

# LAS INVESTIGACIONES EN DIDÁCTICA SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA. UNA PANORÁMICA DE LA LITERATURA PUBLICADA EN FRANCÉS E INGLÉS DESDE EL AÑO 1990

ÉTHIER, MARC-ANDRÉ, DEMERS, STÉPHANIE y LEFRANÇOIS, DAVID

**Resumen.** Con una síntesis de algunas investigaciones teóricas y empíricas, los autores pretenden identificar la competencia para el pensamiento histórico, para localizar sus diversos componentes y establecer expectativas que los profesores pueden tener legítimamente en su desarrollo entre los estudiantes de primaria. Uno de los pilares del pensamiento histórico es el desarrollo del pensamiento crítico, en relación a los documentos pasado, las opiniones de los actores de la historia o discursos distintos que circulan en la sociedad. El análisis de los autores confirma que la adquisición progresiva de los componentes esenciales del pensamiento histórico es posible y se produce cuando el primaria, pero concluye en la necesidad de buscar nuevas Investigaciones, para comprender mejor las diferentes etapas de el desarrollo de esta habilidad.

**Palabras clave.** Pensamiento histórico, desarrollo del pensamiento crítico, educación Primaria, didáctica de la historia.

**Abstract.** By summarizing some theoretical and empirical research, the authors will to identify the competence of historical thought, of locating its different components and establishing the expectatives that teachers can legitimately have throughout the primary students' development. One of the pillars of historical thought is the development of critical thinking taking into account events in the past, historical actors' opinions or different discourses that circulate in society. The authors' analysis confirms that progressive acquisition of the essential components of historical thought is possible, and it takes place in Primary education. Yet, the analysis also claims the need of new research, which would allow us to more easily understand the different stages of the development of this skill.

**Keywords.** Historical thought, critical thought development, Primary education, History teaching.

## INTRODUCCIÓN

El pensamiento histórico constituye el eje de diversas investigaciones y diversos programas de estudio. El objetivo de este artículo es ofrecer una panorámica de los trabajos relativos al desarrollo del pensamiento histórico (sobre todo, aunque no exclusivamente) en la enseñanza primaria. El artículo está organizado en tres partes: la primera sitúa el marco conceptual; la segunda recuerda la ruptura a partir de la cual las investigaciones han vuelto a examinar el pensamiento histórico; y la tercera presenta los resultados de las investigaciones en función de diversos temas: el efecto de los métodos de enseñanza, las competencias relacionadas con la investigación histórica y la comprensión de ciertos conceptos.

### 1. LA SITUACIÓN CONCEPTUAL

La muestra de los textos consultados se ha realizado en arborescencia, según una técnica análoga a la técnica de muestreo en «bola de nieve», a partir de las referencias bibliográficas y de las palabras clave de los artículos de los autores escogidos, hasta la saturación, entre los publicados en Canadá, Estados

Unidos, Francia y Gran Bretaña desde la aparición de la obra colectiva de Shaver<sup>1</sup> sobre la investigación en enseñanza de las ciencias sociales hasta la de Levstik y Tyson<sup>2</sup>. Esta lista ha sido completada por títulos obtenidos mediante consulta de las principales bases de datos. Para la selección inicial de los textos a la vez teóricos y empíricos se ha utilizado un enfoque deductivo que parte de las problemáticas de orden más general y aborda progresivamente las problemáticas más específicas. Los autores consultados en este primer nivel para elaborar el marco conceptual han sido escogidos en función de su reconocida contribución a la construcción del marco teórico normativo de la didáctica de la historia que orienta la investigación empírica actual. Las investigaciones empíricas presentadas debían incluir una muestra de alumnos de enseñanza primaria o un tratamiento de los datos diferenciado según la edad de los alumnos, e incluir grupos de edad de 6 a 12 años. Además, las dimensiones estudiadas debían estar relacionadas con los elementos conocidos del pensamiento histórico como los identificados en el marco conceptual.

No se desprende ningún consenso de los escritos en

cuanto a la definición del pensamiento histórico. No obstante, podemos clasificar en tres grandes grupos las diferentes definiciones propuestas por los autores en el ámbito de la didáctica de la historia. Algunos autores definen el pensamiento histórico como un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la historia<sup>3</sup>. Otros se refieren más bien a una «cultura histórica», es decir, a una combinación de actitudes, con dimensiones morales e identitarias, y de procedimientos<sup>4</sup>. Y otros añaden aún la dimensión argumentativa a estos dos elementos, sin la cual el razonamiento histórico crítico no se puede construir<sup>5</sup>.

En cuanto a la definición del pensamiento histórico y la importancia atribuida a la mediación cultural y social, la postura de los autores también ejerce una influencia en la manera en que presentan este concepto. Tal es el caso de Barton y Levstik<sup>6</sup>, así como de Pontecorvo y Girardet<sup>7</sup>, que examinan la influencia de los referentes culturales socialmente construidos sobre el desarrollo del pensamiento histórico.

Este apartado comprende dos secciones. La primera presenta los cuatro atributos del pensamiento histórico que se citan con mayor frecuencia. La segunda ilustra el tipo de transposición didáctica del pensamiento histórico que los autores consultados desearían ver surgir en el aula.

## 1.1. Los cuatro atributos del pensamiento histórico citados con mayor frecuencia

### 1.1.1. El pensamiento histórico es una construcción

Aunque no hay definición alguna que sea aceptada por todos, existe no obstante un consenso parcial en cuanto a la naturaleza de la historia. Así pues, la mayor parte de los filósofos, historiadores y didactas que aquí citamos reconocen que la historia es un constructo humano distinto de lo que ésta intenta conocer y comprender. De igual modo, el acto de pretender conocer y comprender lo que fue (y a veces sigue siendo) también es un constructo, y, para diversos autores, la historia se reconoce más en este proceso cognitivo que en los resultados provisionales que produce.

Así, para Heimberg, para que un pensamiento sea cultivado históricamente, tiene que ser disciplinado y no sólo instruido, ya que «(...) la cultura histórica no está constituida sólo por conocimientos factuales, sino también por una toma de consciencia de la manera en que éstos son producidos, y por la capacidad de utilizar operaciones cognitivas para poner el presente en perspectiva e iniciar un proceso argumentativo»<sup>8</sup>. Los historiadores hacen la historia y son conscientes de ello.

Esta dimensión humana e interpretativa del pensa-

miento histórico actúa de tal forma que la interpretación es *mise en abîme*: los historiadores aprehenden con sus propias intenciones, motivos, contextos sociales y culturales, una fuente que refleja las intenciones, motivos, contextos sociales y culturales de un autor. Saben que en la narración o la descripción existen «vacíos» que tendrán que llenar utilizando su razonamiento y su propia creatividad para elevar al estatus de pruebas, de «datos», los elementos de respuesta a la problemática que habrán creado, a partir de sus situaciones, con objeto de dar sentido por sí mismos al fenómeno humano que habrán diseccionado. De este modo se integran a sí mismos en la historia, y lo hacen sobre todo mediante la reconstrucción narrativa de los contextos de lo probable o lo posible, contextos inferidos por ellos a través del análisis de las fuentes y la crítica de los testimonios.

### 1.1.2. El pensamiento histórico es metódico

Recuperando la distinción de Ségal<sup>9</sup>, esta construcción del objeto (la historia) por sujetos (los historiadores) plantea no obstante el problema de la credibilidad que se puede atribuir a las respuestas aportadas por otras personas (historiadores o no) a las preguntas (históricas), puesto que los sujetos parten cada uno de sus propios contextos sociales, culturales, históricos, y así sucesivamente, cuando se plantean preguntas, buscan y aplican los mejores recursos para responder a su pregunta. Para superar este obstáculo, los historiadores se han puesto de acuerdo sobre unas normas y la utilización de métodos complementarios para reunir y tratar los datos, aquello que Marc Bloch<sup>10</sup> denominaba «el oficio del historiador» (*le métier de l'historien*).

