptos metodológicos históricos. Se continúa potenciando la memorización de contenidos, con escasa atención a la aplicación de análisis y evaluación de los mismos. Se ha constatado que este tipo de aprendizaje eminentemente memorístico provoca un aprendizaje superficial de los contenidos. La presencia de esta clase de preguntas condiciona la forma de estudio de los alumnos, enfrentándose a un aprendizaje poco significativo.

El análisis de los conceptos de pensamiento histórico que se promueven con los ejercicios demuestra la incapacidad para catalogar más del 50% de las preguntas. Se trata de enunciados que no favorecen la focalización del tema en un único aspecto, véanse por ejemplo enunciados como “La España del siglo XVI” o “Los pueblos prerromanos”. Los alumnos se enfrentan a este tipo de preguntas asumiendo que deben elaborar un breve resumen con las ideas principales sobre el hecho histórico sobre el que se les pregunta.

Los exámenes están más próximos a la reproducción de contenidos académicos que a la resolución de problemas mediante el uso de fuentes y el trabajo de competencias históricas. Se hacen necesarias, al menos desde el plano del protocolo de examen, unas pruebas que no midan únicamente el éxito de los estudiantes, sino que sean útiles para que los alumnos demuestren la adquisición de las destrezas de pensamiento histórico. En el momento de redacción de estas conclusiones, sabemos de la sustitución de las PAU por futuras pruebas finales de Bachillerato, por lo que creemos que, si somos capaces de ver las alternativas que conducen a una mejora de la educación histórica y tenemos la voluntad de contribuir a la formación de una ciudadanía más crítica y activa, estas pruebas podrían incorporar parte de las conclusiones aquí alcanzadas.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, María Dolores - *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. Murcia: Universidad de Murcia, 2010. Memoria docente e investigadora.

ALBERT, María Jose - *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill, 2006.

ANDERSON, Lorin y; KRATHWOHL, David - *A taxonomy for Learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman, 2001.

BARDIN, Laurence - *El análisis de contenido*. Madrid, Akal, 2002

BARTON, Keith. C. - Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias Sociales*, vol.9 (2010), p. 97-114.

CARRETERO, Mario; CASTORINA, Jose Antonio; SARTI, María; VAN ALPHEN, Floor y; BARREIRO, Alicia - La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, vol.1 (2013), 13-23.

DOMÍNGUEZ, Jesús - *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó, 2015.

FUSTER, Carlos - *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Valencia: Universitat de València, 2013. Trabajo Fin de Máster.

GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro y; MOLINA, Sebastián - Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52 (2015), 9-14.

GÓMEZ, Cosme y; MIRALLES, Pedro - ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, vol. 52 (2015), 52-68.

GONZÁLEZ MONFORT, Neus; PAGÈS, Joan y; SANTISTEBAN, Antoni - ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián y; SANTISTEBAN, Antoni (coord.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Vol.1 Murcia: AUPDCS, 2011, p. 221-232

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

KRIPPENDORF, Klaus - *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós, 1990.

KUHN, Thomas - *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2013.

LEE, Peter; ASHBY, Ros y; SHEMILT, Denis - Putting principles into practice: teaching and planning. En DONOVAN, Suzanne y; BRANSFORD, John (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 79-178). Washington: National Academies Press, 2005, p.79-178.

LÉVESQUE, Sebastian - *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

LÉVESQUE, Sebastian - On historical literacy: learning to think like historians. *Canadian Issues*, Winter 2010, 42-46.

LÓPEZ, Fernando - El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, vol. 4 (2002), p.167-179.

MARTÍNEZ, Joseph y GUARDIOLA, Rafael - El acceso a la Universidad pública. *Revista de Educación*, vol. 326 (2001), p.195-224.

MCMILLAN, James y; SCHUMACHER, Sally - *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson, 2005.

MERCHÁN, Francisco Javier - Hacer extraño lo habitual: microsociología del examen en la clase de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, vol. 60 (2009), p.21-34.

MORA, Gerardo y; ORTIZ, Rosa - El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 11 (2012), 87-98.

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

PERRENOUD, Philippe. - *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1991.

PLÁ, Sebastián. (2013). Pensar Históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia. In RODRÍGUEZ, Xavier; TORIZ, Ariana y; ACEVEDO, María del Carmen (Eds.), *Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer encuentro Internacional de la enseñanza de la Historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2013, p. 240-251.

PRATS, Joaquín y; SANTACANA, Juan - ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Joaquín Prats (Ed.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó, 2011, p.13-29

REISMAN, Abby - Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school. *Cognition and Instruction*, 30(1) (2012), 86-102.

SÁIZ, Jorge - *Educación histórica y narrativa nacional*. Valencia: Universitat de València, 2015. Tesis Doctoral

SÁIZ, Jorge y; FUSTER, Carlos - Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, vol. 84 (2014), 47-57.

SALKIND, Neil - *Métodos de investigación*. México D.F: Prentice Hall, 1999.

SANS, Antoni, y; TREPAT, Cristófol - La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 5 (2006), 69-81.

SEIXAS, Peter, y; MORTON, Tom - *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Canadá: Nelson Education, 2013.

SOUTO, Xosé Manuel - Las paradojas evaluativas: ¿seleccionar o innovar? En AAVV, *Avaliação: múltiplas perspectivas*. Curitiba: Edunioeste (en prensa), 2014.

SOUTO, Xosé Manuel; FITA, Sara y; FUSTER, Carlos - El control del conocimiento de Historia: exámenes y selectividad. En MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás (Ed.), *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres, 2014, p. 287-308.

SOUTO, Xosé Manuel; FUSTER, Carlos, y SÁIZ, Jorge (2014). Un cambio de ida y vuelta: reválidad y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En PAGÈS; Joan y SANTISTEBAN, Antoni (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 2, 2014, p. 157-166.

SOUTO, Xosé Manuel (2011). Las PAU de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad? En MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián y; SANTISTEBAN, Antoni (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol.II. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2011, p. 271-284.

VANSLEDRIGHT, Bruce - What Does It Mean to Think Historically and How Do You Teach It?. *Social Education. Research and Practice*, vol. 68(3) (2004), p.230-233.

VANSLEDRIGHT, Bruce - *The challenge of rethinking history education. On practices, theories and policy*. Nueva York: Routledge, 2011.

VANSLEDRIGHT, Bruce - *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. Nueva York: Routledge, 2014.

WINEBURG, Sam - *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WINEBURG, Sam - Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, vol. 129 (2007), p. 6-11.