

El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España

Doi: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654>

Artículo recibido: 19-02-2018 Artículo aceptado: 21-12-2018

Raquel Sánchez Ibáñez

Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctora Europea en Historia Moderna. Sus líneas de investigación son la didáctica de la historia, estereotipos, identidades y elites de poder. Hace parte del Grupo DICSO. Didáctica de las Ciencias Sociales.

Universidad de Murcia, Murcia, España.

Correo electrónico: raqueledu@um.es

ORCID: 0000-0002-7628-1991

José María Álvarez Martínez-Iglesias

Graduado en Educación Primaria, tiene una mención Audición y Lenguaje, un Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación, actualmente es Doctorando en Educación.

Universidad de Murcia, Murcia, España.

Correo electrónico: Josemaria.alvarez@um.es

ORCID: 0000-0001-9633-3560

Forma de citar este artículo: Sánchez Ibáñez, Raquel y José María Álvarez Martínez-Iglesias. "El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España". *Historia y Espacio*, vol. 15 n° 53 (2019): 145-166. Doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654

Artículo Tipo 1: de investigación

El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España

Resumen: Este artículo muestra los resultados de una investigación cuyo objetivo fue evaluar el empleo de fuentes en los manuales de Historia de 1.º De bachillerato. Para ello se han analizado cinco editoriales que se encuentran entre las más vendidas en España. Se han seleccionado los temas relacionados con la Guerra Fría, por tratarse de un conflicto internacional que puede estudiarse a través de fuentes de diversa naturaleza. Los resultados son similares a otros países europeos, como Francia, y evidencian que las fuentes se usan de forma equilibrada para ilustrar contenidos y para un fin didáctico. Sin embargo, en las actividades que incorporan fuentes, las demandas cognitivas solicitadas al alumnado son muy básicas por lo que se dificulta que este adquiera unas competencias históricas.

146

Palabras clave: Educación, Ciencias sociales, Competencias, Pensamiento histórico, Recursos educativos.

The use of sources in Spanish History textbooks of Baccalaureate

Abstract: This article shows the results of a research which aim is to evaluate the use of sources in the manuals of History of the 1st Baccalaureate. For this, five editorials that are among the most sold in Spain have been analyzed. Didactic units related to the Cold War have been selected because it is an international conflict that can be studied through different sources. The results are similar to other European countries, such as France, and show that the sources are used in a balanced way to illustrate content and for a didactic purpose. However, in the activities that incorporate sources, the cognitive demands requested from the students are very basic, which makes it difficult for students to learn historical skills.

Key words: Education, Social sciences, Skills, Historical thinking, Educational resources.

Raquel Sánchez Ibáñez - José María Álvarez Martínez-Iglesias

El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España

Introducción

En este artículo se presenta la importancia de las fuentes para la enseñanza de la materia de Historia en la etapa educativa de bachillerato¹. El uso de las fuentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia es necesario como forma de conocimiento del pasado y como medio para desarrollar habilidades de pensamiento histórico en el alumnado². No solamente se debe aprender la disciplina histórica, es decir, la adquisición de unos conocimientos teóricos, sino que se deben desarrollar las habilidades propias de la labor del historiador, esto es, la capacidad de interpretar fuentes y proporcionar hipótesis y conclusiones acerca de la realidad pasada y presente. En consecuencia, el principal objetivo en la enseñanza de la historia está encaminado a intentar que los alumnos sean capaces de realizar un análisis crítico de la sociedad que les rodea, de interpretar fuentes de diversa naturaleza y de interrogarse sobre el pasado y aplicar sus conocimientos a problemáticas actuales. En la enseñanza de la historia es que las fuentes cobran mayor relevancia; su búsqueda, su tratamiento y su interpretación son habilidades que contribuyen también al desarrollo de competencias clave educativas.

En España, desde la Ley 8 del 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se recomienda la adquisición de competencias clave para un buen desarrollo personal, social y profesional. En la materia de Historia en bachillerato, una de las finalidades más importantes es formar el pensamiento histórico. La intención es dotar al alumnado de instrumentos de análisis, comprensión e interpretación con los que pueda ser capaz de aprender la Historia con autonomía. El uso adecuado de las diferentes fuentes históricas (libros, memorias, cartas, autobiografías, manuscritos, discursos, fotografías,

¹ Este trabajo deriva del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en educación secundaria obligatoria (EDU2015-65621-C3-2-R (Mineco/Feder)”, cuyo investigador principal es Pedro Miralles Martínez.

² Peter Seixas y Carla Peck, “Teaching Historical Thinking”, en *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, editado por Alan Sears e Ian Wright (Vancouver: Pacific Educational Press, 2004), 109-117.

cuadros, etc.) ayuda, además, al desarrollo de las competencias clave. En este sentido, la competencia de conciencia y expresión cultural se desarrolla a partir del trabajo con fuentes, puesto que implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, y con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas y, a su vez, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Por otra parte, la competencia lingüística también se desarrolla a partir del uso de fuentes, pues para su lectura y análisis se emplean diversas prácticas comunicativas en variadas modalidades, formatos y soportes. Por último, el uso adecuado de las fuentes históricas contribuye al desarrollo de las competencias sociales y cívicas, que implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja. Todo ello, porque la conciencia histórica-temporal, la contextualización de las fuentes, la perspectiva histórica y la dimensión ética están relacionadas con la formación democrática de la ciudadanía, en tanto en cuanto fomentan la comprensión de la sociedad y el pensamiento crítico en el alumnado³.