Este proceso, que en sí mismo ya es histórico, ha evolucionado<sup>11</sup>. Así, por ejemplo, se ha pasado del impulso positivista de finales del siglo XIX, en el que el método histórico tenía por objeto una reconstrucción acumulativa y objetiva de los hechos (políticos o económicos, según las escuelas y las épocas) que permitiese alcanzar una cierta verdad universal a unas orientaciones ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas o sociopolíticas posmodernas en las que los historiadores se muestran generalmente escépticos y pesimistas en lo que respecta a la posibilidad de alcanzar alguna forma, sea cual sea, de verdad global, o respecto a la pertinencia de buscar determinantes sociales para comprender el pasado, el presente o el futuro. Pero la mayor parte de los historiadores actuales comparten, en un grado u otro, dos características.

En primer lugar, consideran que todas las huellas del pasado pueden ser útiles para construir la historia, pero que deben ser evaluadas, situadas en sus contextos, validadas siguiendo un método riguroso y explícito que permita hacer más plausibles las descripciones o las «propuestas narrativas» construidas por los historiadores. En segundo lugar, consideran que,

cuanto más admite la historia erudita (e intenta controlar) su aspecto arbitrario y su facticidad (en el sentido de lo que «se ha hecho, se ha elaborado, es contingente»), más se mantiene fiel a su esencia.

Y lo cierto es que no se declara en absoluto incompetente cuando reivindica su naturaleza mediata y abstracta; al contrario, si no la reivindicase perdería su cientificidad: el análisis histórico es una tarea de la mente que establece, entre otras cosas, diferencias y asociaciones entre los fenómenos que percibe<sup>12</sup>. Pomian basa incluso la legitimidad de este ámbito académico en la pretensión de los autores de historias sabias de permitir (en general, mediante un aparato crítico que cita y explica la selección y el tratamiento de sus fuentes) que cualquier lector pueda debatir sobre la solidez de sus interpretaciones y los sesgos inducidos por sus presuposiciones<sup>13</sup>.

La utilización de este método para construir el sentido del pasado se aprende, es decir, no es un proceso natural ni una función cognitiva que emerja natural y automáticamente del desarrollo psicológico<sup>14</sup>. Al contrario, ésta requiere el dominio de acciones epistémicas concretas que son propias del ámbito histórico, aunque puedan tener puntos en común con modos de actuar surgidos de otras áreas científicas, o incluso del sentido común. En el título de una obra que se cita con frecuencia, Wineburg<sup>15</sup> utiliza incluso la misma expresión provocadora, «Pensamiento histórico y otros actos desnaturalizados» (*Pensée historique et autres actes dénaturés*), para designar un «modo de saber» (*façon de savoir*) propio de la historia que incluye cuatro herramientas fundamentales de la re/construcción narrativa que resulta del análisis de las fuentes y los artefactos. El primer elemento es la lectura en profundidad. El segundo es «la heurística de la corroboración» (*corroboration heuristics*), a través de la cual el historiador confronta unas fuentes con otras. El tercero es la «heurística de indexación» (*heuristique d'indexation* o *sourcing*). Consiste en identificar y evaluar la fuente del documento. El cuarto es la «heurística de contextualización» (*heuristique de contextualisation*, o *contextualization*). Resitúa los hechos en su contexto.

Diferentes autores identifican diferentes grupos de procedimientos como formando parte de la dimensión metodológica del pensamiento histórico, e incluyen en ellos alternativamente procedimientos epistémicos o reflexivos<sup>16</sup>, explicativos<sup>17</sup> y/o argumentativos<sup>18</sup>.

### 1.1.3. El pensamiento histórico integra una perspectiva temporal

Según los autores que aquí se citan, la perspectiva temporal también es una dimensión del pensamiento histórico, y ésta, en su sentido más limitado, se confunde con la toma en consideración de la sincronía y la diacronía mediante escalas en el cuestionamiento

de las sociedades, los fenómenos, y así sucesivamente.

Para Braudel<sup>19</sup>, la linealidad aparente del tiempo histórico (y no físico) es engañosa, ya que éste, según él, no es ni lineal ni uniforme. Al contrario, está constituido por tres componentes básicos (tiempo largo, medio y corto<sup>20</sup>). Sea como sea, el tiempo histórico debe aprenderse. Requiere una actitud de distancia psicológica y crítica. Ésta resulta primero del descentramiento de sí mismo y del tiempo conocido subjetivamente por el niño en relación con sus necesidades y expectativas. Esta actitud procede seguidamente de la objetivación del tiempo (en un concepto abstracto y mensurable). Este aprendizaje implica también la toma de consciencia de conceptos abstractos tales como las relaciones temporales y los grandes conjuntos periódicos y cíclicos.

Mientras que la perspectiva temporal comporta la capacidad de situar a las personas, las acciones y los acontecimientos en el pasado mediante la utilización de un lenguaje temporal<sup>21</sup>, la perspectiva histórica, que Wineburg<sup>22</sup> califica de capacidad para apreciar la naturaleza «desconocida» (*étrangère*) del pasado —es decir, el ser capaz de ver la historia con los ojos de los que la han vivido, a la vez que comprendiendo los límites de estos esfuerzos—, depende de la perspectiva temporal e incluye también la interpretación del cambio a través de una puesta en relación de causalidad mediante un análisis retrospectivo<sup>23</sup>.

### 1.1.4. El pensamiento histórico es una interpretación crítica

El cuarto elemento central del pensamiento histórico se basa en la comprensión de la historiografía como una construcción surgida de la narración, pero también como un proceso que parte de preguntas a las cuales se responde sobre la base de huellas que no son dadas sino construidas, habitualmente parciales y arbitrarias (*partielles et partiales*), etc. Así pues, la historia no es una entidad que exista independientemente de su interpretación como verdad absoluta que se deba descubrir, sino una «imposición», sobre el pasado, de sus preguntas y esquemas por parte del autor de la narración<sup>24</sup>. Por consiguiente, los alumnos deben poder imaginar que existe una multitud de narraciones para un mismo acontecimiento o fenómeno, que estas diferentes versiones pueden coexistir y que ninguna detenta ¡LA verdad! Por otra parte, deben comprender que el trabajo del historiador consiste en la construcción de una narración o de una descripción que tiene en cuenta las diversas narraciones e interpretaciones que se han hecho de ella, basándose no obstante en un análisis crítico y riguroso de las fuentes y de su validez.

Pontecorvo y Girardet<sup>25</sup> recuerdan que el dominio de los procedimientos de la investigación histórica pertenece también al pensamiento histórico y le confiere

su dimensión crítica. La actividad interpretativa del historiador se basa en procedimientos metodológicos y metacognitivos que incluyen la evaluación y la contextualización de la fuente –¿es ésta válida?, ¿quién es el autor?, ¿cuál es su marco de referencia?–. Con el propósito de responder a preguntas sociales concretas, la investigación histórica también incluye procedimientos explicativos que posibilitan la interpretación<sup>26</sup>, tales como la definición de las categorías y los conceptos, la categorización de los actores y las instituciones sociales/históricas, la localización de los acontecimientos en el tiempo y el espacio, así como la interpretación y asociación de los actores y las acciones con los contextos histórico y cultural. Desde un punto de vista socioconstructivista, estas investigadoras añaden también la dimensión argumentativa, que especifica que el pensamiento histórico también es fruto de la mediación del lenguaje en la articulación del razonamiento y del pensamiento que conduce a la construcción de sentido. Así pues, afirman que la dimensión explicativa del pensamiento histórico –la interpretación– es el resultado de interacciones sociales y de operaciones argumentativas según un enfoque propio del ámbito de la historia.

