

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países

Comparative Study on the Presence of Historical Thinking Skills in the Educational Curricula of Different Countries

Estudo comparativo sobre a presença do pensamento histórico nos currículos escolares de diferentes países



María Martínez-Hita

Universidad de Murcia

Murcia, España

m.martinezhita@um.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0341-6795>

Cosme Jesús Gómez-Carrasco

Universidad de Murcia

Murcia, España

cjgomez@um.es

 <https://orcid.org/0000-0002-9272-5177>

Pedro Miralles-Martínez

Universidad de Murcia

Murcia, España

pedromir@um.es

 <https://orcid.org/0000-0002-9143-2145>

Recibido • Received • Recebido: 30 / 06 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 04 / 03 / 2022

Aceptado • Accepted • Aprovado: 17 / 04 / 2022

Resumen:

Introducción. El pensamiento histórico es un aspecto de gran relevancia en la enseñanza-aprendizaje de la historia al ser un enfoque didáctico que permite el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas desde una perspectiva constructivista. Para que la educación histórica del alumnado se base en este enfoque de enseñanza, es necesario, entre otros aspectos, su introducción en los currículos educativos. **Metodología.** El objetivo de esta investigación cualitativa fue comparar los currículos de diez países (Canadá, Estados Unidos, México, Chile, Argentina, Australia, Inglaterra, Portugal, Francia y España), relevantes por sus publicaciones sobre esta temática, para comprobar la presencia de los conceptos de pensamiento histórico en ellos mediante la técnica de análisis de contenido. **Resultados.** Los resultados evidenciaron que dichos conceptos han sido incorporados en la mayoría de los currículos conforme a lo defendido por las investigaciones educativas llevadas a cabo sobre esta temática. **Discusión.** Sin embargo, algunas modificaciones son necesarias en los



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

programas educativos de otros países para fomentar el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. Para ello, los currículos en los que los conceptos históricos propios de este enfoque de enseñanza están plenamente integrados pueden servir de modelo y referente.

Palabras claves: Currículo; enseñanza de la historia; educación comparada; educación primaria; plan de estudios.

Abstract:

Introduction. Historical thinking is a highly relevant aspect in teaching-learning history as it is a didactic approach that allows the development of more complex cognitive skills from a constructivist perspective. For students' historical education to be based on this teaching approach, it is necessary to introduce it into educational curricula, among other aspects. **Method.** This qualitative research aimed to compare the curricula of ten countries (Canada, the United States, Mexico, Chile, Argentina, Australia, England, Portugal, France, and Spain), of particular relevance for their publications on this subject, to verify the presence of historical thinking concepts in them through the technique of content analysis. **Results.** The results showed that these concepts were incorporated into most curricula according to educational studies conducted on this subject. The results showed that most of the curricula have echoed the educational research carried out on this theme, including such concepts in their study programs. **Discussion.** Nevertheless, some modifications are necessary in the study programs of other countries to foster the development of historical thinking among students. To this end, curricula in which the historical concepts proper to this teaching approach are fully integrated can serve as a model and reference.

Keywords: Curriculum; history education; comparative education; primary education; program of study.

Resumo:

Introdução. O pensamento histórico é um aspecto altamente relevante no ensino-aprendizagem da história, pois é uma abordagem didática que permite o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, a partir de uma perspectiva construtivista. Para que a educação histórica dos estudantes se baseie nesta abordagem pedagógica, é necessário, entre outros aspectos, introduzi-la nos currículos escolares. **Metodologia.** O objetivo desta investigação qualitativa era comparar os currículos de dez países (Canadá, Estados Unidos, México, Chile, Argentina, Austrália, Inglaterra, Portugal, França e Espanha), relevantes para as suas publicações sobre este tema, a fim de verificar a presença dos conceitos de pensamento histórico nos mesmos através da técnica de análise de conteúdo. **Resultados.** Os resultados mostraram que estes conceitos foram incorporados na maioria dos currículos, de acordo com a investigação educacional realizada sobre este assunto. **Discussão.** No entanto, são necessárias algumas modificações nos programas educacionais de outros países, a fim de encorajar o desenvolvimento do pensamento histórico entre os estudantes. Para tal, os currículos nos quais os conceitos históricos próprios desta abordagem pedagógica estejam plenamente integrados podem servir de modelo e referência.

Palavras-chave: Currículo; ensino da história; educação comparada; ensino primário; programa de estudos.

Introducción

Las investigaciones sobre la didáctica de la historia reflejan la necesidad de un cambio en la enseñanza de los contenidos históricos que permitan la superación de una educación basada exclusivamente en la memorización de datos y fechas por parte del alumnado (Domínguez Castillo, 2015; Thorp y Persson, 2020; VanSledright, 2014).

Se plantea como alternativa un enfoque de enseñanza basado en el desarrollo del pensamiento histórico, el cual persigue que el alumnado comprenda la historia como una forma de conocimiento que es el resultado de una investigación. Por ello, se centra en el aprendizaje de los métodos y las técnicas de investigación histórica (Santisteban Fernández, 2010; Seixas y Morton, 2013).

