



# Análisis de las competencias de pensamiento histórico y niveles cognitivos en los manuales de Historia de Bachillerato españoles e ingleses

**José María Campillo-Ferrer**

Universidad de Murcia

Mail: [jmcf2@um.es](mailto:jmcf2@um.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8570-3749>

**Belén Castro-Fernández**

Universidad de Santiago de Compostela

Mail: [belen.castro@usc.es](mailto:belen.castro@usc.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5774-3962>

**Raquel Sánchez-Ibáñez**

Universidad de Murcia

Mail: [raqueledu@um.es](mailto:raqueledu@um.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-1991>

## RESUMEN

El fortalecimiento de las competencias básicas en la actual legislación española e inglesa ha supuesto un estímulo, para el diseño de libros de texto más adaptados a las necesidades educativas del alumnado. En este estudio se han examinado qué competencias históricas están más presentes en los manuales españoles e ingleses de 1.º de Bachillerato y el nivel cognitivo asociado a las actividades analizadas. Para este fin, se ha diseñado una rúbrica para la evaluación de competencias históricas (RECH), con la que cotejar el número de competencias básicas identificado, así como el nivel cognitivo asociado a cada una de ellas. El cotejo de las 3214 actividades examinadas refleja un tratamiento más exhaustivo de la evidencia histórica, tanto en los manuales españoles como en los ingleses. En términos cognitivos, los libros de texto muestran un nivel de desarrollo intermedio en ambos países. Se concluye que existe margen para mejorar tanto la presencia y distribución de las competencias históricas identificadas, como los niveles cognitivos asociados en los manuales de Bachillerato españoles e ingleses.

*Palabras clave:* educación, bachillerato, historia, pensamiento histórico, libros de texto.

## Analysis of historical thinking skills and cognitive levels in Spanish and English Baccalaureate History textbooks

## ABSTRACT

The strengthening of basic skills in current Spanish and English legislation has stimulated the design of textbooks that are better adapted to the educational needs of students. In this study, we have examined which historical competences are most present in Spanish and English textbooks for the 1st year of Baccalaureate and the cognitive level associated with the activities analysed. For this purpose, a rubric for the assessment of historical competences (RECH) was designed to compare the number of basic competences identified, as well as the cognitive level associated with each of them. The comparison of the 3214 activities examined shows a more exhaustive treatment of historical evidence in both Spanish and English textbooks. In cognitive terms, the textbooks show an intermediate level of development in both countries. It concludes that there is room for improvement in both the presence and distribution of the identified historical competences and the associated cognitive levels in the Spanish and English Baccalaureate textbooks.

*Key words:* education, baccalaureate, history, historical thinking, textbooks.



## 1. Introducción

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, en adelante) en España y el refuerzo de las competencias básicas en las distintas etapas educativas, los recursos educativos, incluidos los libros de texto, han enriquecido los enfoques educativos programados en todas las áreas, siendo las Ciencias Sociales objeto de este enriquecimiento y análisis de este estudio. Este cambio de enfoque que enfatiza una enseñanza de la historia más competencial que conecta con los planteamientos incluidos en la década de los noventa con el desarrollo curricular de la LOGSE, en donde se introducían la enseñanza de contenidos procedimentales junto a los contenidos conceptuales tradicionales de la disciplina (Delgado, 2022; López, 2022). Los análisis realizados sobre la presencia de competencias históricas en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas del Bachillerato, en relación con las dos asignaturas de la materia de Historia (Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º e Historia de España en 2.º) ponen de manifiesto el aumento de la presencia de competencias de pensamiento histórico en el currículo vigente, en comparación con los anteriores (Moreno *et al.*, 2023; Moreno y Alvé, 2023).

En el caso de Inglaterra, el enfoque competencial en la materia de Historia refleja el notable impacto de proyectos como Concepts History and Teaching Approaches (CHATA) y los cambios significativos introducidos por el National Curriculum in England (Department of Education, 2013), que fomentan la adquisición de conceptos de segundo orden por el alumnado y el establecimiento de niveles de progresión de estos conocimientos, a través del desarrollo de las competencias básicas. Una comparativa reciente entre el currículo español e inglés, aunque en etapas anteriores a Bachillerato (Primaria y Secundaria), puede verse en Martínez-Hita *et al.* (2022).

Sin embargo, los estudios previos realizados sobre los libros de texto de la materia de Historia en España no son muy alentadores, pues muestran que las tareas y actividades planteadas presentan una demanda cognitiva baja, en relación con el tratamiento de los contenidos históricos (Gómez *et al.*, 2020; Moreno-Vera y Sánchez-Ibáñez, 2022; Sánchez-Ibáñez y Sánchez-Fuster, 2024; Simón y Tirado, 2024). Pese a la introducción de planteamientos pedagógicos innovadores en las leyes educativas españolas, enfocados al desarrollo competencial del alumnado desde hace casi dos décadas (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante LOE) y vigentes en la actualidad (LOMLOE), la realidad en las aulas es que la promoción de habilidades y capacidades cognitivas complejas es un reto difícil de alcanzar en la enseñanza de esta materia. Una de las razones es que el cambio paradigmático planteado con la inclusión de las competencias básicas en los currículos educativos no se tradujo, posteriormente, en una praxis docente más alejada de los métodos memorísticos tradicionales, de un uso excesivo de los libros de texto como único recurso didáctico y de las pruebas de reproducción de contenidos.