Al igual que Martineau<sup>27</sup>, Heimberg<sup>28</sup> concibe también el pensamiento histórico como un conjunto de procedimientos a la vez epistémicos, metodológicos y argumentativos. Según este autor, la dimensión argumentativa permite la reformulación de los hechos tales como los podemos comprender hoy en día y un distanciamiento de esta interpretación con objeto de garantizar su contextualización histórica.

Seixas<sup>29</sup> presenta una teoría del pensamiento histórico que incorpora estos diferentes componentes y establece criterios específicos del dominio de cada uno de los «*benchmarks*» (puntos de referencia). Éstos corresponden a las acciones epistémicas de la práctica de la historia.

Así pues, el pensamiento histórico está constituido por una dimensión crítica que permite, mediante el despliegue de herramientas críticas, epistémicas, lingüísticas y de conceptos cognitivos concretos, construir una narración susceptible de responder a una problemática específica.

## 1.2. Consciencia y memoria históricas: dos conceptos relacionados

### 1.2.1. La consciencia histórica

A diferencia del pensamiento histórico, la consciencia histórica corresponde en este caso al estado mental del sujeto, el cual, en acción o volición, se conoce en tanto que ser situado en *un* tiempo, y que desea juzgar esta situación en base a su interpretación de acontecimientos anteriores. Sin duda alguna, el pensamiento puede

actuar sobre contenidos de la consciencia histórica y, a cambio, la consciencia histórica puede consumir relatos que resultan de una heurística crítica, como la de los historiadores, pero, no obstante, ni la una ni la otra son necesarias (el pensamiento histórico también puede ser reificado o crítico). Sean cuales fueren sus operaciones y los contenidos sobre los cuales actúa, la consciencia histórica opera de forma (parcialmente) reflexiva, consciente y objetivada.

### 1.2.2. La memoria histórica

La memoria histórica se define aquí como un constructo social que unos individuos producen con herramientas (tales como el lenguaje) que a su vez son constructos sociales. Extrae su sentido de la interacción de estos individuos con los grupos a los cuales se adhieren, y crea la ilusión de reproducir sin mediación el pasado tal como era, cuando este último es simplemente sostenido por un individuo. En resumen, la memoria histórica se opondría de alguna forma tanto al pensamiento histórico como a la consciencia histórica en cuanto que sería irreflexiva como una especie de in/consciencia histórica compartida por un grupo.

## 1.3. Las transposiciones deseadas

La historia sabia y los recursos a los que apela, tales como el pensamiento histórico, se desarrollan generalmente lejos del aula. No obstante, estos recursos son tan indispensables tanto para el aprendizaje de la historia como para su construcción, y se deben transponer al entorno escolar.

Esta transposición, que comporta el paso del saber sabio al saber enseñado<sup>30</sup>, requiere un marco empírico riguroso capaz de identificar de qué forma los alumnos de diversos niveles integran y desarrollan las dimensiones que constituyen el saber sabio que hay que transponer. Para que las actividades de interpretación histórica no pierdan su sentido en el contexto escolar, la distancia entre la historia universitaria y la historia impartida en la escuela necesita la recontextualización de los saberes, lo que permite volver a encontrar un significado adaptado a las características de los alumnos, en particular a la edad.

En el caso de la transposición de las dimensiones del pensamiento histórico con alumnos de la escuela primaria, investigaciones empíricas llevadas a cabo con algunos docentes cuyas prácticas son ejemplares demuestran que éstos generalmente dirigen sus esfuerzos hacia actuaciones cognitivas orientadas hacia el desarrollo del pensamiento histórico. Taylor ha enumerado estas operaciones en un contexto escolar y ha identificado los elementos recurrentes, tales como el reconocimiento de la pertinencia y del valor de las diferentes formas de pruebas.

Entre la transposición deseada y lo que muestra la observación de las prácticas docentes en historia en la escuela primaria, los autores admiten de común acuerdo la existencia de una diferencia considerable. Falta saber si lo que es deseable resulta ser posible desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y cuáles son las condiciones de su posibilidad. Las investigaciones presentadas en el apartado siguiente abordan esta cuestión.

## 2. EL DEBATE SOBRE LA POSIBILIDAD DE DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA PRIMARIA

La comprensión de aquello que los alumnos son capaces de aprender en la clase de historia en la enseñanza primaria se debe al avance en los conocimientos vinculados a la historia y su construcción, así como a lo relacionado con el desarrollo cognitivo. Así pues, las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del aprendizaje de la historia han estado orientadas por estos avances y reflejan los cambios en la concepción de la forma en que los alumnos se apropian de instrumentos cognitivos tales como el pensamiento histórico. Este apartado nos permite observar de qué forma ha evolucionado esta concepción desde el año 1990 e incluye dos secciones. La primera recuerda las ideas que se han cuestionado en los últimos veinte años, y la segunda, los argumentos para los cuales han sido discutidas.

### 2.1. La postura atribuida a investigadores identificados como piagetianos

Las primeras investigaciones sobre el desarrollo de las operaciones cognitivas implicadas en el estudio de la historia recurren al modelo piagetiano, que divide el desarrollo de la cognición en fases relacionadas con la edad del niño y cuya progresión es lineal. Así pues, investigadores tales como Hallam<sup>31</sup>, Zaccaria<sup>32</sup> y Kennedy<sup>33</sup> han intentado relacionar las fases de desarrollo cognitivo con las operaciones cognitivas propias del pensamiento histórico. No obstante, el modelo Hallam-Piaget<sup>34</sup> concluía que los niños eran incapaces de tales operaciones antes de la edad de 14 a 16 años, y que era pues fútil intentar desarrollar el pensamiento histórico en los niños más jóvenes.

Por ejemplo, en la fase preoperatoria a los alumnos más jóvenes les costaba hallar el sentido de la información histórica, mientras que en la fase operatoria específica (6-11 años), los alumnos sólo eran capaces de describir acontecimientos históricos, sin poder ir más allá de informaciones tales como las que se habían presentado en el documento. En la fase formal, los alumnos eran capaces de realizar inferencias y elaborar hipótesis en cuanto a la causalidad y la motivación de los actores. Estas conclusiones han contri-

buido a mantener alejada de la escuela la idea de utilizar fuentes primarias con los alumnos<sup>35</sup>.

### 2.2. Las críticas dirigidas a la llamada escuela piagetiana

La crítica dirigida a los investigadores piagetianos le reprochaba al modelo su naturaleza vinculante, relacionada a la edad cronológica, su subestimación de las capacidades cognitivas de los alumnos y el hecho de que era más propio de un modo de pensamiento científico que humanista<sup>36</sup>. Contrariamente a las disciplinas científicas, el estudio de la historia no permite la experimentación para confirmar el sentido construido. Por otra parte, el modelo no tenía en cuenta las dimensiones afectivas y morales del pensamiento histórico, es decir, la empatía y la contextualización de los fenómenos humanos. Finalmente, parecía que la distancia entre el objeto de aprendizaje y la experiencia de los alumnos, según ciertos autores, resultaba ser problemática para el desarrollo del pensamiento histórico<sup>37</sup>.

Ahora bien, para Seixas<sup>38</sup> y Cooper<sup>39</sup>, la idea de la distancia entre los alumnos más jóvenes y la historia es falsa. Seixas pone de relieve que los niños pequeños están expuestos a la historia y mantienen una relación con el pasado en su entorno físico (los monumentos, la toponimia, por ejemplo), en el lenguaje («cuando papá era pequeño») y en los medios de comunicación. Cooper afirma que incluso antes de su ingreso en la escuela, los niños se ven confrontados a la historia y a diferentes interpretaciones de acontecimientos o fenómenos históricos, bien sea en los cuentos, en discusiones en el seno de la familia, etc.

