La formación en pensamiento histórico en Bachillerato: opiniones de estudiantes de primer curso universitario

Historical thought training in Bachelorship: opinions of first-year university students

Raimundo A. Rodríguez-Pérez[1]* / María del Carmen Sánchez-Fuster[1] / Raquel Sánchez-Ibáñez[1]

[1]Universidad de Murcia

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción que tienen los estudiantes en su primer año universitario sobre la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en Bachillerato. El estudio se basa en los recuerdos de los estudiantes en relación con las competencias de pensamiento histórico trabajadas en el instituto en las clases de las asignaturas de Historia. Los objetivos específicos son dos. Primero, conocer con qué frecuencia recuerdan que se enseñaban competencias de pensamiento histórico en las clases de Historia. Segundo, saber su opinión sobre la relevancia de estas competencias para la enseñanza de la historia. La metodología empleada es cuantitativa basada en el análisis de medidas de tendencia central, a partir de los datos extraídos de un cuestionario semiestructurado denominado CUPECH. La muestra no probabilística está formada por 264 estudiantes de primer curso de las universidades de Murcia, León, Granada y Valencia. Para los estudiantes, la competencia de identificación de causas y consecuencias fue la que más trabajaron en las clases de Historia y la que valoran como más relevante para la enseñanza de esta disciplina. Por el contrario, la dimensión ética o el análisis y contraste de fuentes fueron las menos trabajadas. Por tanto, se concluye que es necesario reforzar el trabajo de competencias históricas en la etapa educativa de Bachillerato para mejorar el pensamiento histórico del alumnado.

Palabras Clave: Bachillerato, enseñanza de la historia, competencias de pensamiento histórico, alumnado universitario

Abstract

The aim of this paper is to analyse the perception that students in their first year of university have of the teaching of historical thinking skills in the baccalaureate. The study is based on the students' recollections of the historical thinking skills taught in high school history classes. The specific objectives are twofold. First, to find out how often they remember that historical thinking skills were taught in history classes. Second, to find out their opinion on the relevance of these skills for the teaching of history. The methodology used is quantitative, based on the analysis of measures of central tendency, using data extracted from a semi-structured questionnaire called CUPECH. The non-probabilistic sample is made up of 264 first-year students from the universities of Murcia, León, Granada and Valencia. For the students, the competence of identifying causes and consequences was the one they worked on most in History classes and the one they valued as the most relevant for the teaching of this discipline. On the other hand, the ethical dimension and the analysis and contrast of sources were the least worked on. It is therefore concluded that it is necessary to reinforce the work on historical competences at the Baccalaureate stage of education in order to improve pupils' historical thinking.

Key words: Bachelorship, history teaching, historical thinking skills, university students

* Autor de correspondencia/corresponding author: Raimundo A. Rodríguez-Pérez, raimundorodriguez@um.es, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9634-569X

Rodríguez-Pérez, R. A., Sánchez-Fuster, M. C. y Sánchez-Ibáñez, R. (2024). La formación en pensamiento histórico en Bachillerato: opiniones de estudiantes de primer curso universitario. *Clío. History and History teaching, 50*. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010816 - / Recibido 03-07-2024 / Aceptado 20-09-2024

1. Introducción

La finalidad de este estudio es conocer y analizar la percepción que tienen los estudiantes que acaban de acceder universidades españolas sobre la enseñanza de competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) durante su etapa de Bachillerato, así como su opinión sobre el valor que les confieren para la enseñanza de la historia. A tal fin, se ha elaborado un cuestionario semiestructurado para recoger las percepciones del alumnado sobre la enseñanza de competencias históricas denominado CUPECH, que está formado por 42 ítems divididos en tres bloques y un primer apartado con campos de tipo sociográfico. El cuestionario persigue conocer la frecuencia con la que se trabajaron las competencias de pensamiento histórico en Bachillerato, cómo se trabajaron (metodología de enseñanza) y qué opinión tienen los encuestados sobre la relevancia de las competencias históricas para la enseñanza de la historia. En este trabajo se muestran los primeros resultados obtenidos en relación con dos de los bloques del cuestionario, que ha sido aplicado a un grupo compuesto por 264 estudiantes de primer curso de diversas titulaciones matriculados en las universidades de Murcia, León, Granada y Valencia durante el primer trimestre de 2024.