Aunque este enfoque tuvo su origen en Inglaterra en los años setenta, sus investigaciones y proyectos han tenido una gran influencia en países de todo el mundo, los cuales se están uniendo progresivamente a esta línea de investigación y están incorporando los elementos que componen el pensamiento histórico a sus currículos educativos para conseguir una renovación en la enseñanza de la historia (Barca, 2019; Clark, 2018; Domínguez Castillo, 2015).

El objetivo de esta investigación fue analizar los currículos de diez de los países más relevantes por sus publicaciones sobre el pensamiento histórico para comparar la presencia de este en sus planes de estudio.

Estado de la cuestión

Las investigaciones sobre la educación histórica están adquiriendo progresivamente un mayor protagonismo como reflejan recientes monografías al respecto (Counsell et al., 2016; Metzger y Harris, 2018). Se diferencian dos corrientes principales y complementarias: la centrada en el pensamiento histórico (VanSledright, 2014) y la basada en la conciencia histórica y temas controvertidos (Barton y Levstik, 2004).

Los estudios sobre la didáctica de la historia abordan distintos aspectos, entre los que destacan el análisis de los libros de texto (de Amézola, 2008; Martínez-Hita y Gómez Carrasco, 2018), así como de los currículos educativos (Brant et al., 2016; Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017; López Facal, 2014; Martínez-Hita, 2019; Martínez-Hita y Gómez Carrasco, 2016).

Debido a la posibilidad de realizar comparaciones internacionales, el currículo tiene una gran relevancia en la investigación educativa, en particular en el área de didáctica de las ciencias sociales en el que tiene un papel protagonista en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017). Por ello, en esta investigación nos centramos en este elemento para abordar la comparación de la presencia del pensamiento histórico en diferentes países.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Marco teórico

El enfoque de enseñanza basado en el pensamiento histórico pretende, desde una perspectiva constructivista, el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas que la simple memorización y repetición de un contenido factual y conceptual, conocido como conceptos de primer orden (Domínguez Castillo, 2015; Lee, 2005). Este enfoque subraya la importancia del aprendizaje de las técnicas y métodos de investigación histórica (VanSledright, 2014).

Aprender a pensar históricamente se puede definir como la combinación de un conocimiento de lo que ocurrió en el pasado junto con un conocimiento sobre los métodos de la investigación histórica (Domínguez Castillo, 2015). Es decir, son necesarios dos aspectos complementarios: los conceptos de primer orden (conceptos, fechas, datos, etc.) y los conceptos de segundo orden (conceptos metodológicos), ya que estos últimos permiten comprender y dar sentido a los primeros (Lee, 2005).

Aunque ambos conceptos se necesitan mutuamente, para la formación del pensamiento histórico se pone énfasis en los conceptos metodológicos o conceptos de segundo orden (Domínguez Castillo, 2015). Este enfoque de enseñanza busca capacitar al alumnado para realizar un análisis crítico de diferentes fuentes del pasado que le facilite la construcción de una narración histórica que atienda a cambios y continuidades, causas y consecuencias, al igual que a la perspectiva histórica.

Atendiendo a Seixas y Morton (2013), se diferencian los siguientes seis conceptos de pensamiento histórico:

- Relevancia histórica: consiste en ser capaz de explicar la importancia de determinados hechos y personajes del pasado.
- Evidencias o fuentes: hace alusión a la evaluación de estas para obtener interpretaciones del pasado lo más precisas posibles que permitan elaborar narraciones históricas propias.
- Cambio y continuidad: es la capacidad para reconocer los aspectos que se transforman y aquellos invariables con el paso del tiempo.
- Causas y consecuencias: hace referencia a examinar un hecho del pasado identificando qué lo originó y cuáles son sus repercusiones.
- Perspectiva histórica: se refiere a la necesidad de comprender las acciones y actitudes del pasado teniendo presente el contexto de la época, el cual difiere del actual.
- Dimensión ética de la historia: consistente en hacer juicios éticos y valoraciones sobre acciones del pasado desde una perspectiva histórica.



Estos seis conceptos de pensamiento histórico propuestos por [Seixas y Morton \(2013\)](#) se corresponden con los conceptos de segundo orden. Por ello, para conseguir una formación del pensamiento histórico, necesitan ser complementados por los conceptos de primer orden. Se identifican los siguientes dos tipos de conceptos de primer orden ([Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015](#)):

- Cronología: hace alusión a saber las fechas en las que ocurrieron determinados hechos en el pasado o vivieron determinadas personas.
- Conceptual/factual: relativo al conocimiento de un concepto o hecho del pasado.

La implementación de un modelo de enseñanza basado en la formación del pensamiento histórico en el alumnado supone que no se persiga exclusivamente la adquisición de estos conceptos de primer orden, como suele ocurrir en las aulas, sino también el desarrollo de habilidades complejas y aprendizajes funcionales, es decir, los conceptos de segundo orden. Para ello, es preciso modificar no solo la metodología utilizada en el aula, sino que también el currículo ([Santisteban Fernández, 2010](#)).