Desde un punto de vista metodológico, el trabajo con fuentes en el aula puede resultar motivador para el alumnado, acostumbrado al empleo de métodos más tradicionales como la lección magistral. Sin embargo, el trabajo con fuentes, por su complejidad (analizar la fiabilidad de la fuente, contrastar diversas fuentes, contextualizar, etc.), requiere que el alumnado disponga de ciertas habilidades como, por ejemplo, una capacidad suficiente de comprensión lingüística. Es importante aclarar que no todos los alumnos de bachillerato son capaces de entender que las fuentes no son creadoras de evidencias absolutas. Por ello, es recomendable que su uso en el aula sea frecuente y guiado por el profesor para que el alumno vaya de forma progresiva adquiriendo las habilidades que conlleva el empleo de fuentes en el aula y perciba esta estrategia metodológica como una forma de proceder motivadora y útil para su aprendizaje. En su investigación, Sam Wineburg identificó tres fases por las que pasaba el alumnado a la hora de interpretar las fuentes⁴. Un primer escalón de interpretación, llamado aprovisionamiento, que es el

³ Antoni Santisteban, "La formación de competencias de pensamiento histórico", *Memoria académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata*, 14 (2010): 34-56.

⁴ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001).

momento en que se busca al autor del texto, se persigue el porqué del suceso y se intenta evaluar el contenido. El segundo peldaño es la contextualización, que consiste en relacionar los datos con el contexto social e histórico. Y, por último, la corroboración, en la que el alumnado compara fuentes buscando similitudes y contradicciones, siendo capaz de conocer el grado de verdad y realismo de ellas para poder construir adecuadas interpretaciones históricas. Muchos estudiantes de Historia encuentran dificultades a la hora de indagar sobre contenidos históricos, ya que se presentan contradicciones en las fuentes de información. Incluso, aceptan la información sin haber realizado una crítica previa para un buen análisis y un adecuado entendimiento histórico. Una conclusión a la que también llega Jeffery D. Nokes al afirmar que el alumnado rara vez se interroga sobre la fiabilidad de las fuentes⁵.

Las fuentes históricas deben ser utilizadas de forma apropiada para que sean unos recursos eficaces de cara a la enseñanza de la Historia. Para ello es necesario desarrollar destrezas básicas de utilización de fuentes históricas que puedan enseñarse en las clases de Historia. Como afirma Jorge Saiz:

Entre los investigadores y especialistas en didáctica de la historia, desde posicionamientos diversos, de la psicología cognitiva, la epistemología histórica, a corrientes más culturalistas existe consenso al señalar que es preferible aquella enseñanza de la historia que apela al desarrollo conjunto de contenidos y narrativas sobre el pasado (conocimientos de historia) y de habilidades para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias sobre historia)⁶.

El trabajo con fuentes históricas puede ser, por tanto, un instrumento de aprendizaje muy valioso, pero es necesario conocer qué presencia tiene el uso de fuentes en la enseñanza de la Historia. Una forma de aproximarse a ello es mediante el análisis de los libros de texto de Historia. La razón de esta elección es que los manuales son todavía el principal material curricular empleado en

⁵ Jeffery D. Nokes, "Observing Literacy Practices in History Classrooms", *Theory & Research in Social Education* 38, 4 (2010): 515-544.

⁶ Jorge Sáiz, "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, 1 (2014): 84.

las aulas, como bien ha señalado Valls para el caso español⁷, y de forma similar a como sucede en otros países⁸.

1. Metodología

150 Para conseguir el objetivo propuesto de evaluar la presencia y el empleo de las fuentes en España en los manuales de Historia de bachillerato para enseñar competencias históricas se ha optado por un método de investigación cualitativo descriptivo amparado en el paradigma interpretativo. Aunque la muestra tiene un carácter no probabilístico, se seleccionaron cinco editoriales que están incluidas entre las de mayor venta en el sector educativo de los últimos años⁹. Las editoriales son: Anaya, Oxford, Santillana, SM y Vicens Vives. Los libros seleccionados tienen una fecha de publicación reciente, entre 2015 y 2016. El nivel educativo escogido ha sido 1.º de bachillerato que corresponde a alumnado de 16-17 años de edad. La etapa de bachillerato en España no es obligatoria y se cursa como paso previo a la realización de la prueba de acceso a la universidad (PAU). Además, en este curso se imparte, conforme la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Entre los contenidos que incluye para esta materia el Real Decreto 1105 de 26 de diciembre de 2014, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y bachillerato, se incluye la Guerra Fría (Figura 1).

⁷ Cosme Jesús Gómez y Raimundo Antonio Rodríguez, "La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI. Entrevista a Rafael Valls Montés". *Historia y Memoria de la Educación*, 6 (2017): 363-380.

⁸ Nicole Tutiaux-Guillon, "French Paradox: Meaningful yet Uncertain History Didactics", en *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*, editado por Elizabeth Erdmann y Wolfgang Hasberg (Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2011), 271-290.

⁹ Ernest Alós, "Así ha quedado repartido el sector editorial tras ocho años de crisis", *el Periódico*, 13 julio, 2017. [<https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20170713/cifras-mercado-editorial-libro-espana-2016-6165929>].

Figura 1. Contenidos curriculares de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo

Bloque	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluable
Bloque 6. Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos	La formación del bloque comunista frente al bloque capitalista: la Guerra Fría Conflictos: de la Guerra Fría a la Coexistencia Pacífica y la Distensión.	2. Distinguir hechos que explican el enfrentamiento entre el bloque comunista y capitalista, revisando las noticias de los medios de comunicación de la época. 3. Interpretar la Guerra Fría, la Coexistencia Pacífica y la Distensión y sus consecuencias estableciendo acontecimientos que ejemplifiquen cada una de estas etapas de las relaciones internacionales. 6. Localizar fuentes primarias y secundarias (en bibliotecas, Internet, etc.) y extraer información de interés, valorando críticamente su fiabilidad presentándolas según el origen de esta.	1.1. Localiza en un mapa los países que forman el bloque comunista y capitalista. 2.1. Identifica y explica los conflictos de la Guerra Fría a partir de un mapa histórico. 3.1. Selecciona símbolos e imágenes que se identifican con el mundo capitalista y el mundo comunista. 6.1. Realiza presentaciones de textos, imágenes, mapas, gráficas que explican cualquiera de los bloques. 7.1. Extrae conclusiones de los textos, imágenes, mapas, gráficas que explican la evolución de ambos bloques enfrentados en la Guerra Fría, señalando a qué bloque pertenece y algunos motivos que explican esa pertenencia.