La contribución de los enfoques pedagógicos forma parte de los objetos de las investigaciones que siguieron a las de Hallam<sup>40</sup> y Zaccaria<sup>41</sup>—que, en resumidas cuentas, eran consideradas demasiado restrictivas en su concepción del pensamiento histórico y de las posibilidades de su desarrollo—. La exploración de la naturaleza de la situación de interpretación transpuesta a una situación de aprendizaje, de los conceptos estudiados y de los componentes metodológicos del pensamiento histórico ha enriquecido la comprensión de los procesos cognitivos y su desarrollo en el ámbito del aprendizaje de la historia en la enseñanza primaria.

## 3. LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES RELATIVAS AL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA

Son numerosas las investigaciones llevadas a cabo sobre el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de primaria en los últimos 15 años. La interpretación (socio) constructivista de la historia y del

aprendizaje en general han guiado estas investigaciones. En esta tercera parte repasamos someramente algunas de estas investigaciones, dando prioridad a aquellas que se centran en el desarrollo de las diferentes dimensiones del pensamiento histórico y en las condiciones que le son propicias. Está dividida en tres secciones: el efecto de los métodos de enseñanza, las competencias vinculadas a la investigación histórica y la comprensión de ciertos conceptos.

### 3.1. El efecto de los métodos de enseñanza sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria

Cooper<sup>42</sup>, al igual que Bruner, sostiene que los niños de 5 a 7 años pueden empezar a desarrollar su pensamiento histórico si se les presentan los problemas que tienen que resolver a partir de elementos familiares. Estos jóvenes alumnos pueden aprender diferentes dimensiones del método histórico, por ejemplo, comparando las diferentes interpretaciones de un cuento o de un acontecimiento del cual han sido testimonio. En estos textos, los niños pequeños aprenden a preguntar sobre las razones e intenciones de los personajes y a predecir de qué forma las acciones podrán influenciar el desarrollo de la trama, aprendizajes que se pueden transferir al estudio de los personajes históricos y sus acciones, razones, intereses, etc.

Brophy y Allman<sup>43</sup> sugieren, por su parte, desarrollar las bases del pensamiento histórico en los alumnos a través de la integración de las disciplinas que constituyen las ciencias sociales y concentrando los esfuerzos sobre «ideas poderosas» y temáticas universales desde el punto de vista cultural, como por ejemplo las necesidades socioeconómicas básicas (abrigo, comida, etc.).

Cooper y Capita<sup>44</sup> han observado de qué forma alumnos de 10-11 años en Rumanía y en el Reino Unido hacían suyas las herramientas de la investigación histórica en el marco de actividades en el aula. En los dos medios se ponía el acento en el desarrollo de las «competencias» (*savoir-faire*) a través del estudio de las fuentes y mediante actividades de manipulación directa, más que en la adquisición de conocimientos.

Cooper y Capita, así como otros investigadores, han podido observar que los alumnos eran capaces de apropiarse de algunas de estas herramientas de la investigación histórica cuando eran guiados por la maestra. Por ejemplo, los alumnos eran capaces de comprender que la historia se construye a partir de pruebas, y distinguían las fuentes primarias de las secundarias. Sin embargo, sin guía, parecían incapaces de hacer deducciones a partir de las fuentes y de comprender hasta qué punto pueden diferir las inferencias e interpretaciones de las fuentes. Tan sólo en un contexto de comparación con sus compañeros de

clase, los alumnos comprendían que las deducciones e inferencias se podían diferenciar y por qué. Cuando estaban enmarcados por algunas preguntas respecto a las fuentes o cuando se explicitaba el proceso de investigación histórica, los alumnos aprendían a abordar las fuentes según su contexto, y también podían volver a aplicar el proceso a situaciones similares y extrapolar de lo particular a lo general. Finalmente, Cooper y Capita<sup>45</sup> concluyen que el estudio de algunas fuentes primarias permite retener y deducir cantidades más significativas de información.

Estos resultados corroboran los alcanzados por Pontecorvo y Girardet<sup>46</sup>, aunque los alumnos de su estudio parecían más autónomos en su apropiación de los procedimientos metodológicos y explicativos.

El desarrollo del pensamiento histórico se ve favorecido pues con un trabajo explícito sobre los conceptos, la puesta en contexto de los alumnos en situación de investigación y la confrontación de las interpretaciones construidas por los alumnos. El estudio de Pontecorvo y Girardet<sup>47</sup>, centrado en la mediación de las herramientas metalingüísticas y argumentativas necesarias para la confrontación de las interpretaciones, añade por otra parte ciertos datos a estas conclusiones que conviene examinar con mayor profundidad.

### 3.2. La adquisición de las competencias relacionadas con la investigación histórica

En una investigación llevada a cabo con alumnos de edades comprendidas entre 8 y 11 años, Pontecorvo y Girardet<sup>48</sup> concluyeron que las acciones epistemológicas necesarias para estudiar la historia pertenecen a dos órdenes: el primer orden corresponde a la historiografía: validez, pertinencia y contexto de una fuente; el segundo, a los procedimientos explicativos: definir las categorías y los conceptos, categorizar a los actores y a las instituciones sociales/históricas, situar los acontecimientos en el tiempo y el espacio, interpretar las acciones, objetivos, intenciones, y vincular a los actores y las acciones a los contextos histórico y cultural.

En el aula, estas acciones procedimentales se llevan a cabo en las interacciones sociales, mediante operaciones lingüísticas y cognitivas específicas que podemos definir como operaciones argumentativas relacionadas con el razonamiento individual y la argumentación social. En su búsqueda de consenso, los alumnos negocian un contexto de plausibilidad con objeto de construir una narración que resuelva el problema al cual se hallan confrontados.

En su investigación, Pontecorvo y Girardet pedían a alumnos de 9 años que se pronunciasen respecto al juicio emitido por el historiador romano del siglo IV, Amiano Marcelino, sobre los pueblos germánicos. De ello surgieron dos formatos de debate.

En el primer formato, los alumnos intentaban decidir si Marcelino tenía o no razón al calificar a los hunos de «bestias», y se preguntaban a fin de saber por qué los hunos actuaban como lo hacían, si era realmente un comportamiento de «bestias», y sobre «el significado de este epíteto».

En el segundo formato los alumnos discutían sobre todo sobre la autenticidad y la validez de la fuente: «¿Es auténtica?, ¿Marcelino dice la verdad?, ¿lo que afirma está bien documentado?» Con objeto de decidir si sí o no podían estar de acuerdo con la postura de Marcelino, los alumnos reconstruían contextos de plausibilidad con la ayuda de las acciones previamente identificadas.

Los resultados de ciertas investigaciones<sup>49</sup> nos llevan a pensar que la orientación previa y continuada del docente (por ejemplo: con preguntas, enseñanza explícita de conceptos) permite a los alumnos desarrollar este concepto estructural del pensamiento histórico, pero la investigación de Pontecorvo y Girardet<sup>50</sup> demuestra la importancia de la confrontación de las interpretaciones entre los alumnos para dominar esta dimensión del pensamiento histórico. Cooper y Capita<sup>51</sup> también hacen referencia al examen profundo de la reflexión de los alumnos respecto a las fuentes cuando se hallan en situación de construcción colectiva.

Las investigaciones de Barton<sup>52</sup>, y de Barton y Levstik<sup>53</sup> sobre la mediación de los procesos identitarios y de legitimación de las prácticas sociales y culturales de un grupo social en el desarrollo del pensamiento histórico añaden una dimensión cultural a las dimensiones ya identificadas. Los alumnos no llegan a las clases de historia desprovistos de conocimientos históricos y de ideas preconcebidas respecto a la historia, sino más bien con un conjunto de informaciones históricas inconexas y a veces erróneas.

En estudios realizados con alumnos en Estados Unidos e Irlanda, estos investigadores constatan que el significado de los acontecimientos o fenómenos históricos se evalúa según un filtro cultural –la gran narración de la marcha del pueblo de Estados Unidos hacia el progreso a través de los esfuerzos de individuos excepcionales, por ejemplo, orienta a los alumnos en la selección de los acontecimientos, actores y fenómenos considerados como significativos–. Además, tienden a seleccionar elementos históricos que permiten interpretar y legitimar el presente –las diez primeras enmiendas a la Constitución de EE. UU. (*Bill of Rights*), la Declaración de Independencia, etc.