Uno de los primeros pasos para conseguir este cambio en la enseñanza de la historia tuvo lugar en Inglaterra en el año 1972 con el proyecto curricular *History Project 13-16*. Este país es pionero y referente en el trabajo del pensamiento histórico y sus propuestas han tenido gran influencia en la proliferación de investigaciones sobre la enseñanza del pensamiento histórico en otros países, algunos también referentes en la actualidad, como Canadá, Estados Unidos, Australia, o países del ámbito iberoamericano como México, Chile, Argentina, Portugal o España ([Domínguez Castillo, 2015](#); [Martínez-Hita y Gómez Carrasco, 2018](#); [Rodríguez-Medina et al., 2020](#)).

Estas investigaciones han supuesto la inclusión de los elementos que componen el pensamiento histórico en la enseñanza de la historia de un gran número de países, tanto en el aula como en los libros de texto y currículos educativos ([Clark, 2018](#); [Domínguez Castillo, 2015](#); [Parkes y Donnelly, 2014](#)).

Estudios previos han analizado el currículo en relación con los contenidos históricos, tanto de un único país como la comparativa entre varios países ([Brant et al., 2016](#); [Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017](#); [López Facal, 2014](#); [Martínez-Hita, 2019](#); [Martínez-Hita y Gómez Carrasco, 2016](#)). Estas investigaciones muestran las diferentes formas de abordar estos contenidos, así como una incorporación distinta de los conceptos históricos a sus planes de estudios. En general, se suele analizar la etapa de Educación Secundaria y, en el caso de estudios comparativos, normalmente se centran en dos países o tres a lo sumo.

Este artículo partió de estos estudios previos y pretendió ampliar el número de países analizados, así como estudiar principalmente la etapa de Educación Primaria (6-12 años).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El objetivo fue comparar los currículos nacionales sobre la historia de diez países diferentes, relevantes por sus investigaciones sobre la temática, para determinar la presencia de los conceptos de pensamiento histórico en ellos.

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo, desde una perspectiva descriptiva de corte transversal, y la técnica utilizada fue el análisis de contenido, ya que su objetivo fue conocer y comparar las características de los currículos educativos de países referentes en la investigación sobre el pensamiento histórico (Domínguez Castillo, 2015; Rodríguez-Medina et al., 2020).

La muestra de este estudio tuvo un carácter no probabilístico intencional (Bisquerra Alzina, 2014), ya que se seleccionaron currículos relevantes como fuentes de información sobre la incorporación del pensamiento histórico en la educación. La muestra estuvo conformada por los currículos de los siguientes países:

- Canadá (Ministry of Education, 2018).
- Estados Unidos (National Center for History in the Schools, 1996).
- México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).
- Chile (Ministerio de Educación, 2012).
- Argentina (Ministerio de Educación, 2013a, 2013b).
- Australia (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2015).
- Inglaterra (Department for Education [DfE], 2014).
- Portugal (Ministério da Educação, 2001).
- Francia (Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports, 2020).
- España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2014).

Para conseguir el objetivo de la investigación, se examinaron cada uno de los currículos anteriormente indicados centrándonos en las asignaturas que incluyen conocimientos sobre la historia, atendiendo tanto a sus introducciones, orientaciones metodológicas, objetivos, contenidos, competencias o cualquier otro elemento curricular propio de cada país. Se analizó la presencia de las siguientes categorías relativas a los conceptos históricos, que permiten la formación del pensamiento histórico, basándonos en las propuestas anteriormente explicadas:

- Conceptos históricos de primer orden: cronología y conceptual/factual (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015).
- Conceptos históricos de segundo orden: relevancia histórica, evidencias o fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2013).

Resultados

En primer lugar, se comienza por América del Norte y los currículos de Canadá y Estados Unidos.

Canadá está integrada por diez provincias y tres territorios que cuentan con sus propios planes de estudios, por lo que no existe un sistema educativo nacional (Clark, 2018).

Tomando en consideración el currículo de la provincia de Ontario, los contenidos de historia se trabajan en la asignatura de *Social Studies* en la etapa equivalente a la Educación Primaria y en una asignatura propia en los cursos superiores (Ministry of Education, 2018).

Para ambas asignaturas se indican los siguientes objetivos (Ministry of Education, 2018):

- Ser capaz de utilizar los *concepts of disciplinary thinking* para investigar diferentes hechos y problemas.
- Desarrollar la capacidad de evaluar la información y las fuentes para emitir un juicio de valor.
- Desarrollar competencias y capacidades personales imprescindibles para la investigación histórica y transferibles a otros contextos de la vida.
- Trabajar de modo colaborativo y cooperativo.
- Utilizar las TIC como herramienta para facilitar la obtención y análisis de información, la resolución de problemas y la comunicación.

En el primer objetivo se hace alusión al término *concepts of disciplinary thinking* que es definido en el propio currículo como los conceptos que proporcionan un medio a los discentes para desarrollar la capacidad de pensar críticamente sobre problemas, eventos y acontecimientos relevantes (Ministry of Education, 2018).