El estudio se contextualiza en un proyecto de investigación estatal I+D+i de la convocatoria de 2020 orientado a analizar la enseñanza y el aprendizaje de las competencias históricas en Bachillerato con el objetivo de mejorar la competencia crítica y democrática del alumnado. Los resultados son incipientes, pero muestran un primer diagnóstico de la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en una etapa educativa que está poco investigada a nivel nacional. Hasta ahora, las investigaciones sobre esta etapa educativa han centrado su atención en la formación del profesorado, el currículo educativo o los libros de texto (Gómez et al., 2022; Martínez et al., 2009; Miralles y Martínez, 2008), pero las percepciones de los discentes habían quedado más relegadas, entre otros motivos, por la dificultad de acceder a una muestra probabilística o significativa desde un punto de vista estadístico, al ser personas menores de edad. Sin embargo, una vez que los estudiantes acceden a las aulas universitarias, sus recuerdos y percepciones sobre el Bachillerato todavía son recientes y pueden aportar datos valiosos para realizar un diagnóstico sobre la enseñanza del pensamiento histórico en dicha etapa.

En consecuencia, esta investigación se estructura en torno a dos objetivos. Por una parte, conocer la frecuencia con que el alumnado encuestado recuerda que se trabajaban las seis competencias de pensamiento histórico definidas por Seixas y Morton (2013) en las asignaturas de Historia, que cursaron durante Bachillerato (objetivo 1). Por otro lado, conocer la opinión del alumnado sobre la relevancia de cada una de las competencias del pensamiento histórico para la enseñanza de la historia (relevancia histórica, causas y consecuencias, cambio y continuidad, análisis de fuentes, perspectiva histórica y dimensión ética) (objetivo 2). El modelo de Seixas y Morton ha sido el elegido por su carácter pionero, siendo uno de los más consolidados a nivel internacional, no sólo en el ámbito anglosajón del que procede. Esto no obvia la gran

relevancia de otros especialistas de ámbito francófono, germanófono o anglófono (Lévesque, 2011; Rüsen, 2012; Wineburg, 2018).

2. Marco teórico

2.1. La formación en pensamiento histórico

Uno de los autores que mayor atención ha dedicado a cómo se imparten las clases de Historia en Bachillerato en España y los recuerdos de los estudiantes ha sido Nicolás Martínez Valcárcel, dando como resultado diversos trabajos de referencia en los que muestra el contraste entre las creencias docentes y las percepciones de los discentes (Beltrán et al., 2006). Se interesa también por cómo se desarrollan las clases (Miralles y Martínez, 2008) y su finalización (Martínez y Miralles, 2008). Profundiza así en la línea iniciada en España por Cuesta (1997) o Merchán (2005). De esta corriente surgen investigaciones que analizan la enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias históricas (Navarro, 2012; Álvarez et al., 2020), de lo cual se infiere la necesidad de promover contenidos que conecten con los intereses de los estudiantes, dejando atrás la visión memorística en favor de una ciudadanía activa, crítica y participativa (Osorio, 2007; Toledo et al., 2015).

La formación en pensamiento histórico para Seixas y Peck (2004) es un tema esencial en el área de Didáctica de las ciencias sociales. Lévesque (2011) señala que la enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles educativos es primordial con el fin de formar a ciudadanía activa, crítica y democrática, tolerante con las minorías étnicas, preocupada por la desigualdad, guerras, conflictos, fake news (Journell, 2019), por el cambio climático y demás problemas sociales relevantes (Canal et al., 2012).

2.2. Metodologías activas en el aula: el método del historiador y la formación cívica

Otros especialistas señalan la necesidad de una enseñanza activa (Alves y Pinto, 2019; Castro y López, 2019; Felices et al., 2020), que los estudiantes tengan la oportunidad de iniciarse en la clase de historia en técnicas de la investigación, en arqueología, historia, geografía o patrimonio desde edades tempranas. Así como fomentar desde el aula de historia la adquisición de actitudes tolerantes e integradoras, frente a la ola neoconservadora cada vez más presente en la sociedad actual (Alvén, 2021).
La historia entendida como materia no para formar historiadores, sino ciudadanos integrales conscientes de que es una disciplina científica y rigurosa (Sheps, 2016; Wineburg, 2018). Alejada de la visión tradicional acrítica y memorística, creadora de identidades, sino que muestra una metodología, basada en pruebas y evidencias, capaz de confirmar o refutar hipótesis, obteniendo así avances en el conocimiento científico y social, se trata de introducir en el aula el método de trabajo del historiador. A menudo los avances disciplinares en la historia y otras disciplinas afines no salen del campo de

los especialistas, apenas llegan a decretos legislativos, manuales o actividades de etapas educativas preuniversitarias.