151

Fuente: Real Decreto 1105 del 26 de diciembre de 2014, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y bachillerato.

La elección de la Guerra Fría está motivada por ser un periodo histórico amplio (1947-1991) en el que intervinieron las principales potencias del siglo XX, y que se puede estudiar a partir de fuentes de diversa naturaleza (textos, fotografías, carteles, caricaturas, etc.). Por otra parte, en todas las editoriales se repite la misma estructura incluyendo en un tema el desarrollo de la Guerra Fría en cuatro fases: génesis, primer periodo de conflictos, coexistencia pacífica y segundo periodo de conflictos. A continuación, cuatro de las editoriales incluyen otros dos temas en los que desarrollan la evolución de los bloques

capitalista y soviético, mientras que solo una editorial opta por desarrollar esta evolución en un solo tema. De esta forma, las editoriales españolas se adaptan al cumplimiento del contenido curricular relacionado con la Guerra Fría.

Para la recogida de información de los libros de texto se diseñó y validó un instrumento de análisis compuesto por ocho categorías. Estas categorías son: referencia, localización, naturaleza, contextualización, aprovisionamiento de la fuente, función, demanda cognitiva y nivel cognitivo. En el apartado de “referencia” se indican los datos bibliográficos de la obra. En la categoría de “localización” se incluye la posición de la fuente en relación con la estructura del tema y las variables son: introducción, cuerpo y final del tema. En la categoría “naturaleza” las variables son: fuentes primarias/fuentes secundarias y fuentes visuales/fuentes textuales. En la categoría de “contextualización” se recoge la relación de la fuente respecto al contenido al que hace referencia y las variables son: sin relación, relación con el contexto y relación directa con el contenido. En la categoría de “aprovisionamiento de la fuente” se recoge información acerca del autor, lugar, año y génesis de la fuente (finalidad o información relacionada con el contexto de origen). En la categoría de “función” se indica si la fuente se emplea como ilustración del contenido o si tiene un uso didáctico. Por último, las categorías relacionadas con las actividades son dos: “demanda cognitiva” y “nivel cognitivo”. La primera clasifica las actividades en función de la demanda cognitiva que exigen al alumnado, para lo cual se ha prestado atención a los verbos que se incluyen en los enunciados¹⁰. La categoría de “nivel cognitivo” clasifica las actividades en una escala ordinal de 1 a 3, según la dificultad cognitiva que posea¹¹.

Este instrumento está adaptado de otros similares ya publicados¹² y ha sido validado por seis expertos externos (dos profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, dos catedráticos de Historia y dos docentes de educación

¹⁰ Pedro Miralles, Cosme J. Gómez y Raquel Sánchez, “Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas”, *Aula Abierta*, 42 (2014): 83-89.

¹¹ Eduardo Vidal-Abarca, “El contenido y la evaluación de los aprendizajes”, en *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, editado por Eduardo Vidal-Abarca, Rafael García y Francisco Pérez (Madrid: Alianza, 2010), 99-138. Jorge Sáiz, “Educación histórica y narrativa nacional” (Tesis doctoral, Universitat de València, 2015), 63-64.

¹² María Martínez y Cosme Jesús Gómez, “Cognitive Level and Thinking Historically Competencies in History Textbooks from Spain and England: a Comparative Study”, *Revista de Educación*, 379 (2018): 136-159, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364. Karel Van Nieuwenhuyse, “Reasoning with and/or about Sources on the Cold War? The Use of Primary Sources in English and French History Textbooks for Upper Secondary Educa-

secundaria y bachillerato del departamento de Humanidades). La validación se realizó a partir de un instrumento elaborado para tal fin, en el cual se preguntaba por la idoneidad de cada una de las categorías en relación con los objetivos de la investigación. Para la valoración se incluyó una escala tipo Likert con un valor comprendido entre 1 y 4: siendo (1) No adecuado, (2) poco adecuado, (3) adecuado y (4) muy adecuado. La fiabilidad del instrumento se obtuvo con el coeficiente alfa de Cronbach a partir del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) v.19. El valor resultante fue de .83, superando el punto de corte óptimo (.70) para este tipo de estudios. Para el análisis de los datos se ha empleado el programa Microsoft Excel, con el que se ha calculado la frecuencia absoluta y el porcentaje de las variables objeto de estudio y se han realizado las representaciones gráficas que se integran en el trabajo.

2. Resultados

Presencia y naturaleza de las fuentes en los libros de texto

El número total de fuentes incluidas en los capítulos y apartados relacionados con la Guerra Fría en los libros de texto de bachillerato analizados asciende a 450. La distribución es desigual entre las editoriales. Llama la atención que la editorial que más fuentes tiene dobla en número a la que incluye menos en sus páginas. La cantidad de fuentes primarias y secundarias también es desigual entre las editoriales, como puede verse en la Figura 2.

Figura 2. Fuentes relacionadas con la Guerra Fría incluidas en los manuales

Editoriales	N.º de fuentes	Fuentes Primarias		Fuentes Secundarias	
	Frecuencia	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Anaya	57	30	52.6%	27	47.4%
Oxford	89	69	77.5%	20	22.5%
Santillana	93	56	60.2%	37	39.8%
SM	90	72	80%	18	20%
Vicens Vives	121	85	70.2%	36	29.8%
Total	450	312		138	

Fuente: elaboración propia.