Además, estos conceptos, semejantes a los conceptos de segundo orden, tienen una gran relevancia como se indica en el currículo canadiense del siguiente modo: es crucial que el alumnado no aprenda simplemente varios hechos, sino que adquiera la habilidad de pensar y procesar el contenido de la mejor manera posible en cada asignatura (Ministry of Education, 2018).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Asimismo, en el currículo se especifican estos *concepts of disciplinary thinking* para cada una de las asignaturas. En el caso de *Social Studies* correspondiente a la Educación Primaria, se establecen seis conceptos de pensamiento histórico: relevancia, causa y consecuencia, continuidad y cambio, patrones y tendencias, interrelaciones y perspectiva. Para los cursos *Grade 7* y *Grade 8* en los que se estudia la asignatura de Historia, se identifican cuatro: relevancia histórica, causa y consecuencia, continuidad y cambio y perspectiva histórica (Ministry of Education, 2018), que corresponden con los identificados por Seixas y Morton (2013).

En **Estados Unidos**, el sistema educativo tampoco es común para todos los estados, sino que cada estado establece su propio currículo. Sin embargo, existen organizaciones que proponen una serie de estándares nacionales para que sirvan como guía de lo que el alumnado debe saber o ser capaz de hacer en cada nivel educativo y cada asignatura. En relación con las ciencias sociales, hay estándares publicados por el *National Council for the Social Studies* para esta área en general, pero también estándares de historia por el *National Center for History in the Schools*, entre otros (Brant et al., 2016).

Centrándonos en el *National Center for History in the Schools* (1996), desde el año 1996, el pensamiento histórico está presente en lo que denominan *National Standards for History*. Estos estándares son de dos tipos: destrezas de pensamiento histórico (*Historical thinking skills*) y conocimiento de la historia (*Historical understandings*). Además, se indica que estos dos tipos de conocimiento no se desarrollan independientemente uno del otro, sino que los niveles más altos de pensamiento histórico dependen y están vinculados a la consecución de mayores niveles de conocimiento histórico.

Los estándares referentes a *Historical thinking skills* son definidos como aquellos que capacitan al alumnado para evaluar las evidencias, desarrollar un análisis comparativo y causal, interpretar documentos históricos y construir perspectivas y explicaciones sólidas en las cuales se puedan basar las decisiones tomadas en la vida contemporánea. Dentro de estos estándares de pensamiento histórico se diferencian cinco tipos: pensar cronológicamente; comprensión histórica; análisis e interpretación histórica; capacidades de investigación histórica; y análisis de cuestiones, dilemas históricos y toma de decisiones. Además, se resalta la importancia de estas destrezas de pensamiento histórico, ya que son una herramienta esencial para el aprendizaje del contenido sobre historia.

En cuanto a América Latina, se exponen los principales aspectos curriculares de México, Chile y Argentina.

En **México**, los programas de estudio (SEP, 2017) determinan que los contenidos de historia forman parte de una asignatura propia a partir de cuarto de Educación Primaria y con su estudio se pretende que los discentes alcancen los siguientes propósitos en esta etapa educativa (SEP, 2017):

- Comprender cómo se construye el conocimiento histórico y la relevancia del aprendizaje de la historia.
- Situar los hechos históricos más importantes en el espacio y el tiempo.
- Entender la sociedad actual mediante el establecimiento de conexiones entre los sucesos presentes con el pasado.
- Argumentar identificando cambios y permanencias, así como causas y consecuencias en los procesos históricos a partir del análisis de fuentes.
- Identificar la relevancia de la empatía que promueve el respeto a las diferencias culturales a lo largo de la historia.
- Valorar y conservar el patrimonio cultural y natural para reforzar la identidad.

Este programa de estudios es el resultado de una Reforma Educativa que se realizó en el país con la finalidad de mejorar la calidad y equidad de la educación y supuso la modificación del currículo del año 2011 (SEP, 2011). No obstante, permanecen algunos aspectos del currículo anterior como es el hecho de que se da prioridad al desarrollo del pensamiento histórico frente a la memorización de nombres y fechas para que los discentes comprendan que el conocimiento histórico no es una verdad absoluta (SEP, 2011).

Para continuar con la formación del pensamiento histórico en el alumnado, en el programa de estudios de Historia se hace alusión a que la revisión del currículo tuvo presente las investigaciones actuales sobre la didáctica de la historia, por ello se diferencian contenidos de primer y segundo orden, así como el trabajo con fuentes y la construcción del pensamiento histórico (SEP, 2017).

En **Chile** (Ministerio de Educación, 2012), en la etapa de Educación Básica (6-12 años) se encuentra la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la que se incluyen los contenidos historia junto con otros de geografía, sociología, ciencia política, economía y demografía.

Los programas de estudio de esta asignatura, tal y como establecen las Bases Curriculares del año 2012 de Chile, se articulan en torno a siete puntos, siendo uno de ellos la formación del pensamiento histórico.