### 3.3. La comprensión de los conceptos

Por los trabajos de Bruner<sup>54</sup> y de Cooper<sup>55</sup> sabemos que existe una progresión en la manera en que los alumnos integran los conceptos. La investigación

demuestra que estos últimos deben abordarse de una forma explícita y que los alumnos deben tener la ocasión de aplicarlos con objeto de apropiárselos<sup>56</sup>.

La investigación llevada a cabo por Audigier y sus colaboradores<sup>57</sup> con alumnos de 9 a 11 años demuestra que los alumnos pueden comprender los conceptos independientemente de su nivel de abstracción si estos últimos y su sentido se trabajan de forma explícita, y si se estudian a partir de listas, ejemplos concretos o imágenes ilustrativas.

La utilización de los conceptos, explorados en un texto, para resolver una situación-problema o proporcionar una explicación, permite su dominio y su transferencia. Parece ser que este fenómeno se corrobora cuando se trata de tomar un concepto que posee un sentido común y un sentido histórico contextual como *libertades*. Sin la exploración de los conceptos, una tarea previa al trabajo con las fuentes, a los alumnos les cuesta captar los matices contextuales, y, por consiguiente, el sentido de los conceptos.

Es posible evaluar someramente qué puntos de referencia pueden alcanzar los alumnos de primaria, cuando menos en parte, y ello mediante la yuxtaposición de algunas investigaciones recientes, por un lado, y los puntos de referencia (*benchmarks*) de Seixas<sup>58</sup> que se refieren a los conceptos cognitivos estructurales del pensamiento histórico, por el otro.

#### 3.3.1. Los acontecimientos y las rupturas o continuidades

Los alumnos de enseñanza primaria son capaces de establecer el significado de acontecimientos, actores o fenómenos históricos, quizás porque llegan a la escuela con ciertas informaciones históricas a las que han sido expuestos<sup>59</sup>.

Ninguna de las investigaciones mencionadas permite afirmar que los alumnos de primaria puedan identificar las rupturas y la continuidad, a pesar de que pueden ser capaces de analizar una realidad social en su contexto y desde el punto de vista de la sincronía ya a partir de 9 años<sup>60</sup>.

Los resultados de las investigaciones de Barton<sup>61</sup> demuestran que los alumnos de 4.º y 5.º de primaria pueden identificar el cambio y analizar sus causas y consecuencias de forma más o menos compleja y en relación con una cierta mediación cultural que se traduce en el ángulo de análisis de los alumnos.

Los alumnos estudiados por Cooper y Capita<sup>62</sup>, de edades comprendidas entre 8 y 11 años, también eran capaces de este tipo de análisis, pero con un encuadre metodológico importante a modo de preguntas orientadas que acompañaban la tarea.

### 3.3.2. *Las perspectivas históricas o el desarrollo de la empatía histórica*

Las perspectivas históricas o el desarrollo de la empatía histórica no parecen plantear ningún problema a los alumnos de enseñanza primaria, incluso para los más jóvenes. Los resultados de diferentes investigaciones aquí citadas demuestran que los alumnos muy jóvenes (6 años) ya pueden abordar el pasado como país extranjero<sup>63</sup> e intentar comprender los puntos de vista de los actores que lo habitan según su contexto.

No obstante, pocas investigaciones tienen en cuenta el desarrollo de la dimensión moral de la interpretación histórica, aunque el estudio de Pontecorvo y Girardet con niños de nueve años tenga en cuenta discusiones espontáneas en las que se han emitido juicios de orden moral. Sin embargo, ni el contexto de emergencia de estas discusiones ni su naturaleza están sujetos a un estudio empírico.

### 3.3.3. *El pasado, los procedimientos y las fuentes*

Los alumnos también son capaces de aplicar las acciones procedimentales y cognitivas propias de la utilización de las pruebas de fuentes primarias con objeto de resolver un problema de naturaleza histórica y construir sus propias narraciones. No obstante, los alumnos más jóvenes utilizan poco las pruebas surgidas de las fuentes<sup>64</sup>, y les cuesta comprender la naturaleza construida e interpretativa de estas últimas<sup>65</sup>.

En el proyecto CHATA, el británico Peter Lee<sup>66</sup> intentaba comprender si existían fases de progresión en la comprensión histórica. Confrontados a fuentes cuyas interpretaciones eran divergentes, a los niños más pequeños del grupo de 7 a 14 años les costaba distinguir una interpretación de la otra, y preferían atribuir las diferencias en los textos a la utilización de un vocabulario diferente que narraba fundamentalmente la misma historia. Los alumnos más mayores tendían preferentemente a imputar las diferencias a los autores y sus intenciones o a su contexto, mientras que otros consideraban que las fuentes eran incompletas.

Lee extrae de este estudio una tipología de la representación que los alumnos se hacen de las fuentes históricas. Los resultados de la investigación sugieren una cierta progresión cronológica en estas representaciones<sup>67</sup>. El paso de una etapa a la otra marca una ruptura en las representaciones de los niños. A partir de una concepción del pasado como verdad predeterminada, los alumnos acaban reconociendo que la historia depende de la interpretación de autores, que son por su naturaleza interpretaciones diferentes. Las interpretaciones históricas son el resultado de un trabajo riguroso sobre fuentes diferentes y pertinentes, con métodos diversos y pertinentes, con objeto de obtener respuestas a diferentes preguntas sobre el pasado.

En la primera etapa, los alumnos ven las diferentes versiones de la historia como si éstas explicasen la misma cosa (tan sólo las palabras difieren), ya que esta cosa es objetiva y absoluta. En la segunda, consideran que no se puede saber lo que sucedió entonces ya que no se hallaban presentes. Las diferencias en las versiones del pasado se pueden atribuir al hecho de que no se puede acceder directamente al pasado. En la tercera, las historias ya están claras gracias a la información disponible, equivalen a la información. Las diferencias en las versiones se pueden atribuir a los «vacíos» (*trous*) que existen en las informaciones y a los errores de los narradores. En la cuarta, el *autor* interviene de forma activa en la historia. Las diferencias en las versiones se pueden atribuir a la distorsión por parte de éste (en forma de mentiras, exageraciones sesgadas, dogmatismo). En la quinta, las historias se escriben según una postura legítima del autor. Las diferencias en las versiones se pueden atribuir a la selección. Las historias no son copias del pasado. Finalmente, en la sexta, las interpretaciones son diferentes por naturaleza. Pueden resultar de un trabajo riguroso sobre fuentes diferentes y pertinentes, con métodos diferentes y pertinentes, con objeto de obtener respuestas a preguntas diferentes respecto al pasado.

La investigación de Audigier revela que los alumnos franceses de enseñanza primaria y secundaria tienen dificultades para comprender la naturaleza interpretativa de la historia: «La historia se ha escrito a partir de los libros y testimonios que han escrito aquellas personas que han vivido los acontecimientos y que han sido testigos de éstos. La observación y la experiencia cumplen la función de criterio de verdad»<sup>68</sup>.

Al igual que Lee, Audigier<sup>69</sup> observa que tan sólo los alumnos más mayores comprenden por qué el marco de referencia y la intención de los autores de las fuentes representan un papel en la construcción de la fuente:

Tan sólo los alumnos más mayores sospechan en cierta medida de la inmediata veracidad de estos escritos; piensan, pues, que el historiador debe desconfiar, no creer todo lo que se le dice, pero los procedimientos específicos de trabajo están demasiado alejados para ni tan siquiera ser tomados en consideración [...] La única sospecha procede de una mala observación de los hechos o de una mala opinión, la una acarreado la otra. Con un poco de trabajo, se restablecerá la verdad. La idea de punto de vista está ausente o acaba aceptando la idea de opinión...