Por tanto, el pensamiento histórico va directamente ligado a la formación cívica y eso requiere metodologías docentes activas y participativas, no novedosas algunas de ellas, pero todavía hoy poco frecuentes en España. La lección magistral y las técnicas interrogativas, empero, no pueden abandonarse, en tanto resultan necesarias para introducir nuevos contenidos, fomentar debates, repasar y resolver dudas. Pero sin que su hegemonía sea tan rotunda, ligada al manual como fuente de toda verdad, que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje al marcar los contenidos esenciales evaluables (Valls, 2018). Para Galindo (2016) los estudios de caso, salidas escolares, aprendizaje basado en problemas, retos, proyectos, gamificaciones, simulaciones o aprendizaje servicio son herramientas clave si queremos salir de los clásicos currículos basados en gobernantes, fechas, datos y eventos. El trabajo con competencias históricas permite el acercamiento a entornos cercanos (Rodríguez y Ponce, 2023) de minorías étnicas, mujeres, obreros, campesinos, mentalidades, patrimonio inmaterial (Cooper, 2018; Ponsoda-López et al., 2023). Tovar (2015) considera que hay que dar mayor protagonismo a temas controversiales, que han sido olvidados o silenciados tradicionalmente en las clases historia y salir de las narrativas nacionales (Educación Primaria) y europeas (ESO y Bachillerato), de inspiración romántica y burguesa, como bien señaló López-Facal (2010), en pro de una selección de temas que permita trabajarlos en profundidad y apelen al entorno social y cultural de los estudiantes del siglo XXI , que son una muestra de la sociedad actual (Gómez et al., 2022; López, 2020).

2.3. Evaluación e innovación docente

Sin embargo, no se puede dejar de pensar en la evaluación (Merchán, 2005; Seixas, 2006), por ello es necesario introducir en el aula de Historia una evaluación procesual en relación con las competencias de pensamiento histórico adquiridas por los estudiantes, que se base en la observación directa, en los trabajos grupales, rúbricas y cuestionarios de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Dejando atrás el examen escrito memorístico, centrado en conceptos de primer orden y de escasa o nula aplicación práctica en la vida cotidiana de los estudiantes. Jesús Domínguez (2015) fue uno de los introductores de las ideas de pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales en España. En diversos trabajos dejó claro que el principal cometido de los docentes de esta materia, en cualquier etapa educativa, no es comprobar solamente memoria, vocabulario, cronología o topografía, sino fomentar el pensamiento crítico a través de casos prácticos que promuevan la empatía histórica, causalidad, relevancia histórica, conciencia histórica (Rüsen, 2012; Seixas, 2017), uso de evidencias históricas y dimensión ética de la historia. En definitiva, saber hacer y, con ello, saber ser (Domínguez, 2016). Cierto que este tipo de investigaciones y sus aplicaciones mediante innovación educativa han estado siempre más presentes en la enseñanza media, si bien aquí es más complejo promover las situaciones de aprendizaje y las aludidas metodologías activas. En Educación Infantil y Primaria, a pesar de la menor formación disciplinar de los docentes (González-Valencia et al., 2020;

Parra y Morote, 2020; Sánchez-Ibáñez et al., 2020), este tipo de metodologías son bastante más frecuentes, quizá merced a la formación psicopedagógica de maestros/as, así como un currículum oculto menos presente, con inferior rechazo hacia las novedades legislativas y el cambio de paradigma educativo.

Obviamente hace falta un proceso de reciclaje y formación docente pausado, un consenso social y político en torno a la educación, por la cual esta pase a ser una prioridad, algo que hoy por hoy se antoja difícil. La propia evolución de la profesión docente dificulta a menudo estos cambios tan necesarios. De hecho, el momento álgido de los grupos de innovación docente en el área de Didáctica de las ciencias sociales se vivió entre las décadas de 1970 y 1980 con grupos como Ínsula Barataria, Germanía o Historia 13-16, entre otros. La mayoría de sus fundadores e integrantes dejaron las aulas de Educación Secundaria para trasladarse a las facultades universitarias de Educación o Formación del Profesorado. No hubo un relevo generacional al frente de dichos grupos, tampoco los recortes presupuestarios, aumento de las ratios, prioridad hacia cuestiones como las TIC y el bilingüismo han permitido retomar esa inercia innovadora.

De hecho, entre muchos docentes ha germinado una visión neopositivista y factual de las ciencias sociales, una vuelta al modelo de la LGE (Ley General de Educación), sin duda útil en su tiempo, pero alejada de las necesidades actuales de docentes y discentes. Un modelo transmisivo, unidireccional que no tenía en cuenta la participación de los estudiantes ni la atención a la diversidad, pensado para aulas todavía marcadas por la homogeneidad étnica y cultural. Una España y un mundo que no existen ya. El debate entre la necesidad de que los estudiantes conozcan los hitos fundamentales de nuestro pasado, con sus luces y sombras, debería superarse. Puesto que el pensamiento histórico puede servir para analizar situaciones controversiales, desmentir tópicos y falsedades, evitar leyendas negras, pero también rosas (Rodríguez y Prieto, 2021).