En Inglaterra y Gales, el National Curriculum (Department for Education, 1995 y 2013), invita a los centros educativos a determinar qué contenidos específicos van a trabajar en sus aulas,

a través del diseño de un currículo adaptado a las necesidades educativas del alumnado. Esto implica que el profesorado tiene una labor ardua y compleja pues, además de ejercer la práctica docente, deben planificar un plan de estudios competencial, elegir los contenidos específicos y programar las sesiones de manera concreta y pautada.

Las Ciencias Sociales y la Historia, en particular, son áreas de conocimiento que favorecen e impulsan el aprendizaje competencial en distintas etapas educativas (Trigueros-Cano *et al.*, 2021). En este sentido, la comprensión de los hechos históricos es uno de los principales objetivos en la enseñanza de la disciplina de la historia, que conlleva no solo el manejo de información y saberes básicos, sino también otros conceptos de segundo orden que son igualmente importantes para el aprendizaje de una educación histórica (Wineburg *et al.*, 2013). Conocer las pautas, a través de las cuales, se han sucedido diversos acontecimientos históricos, cómo se han ido fraguando y alterando las relaciones humanas gradualmente o cómo se han construido las sociedades a través del tiempo, son ejemplos del análisis competencial que debe formar parte de la enseñanza de la historia y que vienen siendo investigados de manera más profunda desde el último tercio del siglo xx (Chapman, 2011). Por este motivo, resulta necesario una alfabetización histórica centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, el análisis, la evaluación, el pensamiento crítico y la interpretación reflexiva, entre otras destrezas cognitivas (Carretero, 2023; Gómez-Carrasco *et al.*, 2019).

En este contexto, el propósito de este estudio es analizar las actividades incluidas en los libros de texto de la materia de Historia de editoriales españolas e inglesas para comparar, en primer lugar, las competencias históricas que se solicitan al alumnado (objetivo específico 1) y, en segundo lugar, el nivel cognitivo asociado a estas (objetivo específico 2). Para alcanzar estos objetivos específicos se ha llevado a cabo un análisis exploratorio de libros de texto españoles e ingleses, a través de una revisión sistemática de estos recursos para el primer curso de Bachillerato y su equivalente inglés (AS level). Los contenidos curriculares asociados a este curso son: las Revoluciones liberales, la Revolución industrial, el movimiento obrero y la expansión del sistema capitalista, el imperialismo, la Primera Guerra Mundial, el periodo de Entreguerras, el auge de los totalitarismos, la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto, la Guerra Fría, la descolonización y características geopolíticas y económicas del mundo actual.

Por último, en cuanto a las competencias de pensamiento histórico se han seguido los estudios tradicionales publicados por Clark (2018), Domínguez (2015), Lévesque (2011) y Seixas (2017). En consecuencia, en este trabajo se hacen mención a la perspectiva histórica, las causas y consecuencias, el cambio y la continuidad, la relevancia histórica, las evidencias históricas y la dimensión ética. A continuación, se explica cada una de ellas.

*Perspectiva histórica* (PH, en adelante): A través de esta competencia se pretende que el alumnado sea capaz de analizar un fenómeno histórico o las acciones acometidas por una o varias personas relevantes del pasado según los valores existentes en ese momento histórico, evitando de esta manera la transferencia de los valores del presente en el análisis realizado. Para ello, es necesario realizar una contextualización histórica apropiada

que favorezca el contraste entre los valores y creencias de ese momento del pasado y los actuales, para conseguir una mejor comprensión de las sociedades anteriores.

*Causas y consecuencias* (CC, en adelante): Mediante esta competencia se intenta conocer cómo los actos e intereses de ciertos grupos sociales o personajes históricos pueden condicionar el desarrollo de los acontecimientos. Para este fin, resulta necesario evaluar reflexivamente las relaciones de causalidad entre los hechos históricos constatados y sus correspondientes efectos sociales, políticos, económicos, geográficos, entre otros aspectos. Las consecuencias a corto, medio y largo plazo de los procesos y hechos históricos son el resultado de uno o varios factores, que tienen que ser identificados y analizadas sus interrelaciones. Todo ello, ayuda a comprender las implicaciones de los hechos históricos, así como su nivel de predictibilidad con el fin de limitar los efectos negativos y potenciar los positivos.

*Cambio y continuidad* (CAC, en adelante): La finalidad de esta competencia histórica radica en el fomento de la identificación de los fenómenos y procesos históricos, que han supuesto un punto de inflexión en el desarrollo de los acontecimientos relevantes o una continuidad en la serie temporal histórica analizada. La reflexión crítica sobre la disposición y evolución de determinadas situaciones pasadas y su alteración o mantenimiento a través del tiempo permite examinar, comprender y aceptar lo analizado con una mayor eficacia.