En conjunto, las cinco editoriales ofrecen un total de 312 fuentes primarias (69.3%) y 138 fuentes secundarias (30.7%). Una cifra muy similar a la obtenida por Karel Van Nieuwenhuysse en su estudio comparativo sobre la Guerra Fría en

tion", *International Journal for History and Social Sciences Education. Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*, 1 (2016): 19-51.

los manuales de Historia de secundaria superior en Francia e Inglaterra, en los que la presencia de fuentes primarias es de un 72% y de fuentes secundarias un 28%¹³. Este autor señala, sin embargo, que existen diferencias notables entre Inglaterra y Francia, puesto que en Francia la presencia de fuentes primarias en los manuales de Historia llega al 83%, mientras que en los libros ingleses solo alcanza la cifra del 17%. En el caso concreto de los libros de texto españoles analizados, las cifras se aproximan más al caso francés que al inglés. La razón principal es que el sistema de enseñanza inglés promueve en mayor medida el pensamiento histórico crítico, a partir del análisis historiográfico de los hechos. Por esta razón, las fuentes secundarias ocupan mayor espacio en los libros de texto de Historia. En cambio, en España y en Francia el debate historiográfico apenas aparece en los libros de Historia y, pese a que en los currículos de ambos países se incluye el análisis por el alumnado de fuentes, estas suelen ser en su mayoría, como evidencian los datos, fuentes primarias. De hecho, en los libros de texto analizados, la mayoría de las fuentes secundarias que aparecen en los libros no son textos (15.29%), sino mapas (50%), lo cual ahonda en el hecho de que son escasas las ocasiones en las que los libros de texto españoles presentan al alumnado un texto historiográfico. La abundancia de mapas también se debe, en el caso español, a la existencia de un criterio de evaluación incluido en el currículo referido a identificar y explicar los conflictos de la Guerra Fría a partir de mapas históricos.

Por otro lado, de las fuentes primarias presentes en los manuales españoles, un 76% son visuales y un 27.6% son textuales. Las fotografías son las que aparecen con mayor frecuencia, seguidas de carteles de la época y caricaturas. En el caso de las fuentes primarias textuales, lo que más abunda son fragmentos de discursos políticos de personajes relevantes y tratados de la época. Estos resultados son un poco superiores a los datos ofrecidos por Van Nieuwenhuyse para Francia e Inglaterra, en donde la presencia de fuentes visuales alcanza el 60%¹⁴.

Contextualización de las fuentes primarias en los manuales de Historia

La contextualización de una fuente se refiere a la relación de la fuente con los contenidos teóricos y con los datos que permiten conocer el origen y la génesis de ella. Es decir, la información referente al autor, el lugar y año de realización, las circunstancias que la motivaron y finalidad con la que fue llevada a cabo.

¹³ Nieuwenhuyse, "Reasoning with and/or about sources", 33.

¹⁴ Nieuwenhuyse, "Reasoning with and/or about sources", 33-34.

Se trata de abordar lo que Wineburg denomina aprovisionamiento de una fuente y que posibilita al alumnado reflexionar acerca de su fiabilidad. Una tarea que es imprescindible para la construcción de narrativas históricas por el alumnado, sustentadas en el análisis y la interpretación de fuentes. En este sentido, Wineburg afirma que resulta fundamental para el alumnado de la sociedad actual, con un acceso ilimitado a la información, entender las fuentes no como fragmentos de verdad o como una evidencia incuestionable de la realidad pasada, sino como informaciones que tienen que interrogarse, corroborarse e interpretarse, esto es, someterse a un método científico para convertirse en pruebas históricas¹⁵. Tal y como explica Domínguez:

La diferencia entre fuentes y pruebas parece en principio clara: las primeras tienen una realidad física, perceptible (incluidos los documentos en soporte electrónico) y son independientes de los historiadores. Las segundas, por su parte, son una construcción intelectual, en el sentido de que nace de la interpretación de un determinado documento o resto material, pero no es válida cualquier interpretación¹⁶.

Para interpretar una fuente es necesario que esta esté bien contextualizada, pero los resultados de la investigación revelan que al menos una cuarta parte de las fuentes que aparecen en los libros de textos españoles está parcialmente referenciada (26.2%), es decir, le falta alguna información relativa a cuándo fue realizada, dónde o por quién. La mención al autor de la fuente aparece en escasas ocasiones y, casi siempre, cuando se trata de fuentes textuales. Además, a tres de cada cuatro fuentes visuales les falta, para poder contextualizarlas convenientemente, la mención al autor, el momento y el lugar en que se realizaron. El desconocimiento de datos tan claves relativos al origen de las fuentes dificulta la interpretación de las mismas, por cuanto, para corroborar las fuentes o conocer su fiabilidad, es necesario, al menos, conocer a sus autores. Este hecho conecta con una investigación realizada por Bertram, en la cual constata que solo un 15% de las fuentes visuales están contextualizadas en cierta manera; estando el alumnado informado acerca de cuándo, por quién

¹⁵ Sam Wineburg, "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy". *American Educational Research Journal* 28, 3 (1991): 495–519.

¹⁶ Jesús Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (Barcelona: Graó, 2015), 68.

y cuál era la finalidad del autor¹⁷. En los libros analizados se da, incluso, la circunstancia de que la falta de contextualización de la fuente propicia errores como, por ejemplo, ocurre en la editorial Vicens Vives, en la que aparece una caricatura cuyo pie de imagen indica “Caricatura de las negociaciones de Salt, 1972”¹⁸. La función de esta caricatura es ilustrar un texto que explica el periodo de coexistencia pacífica entre los bloques (1962-1979). Sin embargo, un análisis más en profundidad de la caricatura revela que no fue hecha en 1972, año del primer acuerdo Salt, sino que apareció publicada en el periódico *The New York Times* el 23 de mayo de 1971. Por tanto, aunque pudiera emplearse para ilustrar el contexto de distensión política, no podría hacer referencia a los acuerdos de Salt que fueron posteriores a la fecha de publicación de la caricatura.