2.4. Manuales escolares y decretos legislativos

Los análisis llevados a cabo sobre manuales escolares de la asignatura de Historia (Bel y Colomer, 2018; Gómez et al., 2019; Sánchez-Ibáñez y Sánchez-Fuster, 2024), metodologías docentes, recursos educativos (Gómez et al., 2017), percepciones de los docentes (Miralles et al., 2017) y evaluación subrayan la permanencia de una visión superficial y estereotipada de nuestro pasado. Máxime por la celeridad con la que se imparten los temas debido al calendario tan apretado, que debe combinarse con la enseñanza de la geografía. Se obvian cuestiones polémicas o políticamente incorrectas (conquista de América, esclavismo, Inquisición, represión y memoria democrática) y se ensalzan cuestiones edulcoradas como la convivencia pacífica de las tres culturas en la Edad Media o las civilizaciones prehispánicas en América (Rodríguez y Prieto, 2021). Esto no dejan de ser tópicos y falsedades que la educación basada en competencias históricas puede paliar, sacando del engaño que muchas veces recogen decretos y manuales, advirtiendo contra errores y vacunando frente a ideologías extremistas.

Recientes investigaciones recogen la necesidad de indagar sobre competencias de pensamiento histórico, línea todavía relativamente reciente en España, permeable a

influencias anglosajonas (Seixas y Morton, 2013), europeas (Alvén, 2021) y lusófonas (Barca, 2001; Schmidt, 2021). Por ejemplo, la competencia de relevancia histórica ha dado lugar a trabajos que permiten elegir acontecimientos o personajes más importantes, lo cual ha dado pie a analizar cómo emergen esos eventos o personajes por encima del resto en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido o España. Es decir, qué lleva a que docentes o discentes hagan una determinada selección respecto a la historia nacional o una época en particular (López-García et al., 2023).

No se parte desde cero, en el caso español, sino que ya hay una cierta presencia de competencias históricas en los decretos legislativos. La comparación entre los currículos sueco y español de Bachillerato mostró que mientras el primero sobresale en cuanto a conciencia histórica, el segundo recoge en mayor medida cuestiones relativas a fuentes históricas y evidencias (Moreno-Vera y Alvén, 2023). Por tanto, a pesar de unas tendencias en la enseñanza de la historia de tipo factual y centradas en contenidos de primer orden hay una cierta presencia de los de segundo orden, de lo competencial, entre otras cosas porque al final de la enseñanza media se busca que los discentes sean capaces de leer, interpretar y trabajar con fuentes primarias (documentos, mapas, constituciones, prensa, obras de arte). Así se mencionó en el grupo de discusión con estudiantes de primer curso universitario, previo a pasar los cuestionarios en las aulas.

3. Metodología

La presente investigación parte de un enfoque metodológico cuantitativo no experimental o ex post-facto con un carácter descriptivo-comparativo (Mateo, 2014).

3.1. Participantes

La muestra la configuran 264 estudiantes de primer curso matriculados en los títulos de: Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Administración y Dirección de Empresas, Finanzas y Contabilidad e Historia de las Universidades de Murcia, Granada, Valencia y León. Se trata de una muestra no probabilística y de conveniencia debido a que se ha aplicado el cuestionario en las universidades de origen de los investigadores que conforman el proyecto, en el que se enmarca este estudio. El criterio de inclusión ha sido que fueran estudiantes matriculados en primer curso de una titulación universitaria y que hubiesen cursado Bachillerato en España y alguna de las dos asignaturas que se ofertan en esta etapa educativa relacionadas con la materia de Historia (Historia del Mundo Contemporáneo en primer curso y/o Historia de España en segundo curso) entre 2021 y 2023, ya que la recogida de datos se ha hecho en el primer trimestre de 2024.