*Relevancia histórica* (RH, en adelante): Esta competencia histórica está ligada a la identificación de personajes históricos, acontecimientos relevantes o hitos significativos a lo largo del tiempo, que hayan sido relevantes en el desarrollo de los hechos históricos examinados. Una de las labores del historiador es seleccionar de, entre todos los testimonios, sucesos y/o personajes, aquellos cuya importancia ha sido decisiva en el transcurso de los sucesos pasados. Para determinar qué es relevante, el estudio y cotejo de varias fuentes de información resulta muy útil para examinar el nivel de profundidad, impacto y efectos producidos.

*Evidencias históricas* (EH, en adelante): Esta competencia potencia la elaboración de narrativas históricas por el alumnado, a partir del seguimiento de un método científico de elaboración de hipótesis, análisis de las fuentes históricas (primarias y secundarias), contraste de información, interpretación de resultados y establecimiento de conclusiones. Por tanto, pone en contacto al alumnado con el método de investigación histórica, siempre guiado por el docente en la realización de los diversos pasos del método científico.

*Dimensión ética* (DE, en adelante): Esta competencia favorece el contraste de juicios éticos acerca de hechos históricos localizados en un contexto específico. Con este propósito, se pretende estimular el razonamiento crítico acerca de la conveniencia de acciones relevantes en el pasado, la identificación de injusticias sociales y el grado de responsabilidad en la aceptación o rechazo de hechos similares en la actualidad o en el futuro. En definitiva, esta competencia ayuda a localizar posicionamientos éticos en las narrativas históricas, razonar diacrónicamente y evitar los juicios presentistas sobre hechos históricos.

Por último, la revisión llevada a cabo para conocer en qué grado este enfoque competencial se ha llevado a la práctica en los libros de texto de Historia en España y Reino Unido se contex-

tualiza en las líneas de investigación sobre educación histórica en España y de análisis de libros, ambas consolidadas en el área de la Didáctica de las ciencias sociales en España (Bel *et al.*, 2019; Bel *et al.*, 2018; Gómez *et al.*, 2020; Martínez-Hita y Gómez-Carrasco, 2018; Rodríguez-Medina *et al.*, 2020).

## 2. Método

### 2.1. Objetivos

Como ya se ha precisado anteriormente, el objetivo principal de este estudio se basa en examinar la presencia de competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de 1.º de Bachillerato de editoriales españolas e inglesas.

Para lograr este objetivo se formulan dos objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Identificar y comparar la presencia de competencias de pensamiento histórico en las actividades incluidas en manuales de Historia de 1.º de Bachillerato españoles e ingleses.

Objetivo específico 2: Identificar el nivel cognitivo de las actividades incluidas en libros de texto de Historia de 1.º de Bachillerato y comparar su presencia en las editoriales españolas e inglesas.

### 2.2. Características de la muestra de investigación

La muestra incidental está formada por las unidades didácticas sobre la Edad Contemporánea de libros de la asignatura de Historia del mundo contemporáneo de 1.º de Bachillerato en el currículo español y su análogo británico, AS level, en los libros de texto de Historia de Inglaterra. En particular, se han seleccionado tres editoriales españolas y tres británicas de las más utilizadas. En el caso español, las editoriales son: Anaya, Oxford y Vicens Vives. En el ámbito británico, las editoriales son: Cambridge, OCR y Oxford AQA. En total, se han analizado 3214 actividades incluidas en 85 unidades didácticas (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Libros de texto, unidades didácticas y actividades analizadas. Elaboración propia.*

Editorial	País	Número de UD	Número de actividades
Cambridge International	Reino Unido	6	155
Oxford AQA	Reino Unido	24	145
OCR	Reino Unido	6	177
Vicens Vives	España	15	1237
Anaya	España	17	348
Santillana	España	17	1152
Total	España y Reino Unido	85	3214

Para identificar el nivel cognitivo trabajado en las actividades se han establecido tres niveles de menor a mayor complejidad cog-

nitiva, según lo expuesto por Saiz (2013). Esto ha favorecido la jerarquización en niveles cognitivos que pueden ser desarrollados por el alumnado de Bachillerato, a partir de la realización de las actividades incluidas en los manuales (Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Categorización de los niveles cognitivos asociados a las actividades. Elaboración propia.*

Nivel cognitivo	Descripción	Ejemplo
1	Requiere situar y proporcionar información sobre un hecho o proceso histórico en un contexto cultural, económico, político y social concreto.	Realiza una línea del tiempo que refleje el proceso de Independencia de las colonias hispanoamericanas al comienzo del siglo XIX.
2	Implica la comprensión y aplicación de la información a nivel instructivo y académico.	Explica razonadamente los hechos que convierten a Alemania durante el mandato de Bismarck en una potencia europea.
3	Conlleva analizar, revisar y evaluar la información de diversas fuentes y/o la creación de nuevos contenidos.	Razona y explica el Holocausto reconociendo la gran injusticia cometida y valorando la memoria de las víctimas que deben ser recordadas en el futuro.