La escasa contextualización de las fuentes está motivada, sobre todo, porque en los manuales de Historia, las fuentes visuales se emplean, por lo general, con una función mayoritariamente ilustrativa y, por tanto, no se requiere que el alumnado conozca más datos de los imprescindibles para identificar la fuente. En ocasiones, incluso, cuando se trata de ilustrar la introducción de un tema, ni siquiera se acompaña de una nota al pie que identifique la fuente en concreto, y así encontramos hasta un 6.9% sin referenciar del total de fuentes incluidas en los manuales de Historia de 1.º de bachillerato. La falta de un juicio crítico sobre las fuentes incluidas en los libros de texto traslada al alumnado la idea de que estas son evidencias objetivas del pasado, fragmentos de una historia que llega hasta nosotros a través de formas diversas (fotografías, textos, etc.), en lugar de considerarlas como una producción subjetiva del autor de la fuente. De hecho, la mitad de las fuentes analizadas en los libros de texto españoles (51.9%) ilustran el contexto en el que tiene lugar un hecho o que rodea a una persona. Por ejemplo, una fotografía de una manifestación pacifista en EE. UU. ilustra el apartado que explica el establecimiento de los acuerdos de Salt I (1972) y Salt II (1979). Mientras que la otra mitad (48.1%) están relacionadas directamente con una mención explícita del contenido del libro de texto. Por ejemplo, una fotografía con personas en manifestación en las calles de Praga entre tanques soviéticos en 1968 ilustra el contenido que explica la Primavera de Praga.

¹⁷ Carol Bertram, “Doing History?: Assessment in History Classrooms at a Time of Curriculum Reform”, *Journal of Education*, 45 (2008): 155-177.

¹⁸ Leandro Álvarez et ál., *HMC. Historia del mundo contemporáneo* (Barcelona: Vicens Vives, 2016), 257.

En síntesis, la escasa contextualización de las fuentes en los manuales de Historia contribuye, de esta forma, a afianzar el relato histórico contenido en el libro de texto como una fuente de verdad absoluta y, por tanto, perjudica la adquisición de un pensamiento histórico por el alumnado.

Empleo de las fuentes en los manuales de Historia

La función de las fuentes en los libros de texto de Historia puede ser ilustrativa, cuando simplemente acompaña los contenidos del tema, o didáctica, en el caso de que vaya asociada a una actividad propuesta para el alumnado. En las editoriales analizadas, 213 fuentes son empleadas con uso didáctico, lo que equivale a un 47.3% del total de las fuentes, mientras que un 52.6% cumplen una función ilustrativa, es decir, se emplean para acompañar el relato de los hechos, sobre todo, si son fuentes primarias visuales (fotografías, carteles, viñetas, cuadros, etc.). Por tanto, existe un reparto casi equitativo entre un uso de fuentes ilustrativo y el uso didáctico de las mismas. Estos datos son muy similares a los obtenidos en las investigaciones sobre los manuales ingleses. En concreto, Van Nieuwenhuyse cifra en un 53% el número de fuentes primarias de carácter visual que tiene un uso didáctico, mientras que un 47% sirven para ilustrar contenidos¹⁹.

En el caso español, el uso didáctico de las fuentes responde fundamentalmente al cumplimiento de las disposiciones curriculares referidas a la materia de Historia. En particular, el currículo de 1.º de bachillerato incluye varios estándares de aprendizaje relacionados con el uso de fuentes para el aprendizaje de la Guerra Fría. Como puede verse en la Tabla n.º 1, estos se refieren, por un lado, a la localización y explicación a partir de mapas históricos de los países pertenecientes a los dos bloques enfrentados y los principales conflictos desarrollados durante la Guerra Fría. Y, por otro lado, se solicita al alumnado la identificación y explicación de los dos bloques enfrentados, a partir de la extracción de información de fuentes de diversa naturaleza (textos, imágenes, mapas y gráficos).

En los libros de texto estudiados, de un total de 531 actividades analizadas relacionadas con la Guerra Fría, 284 (53.5%) tienen asociadas algún tipo de fuente para su realización por el alumnado. La distribución por editoriales es desigual, como puede verse en la siguiente tabla en la que se incluyen, como ejemplo, los datos relativos al tema que corresponde al desarrollo de la Guerra Fría. La proporción que emplea cada editorial para el uso de fuentes es diferente,

¹⁹ Nieuwenhuyse, "Reasoning with and/or about sources", 37-38.

siendo Anaya la que menos actividades destina al trabajo con fuentes y Vicens Vives la editorial que más fuentes incorpora a las actividades (Figura 3).

Figura 3. Actividades y fuentes empleadas en el tema de la Guerra Fría

Editoriales	N.º de actividades		Fuentes empleadas en actividades	
	Frecuencia	Actividades con fuentes	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia
Anaya	19	9	42.9%	16
Oxford	39	22	56.4%	22
Santillana	67	42	62.7%	53
SM	54	25	46.3%	31
Vicens Vives	57	44	77.2%	54
Total	236	142		176

158

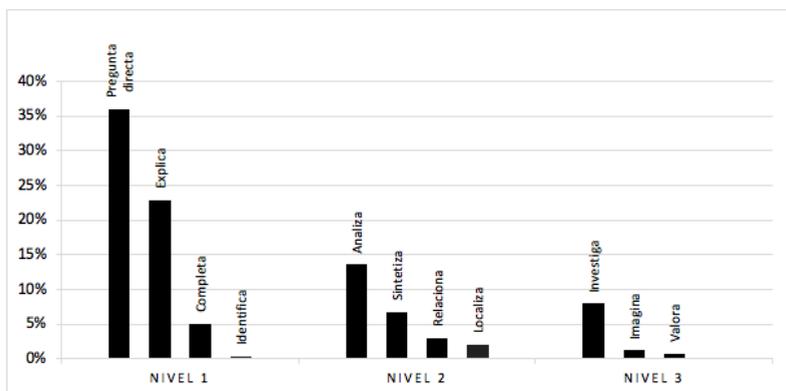
Fuente: elaboración propia.