Por tanto, se hace mención explícita al pensamiento histórico, destacándolo como un aspecto esencial de la asignatura, ya que permite al alumnado observar y comprender, desde un punto de vista crítico, su entorno y el mundo.

Asimismo, en cuanto a la organización curricular de la asignatura, las Bases Curriculares determinan unos Objetivos de Aprendizaje que integran habilidades, conocimientos y actitudes.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En cuanto a las habilidades, se identifican cuatro categorías: pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación. Se señala que son imprescindibles para la comprensión de los contenidos impartidos, así como para el aprendizaje en otras materias y diversas áreas de la vida (Ministerio de Educación, 2012).

Este conjunto de habilidades, indica el currículo de Chile, contribuye a que el alumnado mejore sus competencias relativas a la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Además, son esenciales para desarrollar el pensamiento histórico y geográfico y comprender los métodos de investigación de las ciencias sociales.

En **Argentina**, con el objetivo de dar unidad y cohesionar el sistema educativo del país, se identificaron unos contenidos curriculares clave en todos los niveles educativos y áreas denominados Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (Ministerio de Educación, 2013a, b).

Los NAP del área de Ciencias Sociales, relativos a la historia, tanto en Educación Primaria como Secundaria, hacen alusión a conceptos de segundo orden como causas y consecuencias, cambio y continuidad, perspectiva histórica o fuentes, entre otros. Esto se observa en algunos de los NAP del área que se sintetizan a continuación (Ministerio de Educación, 2013a, 2013b):

- La comprensión de diferentes problemas sociohistóricos reconociendo sus múltiples causas y consecuencias, así como desde la multiperspectividad.
- El estudio de diversos conceptos temporales como cambio y continuidad, simultaneidad, entre otros.
- La lectura, análisis e interpretación de evidencias y fuentes.
- El aprendizaje de procedimientos propios de la investigación histórica.

Por otra parte, en **Australia**, el currículo nacional de este país (ACARA, 2015) indica que, en la enseñanza primaria, los contenidos de historia forman parte del área de *Humanities and Social Sciences* junto con otros de geografía, educación cívica y ciudadana, economía y negocios.

Esta asignatura del currículo australiano está dividida en dos bloques principales de contenidos e interrelacionados. Uno de ellos es *Inquiry and Skills* que incluye contenidos relativos a formular preguntas, investigar, analizar, evaluar, reflexionar y comunicar. El otro bloque se denomina *Knowledge and Understanding* y el propio currículo señala que estos contenidos posibilitan la formación del pensamiento histórico en el alumnado a través de los siguientes conceptos clave: fuentes, continuidad y cambio, causas y consecuencias, perspectiva, empatía y relevancia histórica. Estos coinciden en gran medida con los conceptos de pensamiento histórico propuestos por Seixas y Morton (2013).

Por último, en el continente europeo, se hace alusión a los currículos de Inglaterra, Portugal, Francia y España.

El *National Curriculum* en **Inglaterra** (DfE, 2014), tanto en la Educación Primaria (*Key Stage 1 y 2*) como la Secundaria (*Key Stage 3*), establece que los contenidos de historia conforman una asignatura propia.

Los contenidos históricos se especifican en el currículo para cada uno de los *Key Stage*, no obstante, estos contenidos son opcionales, constituyen una guía para el personal docente. Sin embargo, sí es obligatorio lo señalado en cada *Key Stage* antes de enumerar dichos contenidos optativos.

Un ejemplo de ello es el párrafo introductorio del *Key Stage 2*, en el que se indica que el alumnado debe continuar desarrollando un conocimiento cronológico y una comprensión de la historia. Ha de darse cuenta de las conexiones, contrastes y tendencias a lo largo del tiempo y desarrollar un uso adecuado de los conceptos históricos. Tiene que ser capaces de plantear preguntas históricamente válidas sobre cambios, causas, similitudes y diferencias, así como relevancia. Debe construir respuestas informadas que conlleven la selección y organización de información histórica relevante. Además, es necesario que entienda cómo se construye el conocimiento sobre el pasado a partir de una gran variedad de fuentes (DfE, 2014).

En este párrafo introductorio, como en el del resto de niveles educativos, es evidente la presencia de los conceptos de pensamiento histórico tales como cambio, causa, similitud y diferencia, relevancia o el uso de fuentes.

Asimismo, en el currículo inglés se indica, para la asignatura de Historia, un objetivo general y unos objetivos específicos que son comunes para todos los cursos. En todos ellos se constata la presencia de los conceptos de segundo orden como el uso de fuentes, la perspectiva histórica, la dimensión ética de la historia o los procesos de cambio.