De los 264 estudiantes participantes en el estudio el 60,2% (159) son mujeres, el 37,9% (100) hombres y el 1,9 % (5) ha preferido no responder a esta cuestión. El intervalo de edad de los participantes está entre los 18 y 22 años. En concreto, el 51,5% de los encuestados tiene 18 años, el 30,7% tiene 19 años, el 9,5% tiene 20 años, el 4,9 tiene 21 años y el 3,4% tiene 22 años. En su mayoría han estudiado el Bachillerato en un

centro público (81,4%) frente al 14,8% que lo han hecho en un instituto concertado y el 3,8% en un centro privado.
El 43,6% han cursado la asignatura de Historia de España en 2.º curso de Bachillerato, el 56,1% ha cursado esta y la asignatura de Historia del mundo contemporáneo en 1.º de Bachillerato y solo una persona ha cursado únicamente esta última. Por último, en relación con el rendimiento académico de los encuestados en relación con la materia de Historia, un 47,3% de los participantes aseguran haber obtenido una calificación en las asignaturas de Historia cursadas en el instituto de entre 9 y 10 puntos (sobresaliente), el 38,3% afirma que obtuvieron entre 7 y 8,9 puntos (notable), el 12,5% una calificación de 6-6,9 y el 1,9% una calificación de aprobado (5-5,9 puntos).

3.2. Participantes

La recogida de la información se ha realizado a través de un cuestionario semiestructurado con respuestas tipo Likert diseñado ad hoc (CUPECH), que fue sometido a un proceso de validación por jueces expertos en el segundo semestre de 2023. El instrumento consta de 42 ítems repartidos en un primer apartado con ocho preguntas de tipo sociográfico para conocer el perfil de los encuestados (sexo, edad, titulación universitaria, universidad, calificación obtenida en las asignaturas de Historia cursadas durante el Bachillerato, titularidad del instituto donde cursaron sus estudios, etc.) A continuación, se incluyen dos bloques cuyos ítems están relacionados con los objetivos de este trabajo. El primero contiene los ítems que buscan conocer la frecuencia con la que trabajaron las competencias de pensamiento histórico en Bachillerato y consta de 6 ítems. El segundo bloque contiene 10 ítems y persigue conocer la relevancia que los encuestados otorgan a cada una de las competencias de pensamiento histórico para la enseñanza de la historia (relevancia histórica, causas y consecuencias, cambio y continuidad, análisis de fuentes, perspectiva histórica y dimensión ética). Además, en el cuestionario hay un tercer bloque en el que se incluyen 18 ítems para conocer cómo se enseñaban las competencias de pensamiento histórico en el aula, esto es, profundizar acerca de los métodos, estrategias y recursos que utilizaba el profesorado. Pero este último bloque no ha sido analizado en el presente trabajo, prefiriendo un estudio centrado en los dos primeros bloques y dejando el otro para una contribución académica posterior.

El cuestionario se aplicó de forma virtual a los encuestados entre los meses de abril y mayo de 2024 empleando la aplicación Encuestas de la Universidad de origen de los investigadores principales del proyecto que enmarca esta investigación (Murcia). Los participantes fueron informados acerca de que dicho proyecto tiene un certificado que avala el compromiso ético del proyecto y los resultados derivados del mismo. Así mismo, se les informó que el cuestionario era anónimo y marcaron la casilla de consentimiento informado habilitada en dicha aplicación para poder acceder a la cumplimentación del cuestionario. Por último, se les informó que los resultados derivados de sus respuestas serían objeto de publicaciones en revistas científicas y repositorios de acceso abierto.

El análisis de los resultados se ha efectuado durante el mes de junio siendo, por tanto, una investigación que se halla en su fase preliminar.

4. Resultados

A continuación, se comentarán los resultados obtenidos en relación con el primer objetivo planteado en esta investigación, que es conocer la frecuencia de trabajo en clase de historia competencias históricas durante el Bachillerato.

En la Tabla 1 se muestra que los estudiantes encuestados han trabajado con mayor frecuencia la competencia de causas y consecuencias de los hechos históricos, en concreto el 39,39% señala que lo hacía siempre y el 35,61% muy a menudo. El 30,68% de los participantes afirma que siempre ha realizado actividades en relación con la importancia de un personaje o acontecimiento, y el 40,43% señala que lo hacía muy a menudo. El 35,98% de los encuestados dice haber analizado los cambios y continuidades en distintas épocas (muy a menudo el 35,98%), sin embargo, la frecuencia de trabajo con fuentes ha sido menor (19,79% siempre y el 25% muy a menudo). El 23,86% ha trabajado en clase de historia la perspectiva histórica. Sin embargo, pocos estudiantes recuerdan realizar juicios éticos sobre acciones de personajes del pasado en su contexto histórico (la opción “siempre” la han respondido el 11,36% de los encuestados).