### 2.3. Instrumento, validación y procedimiento de análisis

En el curso 2021/2022 se diseñó un instrumento denominado RECH (Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas), en el marco de un proyecto de investigación nacional (PID2020-113453RB-I00), con el fin de examinar la presencia de competencias de pensamiento histórico en la etapa de Bachillerato en diversas fuentes como currículos, programaciones, libros de texto, exámenes y pruebas de acceso a la universidad. La investigación contó con un certificado del Comité de Ética de la Universidad de Murcia. La validación del contenido de este instrumento de recogida y análisis de datos se realizó por juicio de expertos. En concreto, se consultó a nueve investigadores externos al proyecto y especialistas pertenecientes a áreas del ámbito de Educación y, especialmente, de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de Murcia, Universidad de Almería, Universidad de Granada, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad Nacional a Distancia, Malmö University en Suecia, Universidad del Valle en Colombia, Universidade do Minho en Portugal y University of Arizona en Estados Unidos).

Una vez realizados los cambios sugeridos por los expertos externos, el instrumento RECH se testó durante ocho semanas siguiendo un modelo mixto cualitativo-cuantitativo, ya que se recopilaban cuantitativamente distintos elementos curriculares, -criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables-, además de diversas actividades didácticas y se categorizaron según los niveles cognitivos expuestos anteriormente. Para cada

una de las actividades examinadas se asoció una competencia histórica, a través de un sistema de registro de doble entrada. Este tipo de metodología mixta es bastante habitual en las investigaciones realizadas en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales (Campillo-Ferrer *et al.*, 2019). Finalmente, la validez del constructo se realizó a través de la prueba estadística de Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,83, lo que significa que el instrumento posee una confiabilidad buena.

## 3. Resultados

### 3.1. Resultados relacionados con el objetivo específico 1

La gran diferencia entre el número de actividades presentes en los libros de texto españoles y en los ingleses, 2737 y 477, respectivamente es en sí misma uno de los resultados significativos de este estudio. Como se puede apreciar en la Tabla 3, los porcentajes muestran la diferencia entre los manuales españoles e ingleses en cuanto a la presencia de competencias históricas.

**Tabla 3.**

*Porcentaje de competencias históricas en las actividades. Elaboración propia.*

Editoriales	PH	CC	CAC	RH	EH	DE
Santillana	22,8	22,6	14,4	9,2	18,4	12,6
Anaya	10,1	20,7	7,8	10,6	45,4	5,4
Vicens Vives	25,9	12,3	13,8	6,3	29,8	11,9
Subtotal editoriales españolas	19,6	18,6	12	8,7	31,2	9,9
AQA	24,8	14,9	8,8	13,8	26,5	11,2
OCR	21,1	12,4	0	4,9	60,3	1,3
Cambridge International	23,2	30,1	11,8	12,4	22,1	0,4
Subtotal editoriales inglesas	23,1	19,1	10,3	10,4	36,3	4,3
Total editoriales españolas e inglesas	21,1	18,4	11,1	9,2	33,1	7,1

PH: Perspectiva histórica; CC: Cambio y continuidad; CAC: Causas y Consecuencias; RH: Relevancia histórica; DE: Dimensión ética.

Los resultados muestran que no hay una relación de correspondencia de uno a uno entre actividades y competencias históricas, pues la tendencia es que se trabaje más de una en cada actividad. En relación a la competencia de la perspectiva histórica, los libros ingleses incluyen cerca de una cuarta parte de sus actividades a trabajar esta competencia (23,1%) frente al 19,6% de los libros españoles. En cuanto a la competencia de evidencia histórica, los manuales de ambos países han programado un mayor número de actividades en comparación con el resto de competencias históricas examinadas. En concreto, un 31,2% en los libros de texto españoles y un 36,3% en los libros de texto ingleses. En consecuencia, alrededor de una de cada tres actividades está destinada a fomentar dicha competencia. La competencia menos trabajada en los manuales españoles es la relevancia histórica (8,7%), mientras que en los libros ingleses es la dimensión ética (4,3%).

### 3.2. Resultados relacionados con el objetivo específico 2

En relación con el segundo objetivo, orientado a analizar el nivel cognitivo presente en las actividades que trabajan competencias históricas en las editoriales analizadas, se presenta la Tabla 4 con la estimación de la moda para el nivel cognitivo con valor 1, 2 y 3.

**Tabla 4.**

*Estimación de la moda del nivel cognitivo presente en las actividades. Elaboración propia.*

Editoriales	PH	CC	CAC	RH	EH	DE
Santillana	2	2	2	2	1	2
Anaya	1	1	1	1	2	2
Vicens Vives	2	2	1	2	1	2
Subtotal editoriales españolas	2	2	1	2	1	2
AQA	2	2	2	2	2	2
OCR	1	1	0	1	1	1
Cambridge International	1	2	1	1	1	2
Subtotal editoriales inglesas	2	2	2	2	1	2

PH: Perspectiva histórica; CC: Cambio y continuidad; CAC: Causas y Consecuencias; RH: Relevancia histórica; DE: Dimensión ética.