Este hecho posibilita, en principio, la adquisición de los estándares de aprendizaje incluidos en el currículo educativo vigente, pero el nivel de demanda cognitiva asociada a estos estándares es muy bajo, en tanto en cuanto el trabajo con fuentes se limita a que el alumnado identifique los bloques enfrentados y explique sus características o hechos concretos de este periodo. Tan solo se hace referencia en el currículo a la fiabilidad de la fuente cuando se solicita al alumnado la tarea de búsqueda de fuentes en bibliotecas o internet, un hecho que puede estar relacionado con la inclusión en el currículo de secundaria y bachillerato de la competencia digital. Pero llama la atención que en los libros de texto apenas se demande al alumnado la tarea de interrogarse sobre la fiabilidad de las fuentes, al menos en las ocasiones en las que se presentan actividades con fuentes, ni siquiera cuando estas fuentes son de carácter historiográfico o son carteles y caricaturas, en las que la comprensión del enfoque o la intencionalidad del autor es de vital importancia.

De hecho, si atendemos a los verbos que enuncian los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del currículo referidos a la Guerra Fría, comprobamos que los utilizados son: distinguir, interpretar, localizar, identificar, seleccionar, realizar y extraer. En su mayoría son acciones que no requieren de un proceso de reflexión o análisis crítico, a excepción del verbo interpretar que pierde su capacidad analítica, tal y como está formulado en el currículo, puesto que se pide al alumnado explicar los periodos de la Guerra Fría a partir de hechos que los ejemplifiquen. Si en las actividades propuestas en los manuales, el alumnado trabajase las fuentes para la adquisición de un

pensamiento histórico, el proceso a seguir sería formular hipótesis, conocer la fiabilidad de la fuente, corroborar la información proporcionada por esta y extraer conclusiones. Sin embargo, si analizamos los enunciados de las actividades del tema relacionado con las fases de la Guerra Fría, por ejemplo, observamos que, en su mayoría, un 64.4% de las actividades demandan al alumnado respuestas que, por lo general y tal como aparecen planteadas las actividades con fuentes, son buscar la información y reproducirla sin que medie ningún análisis en el tratamiento de la información. Pese a que el número de fuentes que se asocian a las actividades es significativo, en muchas ocasiones no se plantea al alumnado un análisis de las fuentes, sino que se le realizan preguntas directas cuyas respuestas aparecen de forma explícita en la fuente y, en consecuencia, pueden obtenerse haciendo una lectura descriptiva de la misma. El porcentaje de actividades que solicitan al alumnado una respuesta directa o la explicación de un hecho, sin que medie una tarea de reflexión o de análisis en la respuesta suma un 58.9%. Una cifra elevada que refuerza la idea de que las actividades están diseñadas, sobre todo, con la intención de reforzar la memorización de hechos y acontecimientos históricos. Siguiendo la clasificación realizada por Sáiz²⁰, en los manuales analizados un 64.4% de las actividades plantean demandas cognitivas al alumnado de primer nivel (preguntas directas, explica, completa e identifica), un 25.5% son de segundo nivel (analiza, sintetiza, relaciona y localiza) y un 10.1% son de tercer nivel (investiga, imagina y valora). Véase Figura 4.

Figura 4. Demandas y niveles cognitivos empleados en las actividades con fuentes



Fuente: elaboración propia.

²⁰ Sáiz, "Educación histórica", 63-64.

El primer nivel equivale a actividades de nivel cognitivo bajo derivadas de tareas de recordar-repetir o comprender-reformular en la taxonomía de Andersen y Krathwohl²¹. En su nivel más básico se trataría de localizar y reproducir de forma literal información de la fuente. En el caso de fuentes textuales, serían preguntas de formulación literal, con respuestas fáciles de localizar o de reproducir. Por tanto, las de primer nivel son actividades cuya respuesta está contenida en la propia fuente, por lo que solo es necesario realizar una lectura superficial de la misma para realizar la actividad. Las de segundo nivel son aquellas actividades en la que es necesario hacer un análisis o una lectura comprensiva de la fuente. En este apartado estarían las actividades que solicitan al alumnado la elaboración de síntesis o la explicación razonada de los hechos empleando una fuente dada. En el tercer nivel cognitivo estarían las actividades que solicitan la elaboración de informes o investigaciones a partir de la interpretación de fuentes diversas y de tareas que llevan al alumnado a aplicar sus conocimientos para resolver cuestiones. En la Figura 5 se incluyen ejemplos concretos de actividades procedentes de los manuales analizados de cada uno de los niveles cognitivos indicados.

Figura 5. Actividades sobre la Guerra Fría con distintos niveles de capacidad cognitiva

Niveles cognitivos	Características	Ejemplo de actividad
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de personajes y hechos históricos a partir de fuentes. -Descripción de fuentes. -Reproducción de contenidos explícitos en la fuente. 	<p>Observa las fotografías. Identifica a los personajes.</p> <p>Fíjate en el mapa ¿Dónde se localizaban las bases soviéticas?</p>
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de una fuente. - Elaboración a partir de datos de tablas, gráficos y mapas. Realización de cálculos. 	<p>Explica el desarrollo del conflicto bélico a través del mapa</p> <p>¿En qué zona de Cuba estaban situadas las bases de misiles soviéticas? Usando la escala del mapa, calcula la distancia aproximada entre estas bases y la península de Florida. Investiga y elabora una ficha explicando quiénes formaban el Vietcong y el Pathet Lao.</p>
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> -Investigaciones y elaboración de informes. -Comparación entre fuentes. -Aplicación de conocimientos históricos a situaciones actuales. Conexión entre hechos pasados y presentes. 	<p>Consulta la información y contesta las preguntas. Indica las consecuencias de la carrera nuclear norcoreana ¿Por qué se considera este conflicto una herencia de la Guerra Fría?</p>

Fuente: elaboración propia.