Competencias históricas	*Nunca*	*A veces*	*Normal*	*Muy a menudo*	*Siempre*
Análisis de fuentes	10,61	23,11	21,59	25,00	19,70
Cambio y continuidad	6,06	14,02	23,11	35,98	20,83
Causas y consecuencias	2,27	6,44	15,15	35,61	39,39
Dimensión ética	25,76	22,73	21,97	17,42	11,36
Perspectiva histórica	4,92	16,29	23,11	30,30	23,86
Relevancia histórica	0,00	8,71	19,70	40,53	30,68

Tabla 1. Frecuencia de trabajo en Bachillerato con las competencias históricas (%)

El segundo objetivo de este trabajo es conocer la percepción del alumnado en torno la relevancia de cada una de las competencias del pensamiento histórico para la enseñanza de la historia. En la Tabla 2 aparecen los resultados obtenidos. La competencia histórica que ocupa el primer lugar en importancia es la competencia de

causas y consecuencias, que el 40,91% la considera muy relevante, le sigue en importancia la competencia relacionada con el cambio y la continuidad de hechos y procesos históricos. El 29,55% piensa que la perspectiva histórica es totalmente relevante y el 26,52% incluye en la misma categoría a la dimensión ética de la historia. Por otra parte, son pocos los encuestados que piensan que las competencias históricas no son nada relevantes.

Competencias históricas	*Nada relevante*	*Poco relevante*	*Ni mucho ni poco*	*Bastante relevante*	*Totalmente relevante*
Relevancia histórica	2,27	6,82	24,62	37,88	28,03
Análisis de fuentes	1,89	10,98	26,14	31,06	28,41
Cambio y continuidad	1,52	9,09	19,32	31,06	38,26
Causas y consecuencias	0,76	6,44	19,32	31,44	40,91
Dimensión ética	4,55	12,12	28,41	28,03	26,52
Perspectiva histórica	4,92	10,98	26,14	27,65	29,55
Relevancia histórica	1,14	7,20	28,03	27.65	29,55

Tabla 2. Opinión de los estudiantes sobre la relevancia de las competencias para la enseñanza de la historia (%)

Por último, cabe señalar que para facilitar a los encuestados la comprensión de las competencias de pensamiento histórico, en cada uno de los enunciados de los ítems se incluía un ejemplo concreto. Así, para entender la relevancia histórica se incluyó que esta servía para identificar qué acontecimientos y personalidades fueron importantes en un determinado período histórico y por qué. Esta competencia fue considerada como totalmente relevante por un 28,03% de los encuestados. En el caso de la identificación de cambios y permanencias en la historia se les indicó que a través de esta se persigue conectar hechos del pasado y del presente. Un 38,26% de los encuestados consideraron que era totalmente relevante. Por último, como ejemplo para comprender la perspectiva histórica se les indicó que ésta se empleaba cuando se trabaja la perspectiva de un personaje histórico para desarrollar un determinado discurso o emprender ciertas acciones. Por último, en relación con la dimensión ética se buscó que los encuestados entendieran que esta competencia, cuando se trabaja en el aula, sirve para valorar los hechos teniendo en cuenta la mentalidad del contexto histórico en el que se producen. En ambos casos, como puede constatarse en la Tabla 2, la valoración de los estudiantes encuestados fue muy similar.

5. Discusión y conclusiones

Los centros de enseñanza deben formar a ciudadanos reflexivos, con capacidad de deliberación y juicio crítico, con competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y con habilidades argumentativas para defender sus ideas (Osorio, 2007; Toledo et al., 2015). El trabajo con competencias históricas en las asignaturas de Historia impartidas en la Enseñanza Secundaria y Bachillerato se vislumbra como una buena herramienta para conseguir este objetivo (Lévesque, 2011; Rüsen, 2012; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2018). Se trata de dotar a los estudiantes la capacidad para analizar e interpretar el pasado que sepan interpretar las narraciones históricas (Heuer, 2020), analizar las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos (Santisteban, 2010) y que tengan las habilidades necesarias para construir sus propias opiniones sobre hechos controvertidos de la historia que normalmente dividen a la sociedad, por ejemplo, la memoria histórica (Domínguez, 2015; Journell, 2019; Schmidt, 2021).