Los resultados reflejan un alto porcentaje de actividades dirigidas al desarrollo de habilidades cognitivas básicas (nivel 1). En general, se pide al alumnado que reproduzca conocimientos conceptuales disciplinares. En concreto, gran parte de las actividades incluyen preguntas cortas, cuyas respuestas suelen aparecer explícitamente en el libro de texto. Ejemplos como «¿Qué territorios se anexionaron Austria, Prusia y Rusia?» ilustran este tipo de ejercicios, que implican un desarrollo cognitivo bajo. El número de actividades que exigen un mayor nivel cognitivo es menor, lo que minimiza las oportunidades de aprender de forma más reflexiva y crítica, a través de la construcción de un conocimiento personalizado. De este modo, actividades centradas en la investigación de contenidos como «Elige una temática, investiga y elabora un póster», ligado a un nivel cognitivo 3 no suelen ser habituales.

En la Tabla 5 se especifica el valor promedio de los niveles cognitivos identificados en cada competencia histórica y libro de texto. En las editoriales españolas analizadas, el valor de la media en el nivel cognitivo asociado a la mayoría de las competencias históricas (CAC, RH y EH) se sitúa en torno al 1,5 (SD = 0,52 - 0,68). En el caso de la competencia de cambio y continuidad está un poco por debajo de la media (M = 1,47 y SD = 0,51). Las competencias de perspectiva histórica y dimensión ética se sitúan por encima con un 1,71 (SD = 0,60) y un 1,81 (SD = 0,62), respectivamente. En el caso del subtotal obtenido en las editoriales inglesas, la media del nivel cognitivo de las actividades se sitúa por encima del 1,5 en todas las competencias históricas, a excepción de la de causas y consecuencias (M = 1,18 y SD = 0,32).

El mayor nivel cognitivo asociado a una competencia es en la perspectiva histórica (M = 1,79 y SD = 0,59).

Entre las editoriales analizadas, la editorial inglesa AQA (M = 2,01 y SD = 0,63) y la española Vicens Vives (M = 1,99 y SD = 0,56) son las que mayor nivel cognitivo demandan al alumnado asociado a la competencia de perspectiva histórica. En las competencias de cambio y continuidad, causas-consecuencias y relevancia histórica ofrecen un mayor nivel cognitivo la editorial española Santillana y la inglesa AQA. En la de evidencias históricas repite con una mayor media la editorial Santillana (M = 1,61 y SD = 0,54) y, en el caso de las inglesas, la editorial OCR (M = 1,72 y SD = 0,82). Por último, en relación con la dimensión ética el mayor nivel cognitivo lo ofrecen la editorial española Anaya (M = 1,95 y SD = 0,68) y la inglesa AQA (M = 2,15 y SD = 0,65).

Cuando se analiza la tipología y el nivel cognitivo de las actividades que incluyen el trabajo de alguna de las competencias históricas se observa que, en las editoriales españolas son menos frecuentes las actividades destinadas a abordar hechos históricos, a partir de la realización de informes, investigaciones o estudios de caso. En particular, la competencia centrada en las evidencias históricas (EH) plantea actividades que solicitan al alumnado un nivel cognitivo bajo o intermedio. Así, por ejemplo, se identifican actividades para localizar o sintetizar hechos históricos incluidos en fuentes primarias y secundarias. Por tanto, existe una presencia escasa, que es más acusada en las editoriales españolas, a la hora de trabajar la competencia de análisis de evidencias históricas siguiendo un método científico.

**Tabla 5.**

*Estimación de la media de los niveles cognitivos ligados a las competencias históricas. Elaboración propia.*

Editoriales	PH	CC	CAC	RH	EH	DE
Santillana	1,51	1,71	1,63	1,69	1,61	1,77
Anaya	1,62	1,14	1,58	1,41	1,55	1,95
Vicens Vives	1,99	1,58	1,47	1,63	1,53	1,73
Subtotal editoriales españolas	1,71	1,47	1,56	1,57	1,56	1,81
AQA	2,01	1,98	2,04	1,94	1,63	2,15
OCR	1,38	1,1	0	1,37	1,72	1
Cambridge International	1,46	1,55	1,51	1,51	1,17	2
Subtotal editoriales inglesas	1,79	1,69	1,18	1,60	1,51	1,71

PH: Perspectiva histórica; CC: Cambio y continuidad; CAC: Causas y Consecuencias; RH: Relevancia histórica; DE: Dimensión ética.