En el caso de los seis objetivos específicos, que se presentan a continuación, se hace alusión a los conceptos de segundo orden como muestran los términos en cursiva (DfE, 2014):

- Conocer y comprender la historia de Reino Unido como una narración *cronológica* coherente.
- Conocer y comprender los aspectos más relevantes de la historia del mundo en general.
- Desarrollar una comprensión histórica de *conceptos abstractos*.
- Entender *conceptos históricos* como *cambio y continuidad, causas y consecuencias, similitud, diferencias o relevancia*; y usarlos para establecer conexiones, contrastar, analizar tendencias, formular preguntas históricamente válidas y crear sus propias explicaciones bien estructuradas, incluyendo narraciones y análisis escritos.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Conocer los métodos de investigación histórica, lo que incluye cómo se usan las *evidencias* rigurosamente para realizar afirmaciones históricas.
- Desarrollar la *perspectiva histórica*.

En **Portugal**, la etapa de *Ensino Básico* (6-15 años) se divide en tres ciclos. En el primer ciclo los contenidos de historia se incluyen dentro del área *Estudo do Meio*. En el segundo ciclo, se estudian en la asignatura de *História e Geografia de Portugal*. Finalmente, en el tercer ciclo, los contenidos históricos se trabajan en un área curricular propia, *História*.

En el sistema educativo portugués se identifican unas competencias esenciales entre las que se diferencian las competencias generales esenciales, que el alumnado debe alcanzar cuando finaliza la educación básica, y competencias específicas esenciales, para cada una de las áreas de conocimiento ([Ministério da Educação, 2001](#)).

En el caso de Historia, se señala la competencia histórica dividida en tres específicas que son consideradas fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado: Tratamiento de la información y uso de fuentes; Comprensión Histórica; y Comunicación en Historia.

Además, se señala que la presencia de la historia en el currículo tiene como objetivo la construcción del pensamiento histórico en el alumnado, lo que implica no solo la comprensión de los conceptos sustantivos o de primer orden, sino también la comprensión implícita de los conceptos relacionados con la naturaleza del conocimiento histórico ([Ministério da Educação, 2001](#)). Esto supone una mejor comprensión de la historia, ya que, como indica el currículum portugués, las metodologías que experimenta el alumnado permite avanzar de la simple memorización de la información, que presenta la historia como un relato fijo del pasado en el que los discentes tienen un papel pasivo, hacia la construcción de inferencias a partir de diferentes fuentes ([Ministério da Educação, 2001](#)).

Asimismo, actualmente, y coexistiendo con el Currículo Nacional del 2001, se han definido unas metas de aprendizaje (*Metas de Aprendizagem*) que son un referente de los contenidos fundamentales para cada una de las áreas de conocimiento y concretan las competencias anteriormente explicadas. En estas metas de aprendizaje también están presentes los contenidos de segundo orden.

En **Francia**, la etapa correspondiente a la Educación Primaria se conoce con el nombre de *École élémentaire* y se articula en dos ciclos: ciclo II y ciclo III. En el ciclo II, los contenidos históricos se trabajan en la asignatura denominada *Questionner le monde*. En el ciclo III, estos contenidos se incluyen en la asignatura de *Histoire et Géographie* para la que se señalan una serie de competencias ([Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020](#)):

- Encontrarse a sí mismo en el tiempo: construir puntos de referencia históricos.
- Encontrarse a sí mismo en el espacio: construir puntos de referencia geográficos.
- Razonar y justificar un enfoque y las elecciones realizadas.
- Desarrollar la competencia digital.
- Analizar y comprender documentos.
- Practicar los diferentes lenguajes históricos y geográficos.
- Cooperar y colaborar.

Además, se hace hincapié en que el alumnado entienda que la historia es cuestionable y se construye a través del análisis de diferentes fuentes históricas ([Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2020](#)).

En cuanto al currículo **español**, este persigue que el alumnado logre unos objetivos y la adquisición de unas determinadas competencias generales para todas las áreas. Ninguno de ellos, ni los objetivos ni las competencias hacen alusión explícita al pensamiento histórico.

En la Educación Primaria ([MECD, 2014](#)), los contenidos de historia se trabajan en el área de Ciencias Sociales. Esta asignatura está dividida en cuatro bloques de contenidos, dedicando el cuarto bloque a la historia. En los aspectos introductorios del área que se recogen en el currículo se alude a algunos de los conceptos del pensamiento histórico, principalmente a la cronología y los hechos históricos, pero también al uso de fuentes, cambio y permanencia o causas y consecuencias. No obstante, cuando se analizan los estándares de aprendizaje evaluables, que son las especificaciones de lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer en el área, estos se refieren principalmente a los conceptos de primer orden como definir conceptos, localizar en el tiempo y espacio hechos históricos, describir características y acontecimientos. Sin embargo, los conceptos de segundo orden están prácticamente ausentes, sin hacer mención alguna al análisis de fuentes, las causas y consecuencias o la perspectiva histórica.

Discusión y conclusiones

Los resultados presentados han mostrado la presencia del pensamiento histórico en los currículos de diferentes países. La mayoría de ellos se han hecho eco de las investigaciones educativas llevadas a cabo sobre este tema, incluyendo dichos conceptos en sus programas de estudios.