Los resultados muestran que las competencias que el alumnado dice trabajar con más frecuencia son cambios y continuidades, y causas y consecuencias son también las que consideran más relevantes. Parece que son menos frecuentes las ocasiones en las que en el aula se introducen actividades que permitan al alumnado realizar juicios éticos sobre acciones de personajes del pasado en su contexto histórico, tal vez sea por esto por lo que posteriormente el alumnado no ha considerado a esta competencia como muy relevante relegándola a la última posición. Los resultados obtenidos ponen en evidencia que existe una relación directa entre las competencias que trabaja el estudiante en clase y a las que les otorga mayor peso. El trabajo con fuentes primarias sigue sin tener gran protagonismo en el aula, por el contrario, sí se trabaja la perspectiva y la relevancia histórica (López-García et al., 2023). Los resultados son optimistas e indicativos de los cambios actuales que se están produciendo en las aulas de acuerdo con los objetivos marcados por la LOMLOE, en relación con una enseñanza basada en competencias que potencie las habilidades más complejas de pensamiento (Moreno-Vera y Alvén, 2023; Ponsoda-López et al., 2023). En los últimos años se han producido cambios respecto a la enseñanza de la historia, introduciendo nuevos recursos didácticos más motivadores en el aula y nuevas metodologías (Gago y Ribeiro, 2022). En la etapa de Bachillerato se persigue que el alumnado consiga enfrentar los desafíos del siglo XXI, es por ello que en la asignatura de Historia de España cobra gran relevancia trabajar las destrezas y habilidades vinculadas a las competencias del pensamiento histórico. No podemos olvidar el protagonismo de libros de texto en las actividades del aula (Bel y Colomer, 2018; Gómez, 2014). Los nuevos materiales curriculares, en especial los libros de texto se han adaptado a las exigencias de las normativas incluyendo mayor número de actividades que incluyen estas competencias. Sánchez-Ibáñez y Sánchez-Fuster (2024) en una reciente publicación han analizado la presencia de las competencias de pensamiento histórico en los manuales de Historia de Bachillerato editados al amparo de la nueva ley educativa, señalando que las competencias de pensamiento histórico que menos presencia tienen en los manuales

son los cambios y permanencias, la relevancia y la perspectiva histórica seguida de la dimensión ética de la historia, pero la mayoría se enmarcan en niveles cognitivos bajo o intermedio. Esto alude al arduo camino que queda por recorrer, ligado a formar en conceptos de segundo e, incluso, tercer orden (Alvén, 2021).

6. Agradecimientos

Estudio realizado en el marco del proyecto financiado por la Agencia Estatal de Investigación MICINN REFERENCIA DEL PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033 “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática”.

7. Referencias

Álvarez, J.M., Trigueros, F.J., Miralles, P. y Molina, J. (2020). Assesment by competences in social sciences: secondary student’s perception base on the EPECOCISO scale. *Sustainability, 12*(23), 1-15. https://doi.org/10.3390/su122310056

Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora’s box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro Del Pasado: Revista Electrónica de Historia, 12*, 245-263. https://doi.org/10.14201/fdp202112245263

Alves, L.A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *REIFOP, 22*(1), 71-81. https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História – Revista da Faculdade de Letras, 2*, 13-21. https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126

Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação, 23*, 1-23. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230082

Beltrán, J., Martínez, N. y Souto, X. M. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 5*, 55-71. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126317

Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. García-Pérez y A. Santiesteban (Coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). AUPDCS y Universidad de Sevilla.

Castro, L. y López, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *RIFOP, 33*(1), 97-114. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020

Cooper, H. (2018). History in the primary school: making connections across times and places through Folk Tales. En A. C. Urban, E. de Rezende 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). W.A. Editores.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 82*, 43-49. https://www.grao.com/es/producto/ensenar-y-evaluar-el-pensamiento-historico

Felices, M.M., Chaparro, Á. y Rodríguez, R.A. (2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Palgrave Communications, 7*(1), 1-10. http://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3

Gago, M. y Ribeiro, A.I. (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? *Revista Portuguesa de História, 53*, 61-78. https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3

Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En Á. Liceras y G. Romero (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-94). Pirámide.

Gómez, C.J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29*(1), 131-158. https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498

Gómez, C.J., Rodríguez, J., Chaparro, Á. y Alonso, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia. *Educación XX1, 25*(1), 143-170. https://doi.org.10.5944/educXX1.30483

Gómez, C.J., Rodríguez, J., Miralles, P. y López (2021). Motivation and Perceived Learning of Secondary Education History Students. Analysis of a Programme on Initial Teacher Training. *Frontiers in Psychology, 12*(661780). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661780

Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: Libros de texto y exámenes. En R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats Cuevas (Dirs.) y Gómez, C. J. (Coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 141-166). Graó.

Gómez, C. J., Vivas, V. y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa, 49*, 210-234. https://doi.org/10.1590/198053145406

González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 13*, 1-23. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf

Heuer, C. (2020). “Everyman his own historian”: historical thinking and life history narration. *Rethinking History, 24*(1), 6-68. https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1669292

Journell, W. (Ed.) (2019). *Unpacking Fake News. An Educator's Guide to Navigating the Media with Students*. Teachers College Press.