### 3.3.4. *El tiempo*

La comprensión que el niño tiene del tiempo es muy diferente de la del adulto y se desarrolla muy lentamente. Primero domina los puntos de referencia temporales como un tiempo experimentado, vivido y

actuado, en la fase preoperatoria, y después éstos evolucionan como un tiempo que comporta una objetivación y un descentramiento del pensamiento del niño. El dominio del tiempo histórico implica el paso del tiempo subjetivo al tiempo estructurado, universal y construido.

En las investigaciones llevadas a cabo con niños de primer ciclo de primaria, Seefeldt<sup>70</sup> demuestra que la comprensión que éstos tienen del tiempo es difusa y está limitada a dicotomías (hoy/mañana, noche/día, etc.). El estudio de Fallace, Biscoe y Perry<sup>71</sup> con alumnos de segundo año de primaria pone de manifiesto el problema del presentismo en los alumnos más jóvenes, así como su incapacidad para distinguir los indicadores temporales en las imágenes. Como en el estudio de Seefeldt<sup>72</sup>, la perspectiva temporal de los niños es puramente dicotómica (hoy versus hace tiempo), salvo si se presenta siguiendo una narración cronológica. Así pues, parece que los alumnos más jóvenes difícilmente tienen acceso al tiempo histórico.

No obstante, los estudios de VanSledright<sup>73</sup>, y de Pontecorvo y Girardet<sup>74</sup> demuestran que los alumnos de 9 a 11 años comprenden el tiempo medio y el tiempo largo, y que son capaces de acceder a una perspectiva temporal.

Por otra parte, Audigier<sup>75</sup> ha concluido que los alumnos franceses experimentaban, tanto en la primaria como en la secundaria, ciertas dificultades para distinguir unas escalas temporales de otras. Además, estos últimos tendían a imaginar la acción humana de forma lineal y progresiva –el presente moderno es mejor que el pasado debido a la acción humana–, pero rechazaban el futuro. Audigier distingue tres escalas a las cuales los alumnos se refieren para imaginar la historia. La primera, intemporal, representa un tiempo «eterno» al cual pertenecen los grandes aspectos del mundo (la pobreza, por ejemplo: «hay y habrá siempre ricos y pobres, poderosos y dominados»)<sup>76</sup>.

La segunda escala corresponde al tiempo corto, en el cual deben situarse los acontecimientos estudiados en relación con los grandes aspectos intemporales antes mencionados. «Contrariamente a lo que precede, [los alumnos] imaginan este tiempo en secuencias cortas que corresponden a las situaciones históricas que se están explicando. La búsqueda de sentido mezcla las dos categorías, que son las intenciones de los actores y las circunstancias»<sup>77</sup>.

Finalmente, la tercera escala utilizada por los alumnos es la de un tiempo largo que engloba los acontecimientos y periodos de un mismo grupo que explica el progreso material y político. Audigier observa que los alumnos combinan muy pocas veces las tres escalas, ya que tienden a yuxtaponerlas.

### 3.3.5. La causalidad

La interpretación histórica supone la construcción de narraciones explicativas relacionadas entre sí por la causalidad. Aunque los niños ya poseen ciertos conocimientos previos en el momento en que abordan el estudio de la historia en la escuela, no tienen acceso a una red organizada y coherente de saberes históricos que les permita estructurar relaciones causales como tienen los adultos<sup>78</sup>.

Algunas investigaciones con niños de cuarto y quinto de primaria indican que éstos tienen dificultades para comprender la causalidad cuando ésta implica factores sociales, económicos y políticos<sup>79</sup>. Sin embargo, parece que serían capaces de reconocer el poder de la acción individual y colectiva en el cambio social mencionando a figuras conocidas de la historia, según sus representaciones sociales, resultantes de la mediación cultural, pero esta comprensión estaría limitada a una representación lineal y excluiría el papel representado por las instituciones sociales o políticas<sup>80</sup>. Cuando los alumnos consiguen establecer un vínculo causal, casi siempre éste es monocausal y elimina la posibilidad de percibir la historia como un fenómeno complejo<sup>81</sup>.

Los alumnos de quinto año del estudio de Brophy y VanSledright<sup>82</sup>, por ejemplo, atribuían la explicación del modo de vida en los habitantes de las primeras naciones a una elección personal, ocultando así cualquier referencia a los factores contextuales tales como el entorno o el modo de subsistencia.

Otras investigaciones concluyen que los alumnos de mayor edad de enseñanza primaria son capaces de determinar la causalidad y utilizan adecuadamente el metalenguaje para expresarla<sup>83</sup>. En una investigación llevada a cabo con niños de 11 años, los términos «por consiguiente», «a fin de que» y «las razones por las cuales» eran utilizadas por los alumnos para explicar su interpretación de los cambios históricos.

Cooper y Capita<sup>84</sup> demuestran que los alumnos de 9 a 11 años son capaces de establecer cadenas causales simples y plausibles, pero únicamente cuando los docentes los guían con sus preguntas.

La investigación de Lee *et al.*<sup>85</sup> también demuestra la capacidad de los alumnos de entre 7 y 14 años para establecer relaciones causales, pero para construir su narración los alumnos más jóvenes utilizan sobre todo la imaginación histórica en vez de las fuentes exploradas. El recurso a las pruebas contenidas en los documentos para sostener la interpretación de la causalidad también resultaba problemática para los alumnos de quinto curso en un estudio llevado a cabo por Owings Swan, Hofer y Locascio<sup>86</sup>. Los alumnos tendían a menudo a recurrir a sus conocimientos previos o a sus creencias para explicar las relaciones de

causa-efecto en su comprensión de la revolución norteamericana. Parece ser que la mediación cultural y la memoria colectiva tienen un papel importante en la construcción de las relaciones causales en los alumnos de primaria.

### 3.4. Las etapas del desarrollo de algunos componentes del pensamiento histórico

La investigación del proyecto CHATA<sup>87</sup> muestra una progresión cronológica en la relación que los alumnos mantienen con las fuentes y las interpretaciones que son capaces de hacer de éstas. En general, los alumnos del nivel de primaria (hasta 12 años) podrán comprender, al final de su recorrido, que los autores de las fuentes ejercen una influencia sobre la forma en que se ha construido la prueba.

Resulta imposible afirmar que el desarrollo del pensamiento histórico es progresivo sin la demostración de una estructura en la manera en que las ideas de los niños cambian cuando se ven confrontados a la historia<sup>88</sup>. Centrándose en el desarrollo del razonamiento en la adquisición de los conceptos llamados «sustantivos» de la historia, el enfoque piagetiano no ha permitido dar con una estructura progresiva en la forma en que cambian las ideas de los niños.

Diversas investigaciones surgidas del proyecto CHATA<sup>89</sup>, entre las cuales una investigación longitudinal sobre la progresión de las representaciones que los alumnos tenían de los conceptos clave de la historia, demuestran que estas ideas no progresan de forma paralela o al mismo ritmo. Existe un efecto de «decoupling» que limita la posibilidad de establecer un modelo de la manera en que las ideas de los alumnos progresan<sup>90</sup>. Sin embargo, dado que cualquier modelo de progresión es por definición jerárquico y normativo, se deriva de ello que éste sólo se puede aplicar a la posibilidad de encontrar en un grupo muy numeroso una proporción significativa de alumnos que presenten esta progresión en el desarrollo de sus ideas.

Por otra parte, según Wineburg<sup>91</sup>, existe tal variedad en la manera en que los alumnos hacen suyos los procedimientos del proceso y de la perspectiva histórica, así como en el grado de apropiación, que la elaboración de un modelo global parece difícil.

Las investigaciones llevadas a cabo por Lee y Shemilt<sup>92</sup> sugieren incluso que en el aprendizaje de la historia existe un intervalo de siete años; es decir, que la comprensión que puede tener un alumno de 7 años respecto al cambio histórico puede ser la misma que la de un alumno de 14 años, y viceversa.