²¹ Lorin W. Anderson y David R. Krathwohl, *A Taxonomy for Learning Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (New York: Addison Wesley Longman, 2001).

El desglose por editoriales del análisis de las actividades muestra, no obstante, algunas diferencias. Por ejemplo, la editorial Vicens Vives, pese a tener un número elevado de actividades en las unidades dedicadas a la Guerra Fría, estas son en su conjunto de nivel cognitivo bajo; siendo las más frecuentes las de pregunta directa y las que solicitan al alumnado la explicación de hechos. Unos resultados parecidos encontramos en las editoriales Santillana y SM, mientras que las editoriales Anaya y Oxford tienen un número parecido de actividades de primer y segundo nivel cognitivo, como puede verse en la Figura 6.

Figura 6. Verbos de las actividades del tema de la Guerra Fría por editoriales

	Anaya	Oxford	Santillana	SM	Vicens Vives
Analiza	6	8	7	4	6
Completa	-	9	-	1	2
Explica	7	5	16	9	16
Identifica	-	-	-	1	-
Imagina	-	1	-	-	2
Investiga	1	9	5	1	5
Localiza	-	-	1	4	-
Pregunta directa	2	1	33	27	22
Relaciona	-	1	3	2	1
Sintetiza	3	5	1	5	2
Valora	-	-	1	-	1
Total	19	39	67	54	57

Fuente: elaboración propia.

Por último, también se observa que la editorial Oxford es la única que incluye más actividades de segundo y tercer grado que de primer grado, pese a ser de las que tiene menos actividades por tema. En consecuencia, el número de actividades que contiene un libro de texto no es significativo de cara a conocer si posibilita la adquisición de competencias históricas por el alumnado. Esto, por ejemplo, se aprecia claramente en la comparativa entre la presencia de fuentes primarias en los manuales de Historia en Francia e Inglaterra, siendo los primeros los que más fuentes incluyen, pero los que menos uso didáctico les otorgan en relación con los segundos²².

En el caso español, los resultados obtenidos apuntan, además, a que la mayoría de las actividades de los libros de texto no están planteadas para trabajar conceptos de segundo orden relacionados con el pensamiento histórico, sino para afianzar la memorización de fechas, hechos y personajes

²² Nieuwenhuyse, "Reasoning with and/or about sources", 38-40.

relevantes de la historia. Es decir, para reproducir un discurso académico e ilustrado en el que prima el relato político-institucional sobre otros enfoques más sociales o culturales²³. Esta memorización de una narrativa histórica estandarizada se mantiene en buena medida por las demandas del **currículo y la naturaleza de la PAU**, que plantean la evaluación de un aprendizaje basado fundamentalmente en la adquisición de conocimientos y no de habilidades de pensamiento crítico.

Conclusiones

El trabajo con las fuentes en los manuales de Historia de 1.º de bachillerato en España está muy alejado de las tres heurísticas que Wineburg identificó para el tratamiento con fuentes: aprovisionamiento, contextualización y corroboración. La primera de ellas se trabaja cuando se tiene en cuenta el autor, el cuándo, el dónde y por qué y para quién se hizo una fuente en concreto. La contextualización se trabaja cuando se tiene presente, además, el contexto histórico que rodea la fuente en cuestión y la corroboración se produce cuando se comparan distintas fuentes que abordan el mismo hecho, para encontrar similitudes y diferencias. Estas tres heurísticas sirven para el análisis y la interpretación de fuentes y son la base con la que las que se construyen las narraciones históricas. De los resultados de la investigación realizada se deduce que los manuales españoles fomentan poco que el alumnado reflexione sobre la fiabilidad de las fuentes y que rara vez solicitan la elaboración de narraciones fundamentadas en la interpretación de fuentes. En síntesis, no se favorece la práctica de la labor del historiador, ni se trabajan con frecuencia conceptos claves relacionados con el pensamiento histórico que permitan al alumnado la adquisición de un pensamiento crítico y reflexivo capaz de juzgar y analizar las sociedades pasadas y la actualidad que les rodea.

La presencia de fuentes primarias es superior a la de fuentes secundarias porque la finalidad de estas es servir, por lo general, de ilustración de los hechos históricos contenidos en el libro de texto. Esta finalidad provoca que aparezcan en los libros de texto parcialmente referenciadas y, por tanto, con una escasa referencia a datos relativos a su génesis u origen. La razón de este hecho está en la legislación educativa vigente que prima la adquisición de conocimientos teóricos en lugar de favorecer la adquisición de competencias históricas por el alumnado de bachillerato. Los contenidos, criterios de evaluación y estándares

²³ Rafael Valls y David Parra, "Libros de texto: una visión simplificada". *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85 (2016): 15-19.

de aprendizaje evaluables, pese a hacer mención al trabajo con fuentes, plantean estas solo como recursos a partir de los cuales extraer información, sin que medie un proceso de análisis. A nivel curricular se entienden las fuentes como evidencias del pasado y no como pruebas que requieren ser cuestionadas, contrastadas e interpretadas. Este hecho va unido a unas pruebas de evaluación diseñadas para valorar el grado de memorización de conocimientos teóricos del alumnado, en lugar de medir la adquisición de habilidades de pensamiento o competencias históricas. Los resultados de investigaciones recientes apuntan precisamente al hecho de que los exámenes realizados al alumnado solicitan de forma mayoritaria la elaboración de ensayos y la definición de conceptos y, en escasas ocasiones, la construcción de narrativas basadas en la interpretación de fuentes primarias y secundarias²⁴. Una circunstancia que se reproduce en las pruebas de acceso a los estudios universitarios en las cuales igualmente prima una reproducción aséptica de hechos y acontecimientos del pasado. Del análisis de los criterios e instrumentos de evaluación se deduce, además, que las lecciones magistrales son la estrategia más frecuente en las clases de Historia en detrimento de otros métodos como el trabajo por proyectos o estrategias como el aprendizaje basado en problemas o el *role playing*.