### 4. Discusión y conclusiones

En este estudio se ha abordado el análisis de las competencias históricas en los libros de texto de Historia de 1.º de Bachillerato editados, siguiendo el currículo español vigente (LOMLOE) y el británico (*National Curriculum*). La relevancia de este material curricular viene avalada por numerosos estudios centrados en su análisis en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Bel *et al.*, 2019; Bel *et al.*, 2018; Gómez *et al.*, 2020; Rodríguez-Medina *et al.*, 2020). La principal aportación de este estudio es aportar una

visión sobre la presencia de competencias de pensamiento histórico y sus niveles cognitivos en los libros de texto de algunas de las editoriales de difusión española y británica. Todo ello, desde una perspectiva comparada. La debilidad de esta investigación es la limitación de la muestra, puesto que se han escogido tres editoriales españolas y tres inglesas de mayor tirada comercial. También existe una limitación a nivel metodológico, puesto que es posible ampliar este estudio mediante la realización de estadísticos de contraste y correlaciones para determinar si las diferencias entre editoriales y países son estadísticamente significativas y, por otro lado, la correlación existente entre variables como la tipología de las actividades, el tipo de competencia trabajada, el nivel cognitivo, etc. Todo ello, se contempla como futuras ampliaciones de este estudio, que puede abrirse a más países que tengan estudios publicados similares o a la comparación entre libros de texto actuales y manuales publicados bajo una legislación educativa anterior.

Por otro lado, en relación con la interpretación de los resultados obtenidos, cabe señalar que la presencia de competencias de pensamiento histórico en los libros de texto analizados, apenas difiere de los resultados publicados por Simón y Tirado (2024) para los libros de Historia de Secundaria, de Moreno-Vera y Sánchez-Ibáñez (2022) para Bachillerato, de Bel *et al.* (2018) para Primaria (5.º) y Secundaria (2.º), y de Martínez-Hita y Gómez-Carrasco (2018) en su comparativa entre editoriales españolas e inglesas para alumnado de 11 a 13 años. Un hecho a destacar, teniendo en cuenta que, desde 2020, está vigente en España una nueva ley educativa (LOMLOE), que tiene como una de sus prioridades reforzar las competencias específicas en las distintas materias curriculares y en todas las etapas educativas. De esta forma, puede afirmarse que, en España, al menos a nivel curricular se está tratando de implementar un modelo de enseñanza basado en la evaluación de competencias, siguiendo el modelo de otras ciencias y de países nórdicos, en donde los resultados en evaluaciones internacionales como PISA ofrecen unos resultados satisfactorios (Moreno y Alvé, 2020).

En el reciente estudio publicado por Moreno *et al.* (2023), se señala que la presencia en los criterios de evaluación de la materia de Historia incluida en el Real Decreto 243/2022, en el caso de la competencia de dimensión ética, es de un 70,6%. Por detrás, en porcentaje, se sitúa la competencia de evidencias históricas (58,8%), cambio y continuidad (52,9%), relevancia histórica y causas-consecuencias con un 23,5% y la perspectiva histórica con un 11,8%. En contraste con los resultados obtenidos en este estudio, en donde la dimensión ética en las actividades de las editoriales españolas solo alcanza el 9,9% y las evidencias históricas un 31,2%, por lo que se deduce que, las editoriales tienen que incrementar la presencia de competencias históricas en los libros de texto para adaptarse a la normativa vigente.

El mayor déficit se centra en la reflexión crítica sobre los eventos históricos, pues no existe una articulación clara de conceptos de primer y segundo orden en las unidades didácticas examinadas y apenas existen actividades ligadas a la dimensión ética de la historia ni a la adopción de perspectivas multidisciplinarias, que permitan visualizar los contenidos desde diferentes enfoques, si bien, cuando aparecen lo hacen demandando un nivel cognitivo medio. Por otro lado, tampoco existen muchas

actividades en las que los alumnos tengan que desarrollar sus habilidades narrativas, para abordar de forma más detallada los contenidos presentados.

Resulta necesario modificar la selección y planificación de actividades con las que trabajar los saberes básicos en los libros de texto españoles e ingleses. Para ello, hay que abandonar el relato lineal ligado generalmente a sucesos políticos e instituciones de poder, pues obvian los métodos adoptados por los historiadores y suelen ceñirse a perspectivas acrílicas y dogmáticas (Seixas, 2017). De este modo, resultaría más interesante trabajar curricularmente ejes temáticos que conectaran con hechos y problemáticas actuales, de modo que el alumnado viese la conexión entre presente y pasado, y la utilidad de la historia para comprender la realidad actual (Smith *et al.*, 2024). En concreto, se pueden trabajar: los conflictos armados, las desigualdades, la economía globalizada y el mundo del trabajo, las relaciones intergeneracionales, la brecha digital y los desafíos de las nuevas tecnologías, los problemas demográficos y la participación ciudadana (Martínez-Hita *et al.*, 2022). Todos ellos, enlazados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que marca la Agenda 2030 (Sánchez-Ibáñez y Sánchez-Fuster, 2024). Estos ejes temáticos se pueden trabajar en las aulas a partir de la enseñanza de contenidos conceptuales vinculados a la disciplina histórica (conceptos tradicionales de primer orden) y de competencias específicas asociadas a la historia (Seixas, 2017). Todo ello, a través de una metodología didáctica de las ciencias sociales que opte por un uso del libro de texto, que se complemente con el empleo de otros recursos y estrategias metodológicas capaces de fomentar la participación activa del alumnado y el aprendizaje de un pensamiento histórico (Moreno *et al.*, 2023).