Cualquier modelo de progresión debe tener en cuenta el punto de partida de los alumnos en términos de comprensión de los conceptos explicativos y procedimentales del pensamiento histórico y basarse en una lógica del desarrollo más que en una lógica procedimental. Aquella etapa es anterior a ésta y así sucesivamente<sup>93</sup>.

La investigación científica demuestra que ciertos componentes del pensamiento histórico se desarrollan de forma progresiva y que este desarrollo puede representarse según unas fases en las que las rupturas de una fase a la otra están claramente definidas.

## CONCLUSIÓN

Las investigaciones sobre las ideas de los alumnos respecto al pasado, la forma de conocerlo y la manera de explicarlo son numerosas y contradictorias, pero demuestran no obstante que los alumnos de primaria desarrollan progresivamente su capacidad de pensar de forma histórica. Más concretamente, los resultados empíricos demuestran que los niños de edades más jóvenes aprenden a adoptar gradualmente la perspectiva temporal y el tiempo histórico, que son capaces de integrar conceptos cada vez más abstractos y de contextualizarlos con la ayuda de la empatía histórica, y que su comprensión de los procedimientos del método histórico, de la interpretación de las fuentes y de la reconstrucción narrativa evolucionan según su edad. Estos resultados ponen de relieve la necesidad de llevar a cabo futuras investigaciones que permitan describir el umbral de desarrollo de cada una de las etapas del desarrollo del pensamiento sociohistórico, de circunscribir sus particularidades y las manifestaciones observables relacionadas con ellas, y, además, de hacerlo a la luz de diversas disciplinas afines, tales como la psicología social, la didáctica de la historia, la filosofía, etc. Una mirada transdisciplinaria de este tipo podría contribuir a comprender de qué modo se manifiestan las competencias sociohistóricas de los alumnos que estudian el ámbito del universo social y qué fases del desarrollo del pensamiento histórico logran alcanzar. Las diferencias intersubjetivas existentes en el desarrollo del pensamiento histórico también deben ser objeto de investigación a fin de que sean explorados los posibles factores de estas diferencias en cuanto a las prácticas docentes, por ejemplo, o al modo de funcionar de la clase. Finalmente, la reconstrucción de estas etapas requiere la exploración de los currículos y de las expectativas que aparecen claramente respecto a los alumnos y las prácticas pedagógicas. Estos ejemplos ofrecen además algunas direcciones posibles para orientar las futuras investigaciones experimentales/correlacionales en lo tocante a las «prácticas ejemplares».

NOTAS

- <sup>1</sup> Shaver, J. P. (dir.), 1991, *Handbook of research on social studies teaching and learning*. Nueva York, Maxwell Macmillan International.
- <sup>2</sup> Levstik, L.S. y C.A. Tyson, 2008, *Handbook of research in social studies education*. Nueva York, NY: Routledge.
- <sup>3</sup> Barton, K.C. y Levstik, L., 1996, «Back when God was around and everything. Elementary children's understanding of historical time», *American Educational Research Journal*, 33(2), pp. 419-454.
- <sup>4</sup> Heimberg, C., 2004, «La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti», *Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio* '92, 5(15), pp. 45-50; Seixas, P., 1996, «Conceptualizing the growth of historical understanding», en Olson, D. R. & N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd., pp. 765-783; Rüsen, J., 1996, «Some Theoretical Approaches to Intercultural Comparative Historiography», *History and Theory*, 35, pp. 5-22.
- <sup>5</sup> Pontecorvo, C. y Girardet, H., 1993, «Arguing and Reasoning in understanding historical topics», *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4), pp. 365-395.
- <sup>6</sup> Barton, K. C. & L. S. Levstik, 2004, *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 288 págs.; Barton, K.C. & Levstik, L., 2008, *Researching history education: theory, method, and context*. New York, NY: Routledge.
- <sup>7</sup> Pontecorvo y Girardet.
- <sup>8</sup> Heimberg, C., 2004, p. 4.
- <sup>9</sup> Ségal, A., 1992, «Sujet historien et objet historique », *Traces*, 30(2), pp. 42-48.
- <sup>10</sup> Bloch, M., 1974/1941, *Apologie pour l'Histoire ou métier d'historien*. París: Armand Colin.
- <sup>11</sup> Carr, E.H. (1988/1961), *Qu'est-ce que l'histoire?* París: La Découverte, 232 págs.
- <sup>12</sup> Bloch, M. (1974/1941). *Apologie pour l'Histoire ou métier d'historien*. París: Armand Colin, pp. 122-123).
- <sup>13</sup> Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris : Gallimard. Cité dans Éthier, 2001, «Apologie pour une histoire frelatée», *Traces*, 38(4), novembre, pp. 16-17
- <sup>14</sup> Pontecorvo y Girardet, 1993; Wineburg, 2001.
- <sup>15</sup> Wineburg, 2001.
- <sup>16</sup> Heimberg, 2004; Wineburg, 2001.
- <sup>17</sup> Pontecorvo y Girardet; Audigier, F., Auckenthaler, Y., Fink, N., Haerberli, P., 2002, «Leçons d'histoire à l'école primaire», *Cartable de Clio*, 2, pp. 194-217; Cooper, H. y Capita, L., 2000, «History teaching in England and Romania: a pilot project to design a format for the analysis of good history teaching in cross-cultural contexts», *Proceedings of the European Conference on Educational Research*, University of Edinburgh, septiembre de 2000.
- <sup>18</sup> Heimberg; Pontecorvo y Girardet.
- <sup>19</sup> Braudel, F., 1969, *Écrits sur l'histoire*. París: Flammarion.
- <sup>20</sup> 1) El «tiempo largo» corresponde a la historia de las civilizaciones y las mentalidades. Se mide en periodos, en siglos, en milenios. Se trata de un tiempo estructural. 2) El «tiempo medio» está vinculado al estudio de la coyuntura, de los ciclos demográficos o económicos. Se mide en décadas. Se asocia a las mutaciones, a los umbrales, a las rupturas. 3) El «tiempo corto» corresponde a las relaciones entre el individuo y el acontecimiento. Se mide en días u horas.
- <sup>21</sup> Barton, K. C., 1996, «Narrative simplifications in elementary students' historical thinking», en J. Brophy (dir.), *Advances in research on teaching*, 6. Greenwich: JAI Press, pp. 51-84.
- <sup>22</sup> Wineburg, 2001.
- <sup>23</sup> Heimberg; Prost, A., 1996, *Douze leçons sur l'histoire*. París: Éditions du Seuil, coll. «Points Histoire».
- <sup>24</sup> VanSledright, B., 2002, *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press; VanSledright, B.A., 2004, «What does it mean to think historically and how do you teach it?» *Social Education*, 68, pp. 230-233; Seixas, P., 1993, «Popular film and young people's understanding of the history of Native-white relations», *The History Teacher*, 3(mayo), pp. 351-370.
- <sup>25</sup> Pontecorvo y Girardet.
- <sup>26</sup> *Ibidem*.
- <sup>27</sup> Martineau, R., 2000, «La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation à la citoyenneté», pp. 281-309, en Pallascio, R. y L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, PUQ.
- <sup>28</sup> Heimberg.
- <sup>29</sup> Seixas, 1996.
- <sup>30</sup> Chevalard, Y. y Johsua, M.A., 1991, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, seguido de *Un exemple de la transposition didactique*, Grenoble, Éd. La Pensée sauvage, 240 págs.
- <sup>31</sup> Taylor, T. (2000). *The future of the past: final report of the National Inquiry into School History*. Churchill, Australia: Faculty of Education, Monash University.
- <sup>32</sup> Hallam, R.N., 1970, «Piaget and thinking in history». En M. Ballard (dir.), *New Movements in the Study and Teaching of History*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 162-178.
- <sup>33</sup> Zaccaria, M., 1978, «The development of historical thinking: Implications for the teaching of history». *The History Teacher*, 11, pp. 323-340.
- <sup>34</sup> Kennedy, J., 1983, «Assessing the Relationship Between Information Processing Capacity and Historical Understanding». *Theory and Research in Social Education*, 11, 1-22.
- <sup>35</sup> Hallam, 1970.
- <sup>36</sup> Colby, S.R., 2007, *Students as historians: the historical nar-*

*rative inquiry model's impact on historical thinking and historical empathy*, tesis doctoral. Denton: University of North Texas.