Destacan el *National Curriculum* inglés, el currículo de Canadá, Estados Unidos, México y Australia, ya que los conceptos de segundo orden son una parte fundamental de los planes de estudio.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El currículo inglés es una referencia en el ámbito internacional en relación con el pensamiento histórico (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017), ya que existe un claro protagonismo de los conceptos de segundo orden. El *National Curriculum* para la asignatura de Historia hace referencia explícita tanto a conceptos de primer orden como a conceptos de segundo orden, con un énfasis en el desarrollo de la perspectiva histórica. Además, en los objetivos de la asignatura que se han expuesto no solo están presentes los conceptos de pensamiento histórico, sino que también demandan al alumnado un nivel cognitivo medio-alto, pues requieren de la comprensión, interpretación, análisis y creación de información, y no la simple identificación, descripción o localización de esta, que se relaciona con un nivel cognitivo bajo (Martínez-Hita, 2019).

Del mismo modo, en el currículo canadiense y estadounidense están presentes los conceptos de pensamiento histórico haciendo referencia explícita a ellas en el propio currículo y resaltando su importancia en la formación histórica del alumnado.

En el caso de Canadá, el currículo fue revisado en el año 2018, pero en lo que respecta al pensamiento histórico mantiene las mismas características que en el año 2013. Por ello, los resultados coinciden con los presentes en Martínez-Hita y Gómez Carrasco (2016) donde se describe, desde un punto de vista cuantitativo, la gran presencia de los conceptos de segundo grado en el currículo canadiense acompañados de la exigencia de un nivel cognitivo alto.

Otra de las propuestas curriculares en las que los conceptos de pensamiento histórico están completamente integrados es en Australia (Parkes y Donnelly, 2014). Domínguez Castillo (2015) señala que probablemente el currículo australiano sea uno de los más equilibrados en cuanto a la presencia de conceptos de primer y segundo orden.

En México, el enfoque didáctico señalado en su currículo (SEP, 2017) para la enseñanza de los contenidos históricos indica expresamente la importancia del desarrollo del pensamiento histórico, dándole prioridad frente a la memorización de nombres y fechas, es decir, los conceptos de primer orden.

Por su parte, en el currículo de Chile, aunque existe un marcado enfoque hacia las ciencias sociales (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017), el pensamiento histórico es un aspecto esencial en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Educación Básica. Esto se evidencia en que uno de los puntos en torno a los cuales se articulan los programas de estudio es la formación del pensamiento histórico.

En Argentina, el currículo relativo a los contenidos históricos presenta un enfoque más relacionado con las ciencias sociales, priorizando la historia contemporánea (de Amézola, 2008). No obstante, como se ha mostrado, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se hace referencia a algunos conceptos de segundo orden como causas y consecuencias, cambio y continuidad, perspectiva histórica o el uso de fuentes, entre otros.

En el caso de Portugal, aunque se identifican unas competencias generales similares al sistema educativo español, también cuenta con competencias específicas entre la que se encuentra la competencia histórica que incluye los conceptos de segundo orden. Además, se indica que la finalidad de la enseñanza de la historia es la construcción del pensamiento histórico del alumnado (Ministério da Educação, 2001). La incorporación de los conceptos de pensamiento histórico al currículo portugués es consecuencia de las investigaciones llevadas a cabo en el país sobre este tema en las últimas décadas (Barca, 2019).

La propuesta curricular francesa y española son parecidas en diversos aspectos como es la relación de los contenidos de historia para la adquisición de las competencias generalistas (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017). Pero, el pensamiento histórico está más presente en el currículo francés debido a que este alude al análisis e interpretación de fuentes y a la construcción de narraciones históricas.

Por su parte, el currículo español no muestra un enfoque propio del pensamiento histórico, ya que la mayoría de los estándares de aprendizaje hacen alusión a los conceptos de primer orden y los conceptos metodológicos y de pensamiento histórico tiene una presencia insuficiente. Estos resultados coinciden con los presentados en Martínez-Hita (2019) y Martínez-Hita y Gómez Carrasco (2016), en los que se analiza el currículo español desde un punto de vista cuantitativo y reflejan el protagonismo de los conceptos de primer orden, además unido a la exigencia de un nivel cognitivo bajo. Esto conlleva que el aprendizaje histórico se base en la memorización de datos, que no favorece la interpretación de los procesos históricos, coincidiendo también con los resultados indicados por López Facal (2014).

Por consiguiente, aunque se han identificado diferentes formas de incorporar los conceptos de segundo orden en cada uno de los currículos educativos, encontramos planteamientos que deben servir de referente para el desarrollo del pensamiento histórico como son los currículos de Inglaterra (DfE, 2014), Estados Unidos (National Center for History in the Schools, 1996), Canadá (Ministry of Education, 2018), Australia (ACARA, 2015) y México (SEP, 2017). En ellos los conceptos de segundo orden y el pensamiento histórico están muy presentes y completamente integrados, formando parte de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la historia.