El profesorado tiene, desde este enfoque, una importancia fundamental, porque es solo desde una programación didáctica integradora que aúne conocimientos competenciales y una metodología activa de enseñanza (Trigueros-Cano *et al.*, 2021), como puede mejorarse el rendimiento académico del alumnado en la materia de Historia y sus habilidades en relación a una alfabetización histórica y un aprendizaje significativo (López, 2011).

De forma paralela, una enseñanza de la historia más competencial también se traduciría en una evaluación diferente a la que actualmente se viene produciendo, tanto en las aulas como en las pruebas de acceso a la universidad (PAU) en España. En este sentido, los resultados publicados sobre la evaluación de competencias de históricas en los enunciados de las pruebas PAU en España son muy similares a los obtenidos al analizar los libros de texto y los exámenes en Educación Secundaria Obligatoria, nivel anterior a la etapa de Bachillerato (Castro-Fernández y Pousa-Antelo, 2024; Chaparro *et al.*, 2024; Casanova *et al.*, 2024).

Los resultados alcanzados en el cotejo de las actividades de los libros de texto españoles e ingleses son similares a los ofrecidos en otros países europeos, que presentan enfoques educativos semejantes, por lo que resulta necesario seguir avanzando hacia un modelo de enseñanza más competencial, abandonando el tratamiento lineal de los contenidos históricos (Moreno y Alvé, 2020). Sin embargo, en ambos países se aprecia la inclusión limitada de actividades que demandan un nivel cognitivo superior a la simple comprensión de hechos históricos descritos en las tareas propuestas. En este sentido, la contextualización de los

fenómenos pasados, los ejercicios de investigación sobre hitos históricos, o el análisis pormenorizado de las fuentes primarias proporcionaría una fuente de motivación en el alumnado (Bel *et al.*, 2019).

La presencia de ejercicios con una demanda cognitiva alta es todavía muy limitada y, en consecuencia, resultaría recomendable la realización de investigaciones transversales que examinen la inclusión significativa de competencias históricas en los libros de texto de Bachillerato en ambos países. El escaso fomento de estas destrezas estratégicas centradas en examinar el pasado desde una perspectiva reflexiva puede conllevar una formación deficitaria en esta disciplina, que reduzca el aprendizaje de la historia a procesos más sencillos como la memorización de saberes o la comprensión literal de los contenidos sin ningún tipo de crítica o evaluación de la perspectiva (Gómez *et al.*, 2019; Körber y Meyer-Hamme, 2015).

En este sentido, es conveniente otorgarle una nueva función al libro de texto que permita usarlo como un recurso multimedia. De hecho, las editoriales ofrecen otros recursos digitales para el profesorado, que pueden fomentar la motivación por aprender en el alumnado, pues conectan con las comunidades digitales que se construyen hoy en día. A través del empleo de nuevos recursos tecnológicos, profesores y alumnos mejoran las vías de comunicación, personalizando sus procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr un mayor dinamismo e interacción en el aula (Bel *et al.*, 2018). La mejora de los canales pedagógicos sin barreras físicas ni temporales bajo enfoques digitales innovadores favorece la implicación del alumnado en sus procesos de aprendizaje, en contraste con los modelos educativos tradicionales. En este sentido, el empleo de videoconferencias, foros educativos o chats fomenta una comunicación más frecuente en contextos formales y no formales. Igualmente, se potencia el trabajo colaborativo, con el acceso a información en línea, la consulta de fuentes históricas y el intercambio de experiencias en red (Corrales *et al.*, 2024).

Ello implica mejorar los procesos de formación continua de los docentes con el fin de sacarle el máximo partido a estos materiales digitales (Trigueros-Cano *et al.*, 2021). Es prioritario que el profesorado posea las competencias digitales suficientes para el manejo de estos recursos en su práctica docente. Por todo ello, nuevas líneas de investigación se abren con el fin de analizar la efectividad de estos materiales en línea. En este sentido, es preciso examinar las buenas prácticas bajo este nuevo paradigma pedagógico, las principales ventajas identificadas por los agentes educativos, al igual que los inconvenientes derivados de su puesta en práctica (Seixas, 2017). Igualmente, resulta básico medir el nivel de aceptación de los libros de texto entre los miembros de la comunidad educativa y contrastarlo con las concepciones metodológicas del área que nos ocupa. Para desarrollar este tipo de investigaciones, es conveniente una combinación de enfoques tanto cuantitativos como cualitativos o mixtos, que implique la realización de foros de discusión con profesores, editores y alumnos y la inclusión de nuevas variables predictivas a tener en cuenta.

Otra conclusión derivada de este estudio está ligada a la importancia de la formación del profesorado, no solo inicial sino permanente a lo largo de su periplo profesional. En relación con

ello, el fomento de políticas y experiencias educativas en el área de Didáctica de la historia permite interrogarse sobre qué modelo de profesorado es el adecuado, qué competencias históricas han de promoverse y las habilidades cognitivas que han de potenciarse (Miralles, 2015). En este sentido, algunos autores ponen el foco en el profesorado como elemento clave para desarrollar una didáctica crítica, que vaya más allá de un uso encorsetado del libro de texto y apueste por la investigación histórica como propuesta innovadora en las aulas de bachillerato (Valls, 2018).