<sup>37</sup> Booth, M., 1987, «Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching», en C. Portal (dir.), *The History Curriculum for Teachers*, pp. 22-38. Londres: The Falmer Press; Booth, M., 1994, «Cognition in History: A British Perspective». *Educational Psychologist* 29(2): pp. 61-69; Cooper, H., 1995, *History in the Early Years*. London: Routledge; Dickinson, A. Lee, P. y R. Ashby, 1997, «“Just another emperor”: Understanding action in the past». *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 233-244.

<sup>38</sup> VanSledright, B. y J. Brophy, 1991, *Storytelling, imagination and fanciful elaboration in children's historical reconstructions*. The Center for teaching and learning elementary subjects, Michigan State University.

<sup>39</sup> Seixas, 1996.

<sup>40</sup> Cooper, 1995.

<sup>41</sup> Hallam.

<sup>42</sup> Zaccaria.

<sup>43</sup> Cooper, 1995.

<sup>44</sup> Brophy, J. y Alleman, J., 1996, *Powerful social studies for elementary students*. Fort Worth: Harcourt.

<sup>45</sup> Cooper, H. y Capita, L. (2004). «Leçons d'histoire à l'école primaire: comparaisons». *Le Cartable de Clio*, (3), pp. 155-168.

<sup>46</sup> Cooper y Capita, 2000.

<sup>47</sup> Pontecorvo, C. y Girardet, H., 1993, «Arguing and Reasoning in understanding historical topics». *Cognition and Instruction*, 11(3 y 4), pp. 365-395.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> VanSledright, 2002; Cooper y Capita, 2004.

<sup>51</sup> Pontecorvo, C. y Girardet, H.

<sup>52</sup> Cooper y Capita, 2004.

<sup>53</sup> Barton, 1996; Barton, K.C., 2001, «You'd be wanting to know about the past. Social context of children's historical understanding in Northern Ireland and the United States», *Comparative Education*, 37, pp. 89-106.

<sup>54</sup> Barton, K. C. y Levstik, L. S., 1998, «“It wasn't a good part of history”: National identity and students' explanations of historical significance», *Teachers College Record*, 99(3), pp. 478-513.

<sup>55</sup> Bruner, J., 1977/1960, *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

<sup>56</sup> Cooper, 1995.

<sup>57</sup> Cooper y Capita, 2004.

<sup>58</sup> Audigier *et al.*, 2002.

<sup>59</sup> Seixas, 1996.

<sup>60</sup> Seixas, 2004; Cooper, 1995; Barton y Levstik, 1998.

<sup>61</sup> Pontecorvo y Girardet, 1993; Cooper y Capita, 2004; Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A., 1996, «Progression in children's ideas about history». En M. Hughes (dir.), *Progression in Learning* (pp. 50-81). Bristol, PA, Multilingual Matters Limited.

<sup>62</sup> Barton, 1996; Barton, 2001.

<sup>63</sup> Cooper y Capita, 2003.

<sup>64</sup> Se trata de una referencia que está de moda en la novela *Go-between* de L.P. Hartley (Hartley, L.P., 1997/1953, *The go-between*. Toronto: Penguin Books).

<sup>65</sup> VanSledright, 2002.

<sup>66</sup> Lee, P., 1998, «Making sense of historical accounts». *Canadian Social Studies*, 32(2), pp. 52-54.

<sup>67</sup> Lee, 1998.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> Audigier, F., 1995, «Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves», *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 15, pp. 61-89, p. 83.

<sup>70</sup> Audigier, 1995: 83.

<sup>71</sup> Seefeldt, C., 1993, «History for young children». *Theory and Research in Social Education*, 21(2), pp. 143-155.

<sup>72</sup> Fallace, T.D., A.D. Biscoe y J.L. Perry, 2007, «Second Graders Thinking Historically: Theory into Practice». *Journal of Social Studies Research*, primavera, pp. 44-53.

<sup>73</sup> Seefeldt, C., 1993.

<sup>74</sup> VanSledright, 2002.

<sup>75</sup> Pontecorvo y Girardet, 1993.

<sup>76</sup> Audigier, 1995.

<sup>77</sup> Audigier, 1995: 82.

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> Brophy, J. y VanSledright, B., 1997, *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. Nueva York: Teachers' College Press.

<sup>80</sup> Barton, 1996; Barton, K.C., 1997, «“I just kinda know”: Elementary students' ideas about historical evidence». *Theory and Research in Social Education*, 25(4), pp. 407-430.

<sup>81</sup> Barton, 1997.

<sup>82</sup> Ashby, R., Lee, P. y Dickinson, A., 1997, «How children explain the 'why' of history: the CHATA research project on teaching history». *Social Education*, 61(1), pp. 17-21.

<sup>83</sup> Brophy, J. & VanSledright, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. New York: Teachers' College Press.

<sup>84</sup> Cooper, H. y Dilek, D., 2007, «A Comparative study on pri-

mary pupils historical questioning processes in Turkey and England: empathic, critical and creative thinking». *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(2), pp. 713-725.

<sup>85</sup> Cooper y Capita, 2004.

<sup>86</sup> Lee, 1998.

<sup>87</sup> Owings Swan, K., M. Hofer y D Locascio, 2007, «The historical scene investigation (HSI) Project: examining the use of case-based historical instruction in the fifth grade social studies classroom». *International Journal of Social Education*, 22(2), pp. 70-100.

<sup>88</sup> Lee, 1998.

<sup>89</sup> Lee, P. y Shemilt, D., 2003, «A scaffold not a cage»: progres-

sion and progression models in history», *Teaching History*, 113, pp. 13-23.

<sup>90</sup> Lee, 1998.

<sup>91</sup> Lee y Shemilt, 2003.

<sup>92</sup> Wineburg, S., 2001, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press

<sup>93</sup> Lee, P. & Shemilt, D., 2003, «A scaffold not a cage»: progression and progression models in history, *Teaching History*, 113, p. 13-23

<sup>94</sup> *Ibidem*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEGENNE, A. (1983). «Sur les réseaux de sociabilité». *Revue Française de Sociologie*, 24(1), pp. 109-118.

FOSTER S.J. y YEAGER, E.A. (1998). «The role of empathy in the development of historical understanding». *International Journal of Social Education*, 13(1), pp. 1-7.

FOSTER, S.J. y YEAGER, E.A. (1999). «You've got to put together the pieces»: English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence». *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), pp. 286-317.

LEE, P. (2004). «Understanding History», en P. Seixas (dir.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 129-164.

LEVSTIK, L.S. y BARTON, K.C. (1996). «They still use some of their past»: Historical salience in elementary children's chro-

nological thinking». *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), pp. 531-576.

LEVSTIK, L.S. y C.A. TYSON (2008). *Handbook of research in social studies education*. Nueva York, NY: Routledge.

SCHEMILT, D. (2000). «The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching», pp. 83-101, en P. N. Stearns, P. Seixas, y S. Wineberg (eds.), *Knowing, teaching and learning history*. Nueva York: University Press.

SEIXAS, P. (2006). «What is Historical Consciousness?», en R. Sandwell (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.

Traducción al castellano: Beatriz Krayenbühl Gusi.

Rebut: 5.6.09 Acceptat: 14.10.09