Además, se plantea su aprendizaje exigiendo una complejidad cognitiva mayor. Se exige al alumnado comprender cómo se construye la historia mediante el uso de evidencias, crear sus propias explicaciones históricas haciendo uso de los distintos conceptos de segundo orden, así como desarrollar la perspectiva histórica. Esto son habilidades propias de un historiador que, en definitiva, permiten desarrollar un pensamiento histórico en el alumnado (Seixas y Morton, 2013).

Por ello, con el objetivo de mejorar la enseñanza y aprendizaje de la historia, es necesario replantear el currículo de aquellos países en los que los conceptos de segundo orden tienen un peso insignificante, como es el caso de España. Para ello, será de gran utilidad tomar como modelo aquellos currículos en los que los conceptos de pensamiento histórico están plenamente integrados.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Considerando dichos referentes curriculares, sería recomendable que el pensamiento histórico fuese parte fundamental de los objetivos de la enseñanza de la historia en los currículos educativos, incorporando de manera equilibrada los conceptos metodológicos junto con los de primer orden. De igual modo, se debería priorizar la formación del pensamiento histórico frente a la simple memorización de contenidos conceptuales y fechas, con la finalidad de que el alumnado comprenda el proceso de investigación histórica y desarrolle habilidades propias de los historiadores.

Asimismo, se hace igualmente necesario revisar los materiales empleados y modificar la metodología usada en las clases para conseguir un cambio efectivo en el aprendizaje de los conocimientos históricos (Santisteban Fernández, 2010).

Declaración de producción relacionada

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación *El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad* (20874/PI/18).

Declaración de financiamiento

Proyecto financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de *Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos*, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.5719352>

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **M. M. H.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **C. J. G. C.** contribuyó con la

escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **P. M. M.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Referencias

- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. (2015). *Australian curriculum: Humanities and social sciences. History*. Author.
- Barca, I. (2019). History education research in Portugal: Methodological options. *Educar em Revista*, 35(74), 109-125. <https://www.scielo.br/j/er/a/yXS7K3cVFYkQwWpJcyH7HQb/?format=pdf&lang=en>
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbau.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). La Muralla.
- Brant, J., Chapman, A. e Isaacs, T. (2016). International instructional systems: Social studies. *The Curriculum Journal*, 27(1), 62-79. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134340>
- Clark, P. (2018). History education debates: Canadian identity, historical thinking and historical consciousness. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194(788), 1-13. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2001>
- Counsell, C., Burn, K. y Chapman, A. (Eds.). (2016). *MasterClass in history education. Transforming teaching and learning*. Bloomsbury.
- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7), 47-55. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126354>
- Department for Education. (2014). *The national curriculum in England: Framework document*. DfE. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez Carraco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Silex.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29-78). National Academies Press.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), 273-285. <https://revistaayer.com/articulo/1338>
- Martínez-Hita, M. (2019). Análisis comparativo del modelo cognitivo y conceptos históricos en el currículum español e inglés. En F. G. Díaz Baños (Coord.), *IV jornadas doctorales Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM)* (pp. 560-563). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2736>
- Martínez-Hita, M. y Gómez Carrasco, C. J. (2016). Diferentes enfoques sobre la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico en el currículum español y canadiense. En J. J. Maquilón Sánchez, C. J. Gómez Carrasco y M. B. Alfageme-González (Eds.), *De la investigación a la mejora educativa en las aulas* (pp. 19-32). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2552>
- Martínez-Hita, M. y Gómez Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, (379), 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>
- Metzger, S. A. y Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The wiley international handbook of history teaching and learning*. Wiley.
- Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme du cycle 3. En vigueur à la rentrée 2020*. Éducol. <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Autor. <http://cefopna.edu.pt/portal/index.php/documentos/55-curriculo-nacional-do-ensino-basico-competencias-essenciais>
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases curriculares Primero a Sexto Básico*. Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2013a). *Núcleos de aprendizajes prioritarios. 1º ciclo educación primaria 1º, 2º y 3º años*. Ministerio de Educación. CFE. <https://www.educ.ar/recursos/132575/nap-educacion-primaria-primer-ciclo>
- Ministerio de Educación. (2013b). *Núcleos de aprendizajes prioritarios. 2º ciclo educación primaria 4º, 5º y 6º año*. CFE. <https://www.educ.ar/recursos/132576/nap-educacion-primaria-segundo-ciclo>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (01 de marzo de 2014). Real Decreto 126/2014, de

28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, núm. 52, pp. 19349-19420. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/con>

Ministry of Education (2018). *The Ontario curriculum. Social Studies, Grades 1 to 6. History and Geography, Grades 7 and 8*. Queen's Printer for Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf>

National Center for History in the Schools. (1996). *National standards for history: Basic edition*. Autor. <http://www.nchs.ucla.edu/>

Parkes, R. J. y Donnelly, D. (2014). Changing conceptions of historical thinking in History education: An Australian case study. *Tempo & Argumento*, 6(11), 113-136. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014113>

Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Sexto grado*. Autor. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16007/Programa_Sexto_grado_-_Historia.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Autor. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Thorp, R. y Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901, <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovate designs for new standards*. Routledge.