### Agradecimientos

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación I+D+i «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación MICIN (AEI/10.13039/501100011033).

### Referencias

- Bel, J. C., Colomer, J. C., y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 22(1), 353-374.
- Bel, J. C., Saiz, J., y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64.
- Campillo-Ferrer, J. M., Miralles-Martínez, P., y Sánchez-Ibáñez, R. (2019). La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 347-362. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74402>
- Carretero, M. (2023). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. En I. Bellatti, C. Fuentes, y P. Miralles (Coords.), *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática: homenaje a Joaquín Prats Cuevas* (pp. 83-89). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09542-1>
- Casanova, J. M., Prieto, J. A., y Monteagudo, J. (2024). Análisis del examen de Historia de España en la Región de Murcia: evolución histórica de la prueba. En P. Miralles, R. Sánchez, y J. R. Moreno (Coords.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 272-281). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>
- Castro-Fernández, B., y Pousa-Antelo, M. (2024). La prueba de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia. En P. Miralles, R. Sánchez, y J. R. Moreno (Coords.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 360-374). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>
- Chaparro, A., Montilla, J. R., y Felices de la Fuente, M. M. (2024). El examen de Historia de España en Andalucía: un análisis longitudinal. En P. Miralles, R. Sánchez, y J. R. Moreno (Coords.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 151-162). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>



- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista*, 42, 95-106. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500007>
- Clark, P. (2018). History education debates: Canadian identity, historical thinking and historical consciousness. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194(788), a441. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2001>
- Corrales, M., Rodríguez, F., Merchán, M. J., Merchán, P., y Pérez, E. (2024). Comparative Analysis between Virtual Visits and Pedagogical Outings to Heritage Sites: An Application in the Teaching of History. *Heritage*, 7(1), 366-379. <https://doi.org/10.3390/heritage7010018>
- Delgado, A. (2022). La enseñanza de la Historia y los debates parlamentarios en la reforma educativa de la LOMLOE. *Ayer*, 127(3), 337-352. <https://doi.org/10.55509/ayer/975>
- Department for Education (1995). *History in the National Curriculum*. HMSO.
- Department for Education (2013). *National Curriculum in England: History Programmes of Study*. HMSO.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Gómez-Carrasco, C., López-Facal, R., y Castro-Fernández, B. (2019). History education and educational competences. *Educar em Revista*, 35(74), 145-171. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>
- Gómez, C. J., Solé, G., Miralles, P., y Sánchez, R. (2020). Analysis of cognitive skills in History textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>
- Körber, A., y Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement: Challenges and approaches. En K. Ercikan, y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 89-101). Routledge.
- Lévesque, S. (2011). La pensée historique: pour le développement de la littérature critique en histoire. *Canadian Issues*, 13, 13-16.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagés, y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.
- López, R. (2022). Enseñanza de la historia en España: de la Ley General de Educación (1970) a la LOMLOE. En J. Pich i Mitjana, y J. M. Delgado Ribas (Eds.), *Josep Fontana: historiador, mestratge i compromís cívic* (pp. 391-406). Universitat Pompeu Fabra.
- Martínez-Hita, M., y Gómez-Carrasco, C. J. (2018). Niveles cognitivos y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. *Revista de Educación*, 379, 146-169. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J., y Miralles, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <http://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Miralles, P. (2015). Investigaciones sobre evaluación en ciencias sociales en educación básica. Propuestas para la mejora de la práctica educativa. En L. Lima, y P. Pernas (Coords.), *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos* (pp. 99-129). El Dragón Rojo.
- Moreno, J. R., y Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula, *Humanities & Social Sciences Communications*, 7(7), 1-10. <https://doi.org/10.1057/S41599-020-00601-Z>
- Moreno, J. R., y Alvé, F. (2023). Competencias de pensamiento histórico en el currículo sueco de Gymnasieskolan y el español de Bachillerato. *Clío: History and History Teaching*, 49, 72-87. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2023499541](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499541)
- Moreno, J. R., Rodríguez, R. A., y Monteagudo, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 89-107. <https://doi.org/10.6018/areas.528181>
- Moreno-Vera, J. R., y Sánchez-Ibáñez, R. (2022). Historical Thinking skills and cognitive levels in Spanish high school history textbooks. En M. Martínez, C. J. Gómez, y P. Miralles (Eds.), *Cases on Historical Thinking and Gamification in Social Studies and Humanities Education* (pp. 19-26). IGI Global.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 82, de 6 de abril de 2020.
- Rodríguez-Medina, J., Gómez, C. J., López, R., y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica, *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Saiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.27.2648>
- Sánchez-Ibáñez, R. y Sánchez-Fuster, M.<sup>a</sup> del C. (2024). Una aproximación a la presencia de competencias de pensamiento histórico en los manuales de bachillerato tras la LOMLOE. En P. Miralles-Sánchez, R. Sánchez-Ibáñez, y J. R. Moreno-Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la*