Lévesque, S. (2011). Le pensé historique: pour le développement de le litératie critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens, 13*, 13-16.

López, M.G. (2020). Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 17*(33), 29-43. https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.372

López-Facal, R. (2010). Nacionalismos y Europeísmos en los Libros de Texto: Identificación e Identidad Nacional. *Clío & Asociados: La historia enseñada, 14*, 9-33. https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673

López-García, A., Zaragoza, M. V., Molina, J. y Trigueros, F. J. (2023). Luces y sombras de la competencia "relevancia histórica" según el tipo de actividad: diseño de una propuesta de descriptores para la optimización de la evaluación. *Clío. History and History Teaching, 49*. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499548

Mateo, J. (2014). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). La Muralla.

Martínez, N. y Miralles, P. (2008). La finalización de la clase de Historia en bachillerato. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 55*, 103-111. https://www.grao.com.pt/contenido/la-finalizacion-de-la-clase-de-historia-en-bachillerato-17861

Martínez, N., Miralles, P. y Navarro, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación, 349*, 413-433. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:d795ffff-bfd8-4466-b1db-0b70502e5a1d/re34919-pdf.pdf

Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en clase de historia*. Octaedro.

Miralles, P., Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos, 43*(4), 161-184. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009

Miralles, P. y Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*(1), 1-10.

Moreno-Vera, J. R. y Alvén, F. (2023). Historical thinking competencies in Swedish' Gymnasieskolan and Spanish' Bachillerato curricula. *Clío. History and History Teaching, 49*. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499541

Navarro, E. (2012). *La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el bachillerato* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Universidad de Murcia.

Osorio, J. (2007). Ocho ideas sobre formación ciudadana y escuela para la democracia: Un planteamiento post Movilización Pingüina. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica, 6*(4), 41-45. https://doi.org/10.25074/pfr.v0i4.499

Parra, D. y Morote, Á.F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *REIFOP, 95*(34.3), 11-32. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028

Ponsoda-López, S., Ponce, A. y Pinto, H. (2023). El desarrollo del pensamiento histórico a través del patrimonio cultural inmaterial en la formación inicial docente formación inicial docente. *Clío. History and History Teaching, 49*. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499564

Rodríguez, R.A. y Ponce, A. I. (2023). La enseñanza del patrimonio local: una apuesta por los entornos próximos. En M.L. Rico, A.I. Ponce y Y. Gómez (Eds.), *Educación, historia y memoria: espacios y agentes educativos (siglos XX-XXI)* (pp. 147-164). Octaedro.

Rodríguez, R.A. y Prieto, J.A. (2021). La sombra del ciprés es alargada. La leyenda negra en la enseñanza secundaria. *Tiempos Modernos, 43*, 1-15. http://www.tiemposmodernos.org/tm3/index.php/tm/article/view/5664/1020

Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. *Antítesis, 5*(10), 519-536. https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519

Sánchez-Ibáñez, R., Campillo-Ferrer, J.M. y Guerrero-Romera, C. (2020). Percepciones del profesorado de Primaria y Secundaria sobre la enseñanza de la historia. *RIFOP, 34*(3), 57-76. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247

Sánchez-Ibáñez, R. y Sánchez Fuster, M.C. (2024). Una aproximación a la presencia de competencias de pensamiento histórico en los manuales de bachillerato tras la LOMLOE. En P. Miralles-Sánchez, R. Sánchez-Ibáñez y J.R Moreno-Vera (Coords.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 634-644). Octaedro. http://doi.org/10.36006/90031-1

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados: La historia enseñada, 14*, 34-56. https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674

Schmidt, M.A. (2021). Cidadania e Educação Histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. En L.A. Alves y M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar* (pp. 37-58). CITCEM.

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. The Center for the Study of Historical Consciousness. https://www.virtualhistorian.ca/system/files/framework_benchmarks_HT%2C%20Cause%20and%20consequence%20%28p.%208%29.pdf

Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.,) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3

Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.

Seixas P. y Morton, M. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Sheps, S. W. (2016). History and civics educations in Israel: reflections from Israeli teachers. *Critical Studies in Education, 60*(3), 358-374. https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1263966

Toledo, M. I, Magenzo, A., Gutiérrez, V. E. y Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 41*(1), 275-292. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016

Tovar, R. (2015). La invisibilidad de la mujer en la historia: contenidos de Historia en el currículo de Ciencias Sociales (México). En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de las personas, lugares y temáticas* (pp. 1011-1022). Universidad de Extremadura.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.