Los resultados obtenidos en el análisis realizado sobre los libros de texto españoles son semejantes a los obtenidos en países de Europa Occidental que comparten modelos educativos y currículos similares y en los que todavía prevalece una enseñanza de corte historicista que prima la memorización de un discurso estandarizado y lineal del pasado.

No obstante, en el caso español, se observa cierta incorporación de actividades de un nivel cognitivo superior a la mera reproducción de la información explícita que proporcionan las fuentes. La presencia de actividades que solicitan al alumnado el análisis del mensaje proporcionado por las fuentes, de su contextualización histórica o ejercicios de empatía histórica apuntan a que se está iniciando una transformación en los libros de texto españoles. La presencia de este tipo de actividades es todavía muy escasa y, en este sentido, es necesaria la realización de un estudio transversal que evidencie la progresiva incorporación de conceptos de segundo orden relacionados con el pensamiento histórico en los manuales de Historia.

²⁴ Cosme Jesús Gómez, José Monteagudo, y Pedro Miralles, "Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de educación secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra". *Educatio Siglo XXI* 36, 1 (2018): 85-106, DOI <http://dx.doi.org/10.6018/j/324181>.

La participación conjunta de historiadores, especialistas en didáctica de la Historia y profesores de secundaria y bachillerato en la elaboración de manuales de Historia, resulta clave para transferir al ámbito educativo, de una forma efectiva, la renovación que se está produciendo a nivel científico en el área de didáctica de las ciencias sociales. Esta colaboración es fundamental para suplir las deficiencias de la legislación educativa y ayudar al profesorado a disponer de un material curricular que le permita la enseñanza de la Historia a partir del ejercicio de tareas que fomenten el pensamiento histórico y no solo la adquisición de conocimientos teóricos.

Los libros de texto son todavía un recurso fundamental en las clases de Historia y, por tanto, deben proporcionar al profesorado los mejores recursos para abordar la materia de Historia, de forma que sea útil para la formación personal y académica del alumnado. Ayudar al alumnado a adquirir habilidades de pensamiento histórico debe ser el objetivo principal de la enseñanza de la historia, pues contribuye a la formación de ciudadanos críticos y racionales capaces de enfrentarse a una sociedad constantemente expuesta a informaciones de diversa naturaleza.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Alós, Ernest. "Así ha quedado repartido el sector editorial tras ocho años de crisis", *elPeriódico*, 13 julio, 2017, [<https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20170713/cifras-mercado-editorial-libro-espana-2016-6165929>].
- Álvarez, Leandro *et ál.* *HMC. Historia del mundo contemporáneo*. Barcelona: Vicens Vives, 2016.
- Anderson, Lorin W. y David R. Krathwohl. *A Taxonomy for Learning Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman, 2001.
- Bertram, Carol. "Doing History?: Assessment in History Classrooms at a Time of Curriculum Reform". *Journal of Education*, 45 (2008): 155-177.
- Cepeda, José *et ál.* *Historia del mundo contemporáneo*. Madrid: Oxford University Press, 2015.
- Domínguez, Jesús. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó, 2015.
- ElPeriódico*. Barcelona, 2017.
- Fernández Ros, José Manuel *et ál.* *Historia del mundo contemporáneo*. Madrid: Santillana, 2015.

- Gómez, Cosme Jesús y Raimundo Antonio Rodríguez. "La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI. Entrevista a Rafael Valls Montés". *Historia y Memoria de la Educación*, 6 (2017): 363-380.
- Gómez, Cosme Jesús, José Monteagudo, y Pedro Miralles. "Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de educación secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra". *Educatio Siglo XXI* 36, 1 (2018): 85-106, DOI <http://dx.doi.org/10.6018/j/324181>.
- Martínez, María y Cosme Jesús Gómez. "Cognitive Level and Thinking Historically Competencies in History Textbooks from Spain and England: a Comparative Study". *Revista de Educación*, 379 (2018): 136-159, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364.
- Miralles, Pedro, Cosme J. Gómez y Raquel Sánchez. "Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas". *Aula Abierta*, 42 (2014): 83-89.
- Nokes, Jeffery D. "Observing Literacy Practices in History Classrooms". *Theory & Research in Social Education* 38, 4 (2010): 515-544.
- Otero, Luis Enrique. *Historia del mundo contemporáneo*. Madrid: SM, 2015.
- Prats, Joaquín et ál. *Historia del mundo contemporáneo*. Madrid: Anaya, 2015.
- Real Decreto 1105 del 26 de diciembre de 2014, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. BOE n.º 3 de 2015 (3 de enero).
- Sáiz, Jorge. "Educación histórica y narrativa nacional". Tesis doctoral, Universitat de València, 2015.
- Sáiz, Jorge. "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico". *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, 1 (2014): 83-99.
- Santisteban, Antoni. "La formación de competencias de pensamiento histórico". *Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata*, 14 (2010): 34-56.
- Seixas, Peter, y Carla Peck. "Teaching Historical Thinking". En *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, editado por Alan Sears y Ian Wright, 109-117. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.
- Tutiaux-Guillon, Nicole. "French Paradox: Meaningful yet Uncertain History Didactics", en *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*, editado por Elizabeth Erdmann y Wolfgang Hasberg, 271-290. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2011.
- Valls, Rafael y David Parra. "Libros de texto: una visión simplificada". *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85 (2016): 15-19.
- Van Nieuwenhuysse, Karel. "Reasoning with and/ or about Sources on the Cold War? The Use of Primary Sources in English and French History Education". *International Journal for History and Social Sciences Education*, 1 (2016): 19-51.
- Vidal-Abarca, Eduardo. "El contenido y la evaluación de los aprendizajes", en *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, editado por Eduardo Vidal-Abarca, Rafael García y Francisco Pérez, 99-138. Madrid: Alianza, 2010.

Wineburg, Sam. "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy". *American Educational Research Journal* 28, 3 (1991): 495–519.

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