



Competencias históricas en el alumnado de Bachillerato: hacia un pensamiento crítico

María del Carmen Sánchez-Fuster

Universidad de Murcia

Mail: cfuster@um.esv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3968-7423>

Raimundo A. Rodríguez-Pérez

Universidad de Murcia

Mail: raimundorodriguez@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-569X>

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en una investigación desarrollada en el marco de un proyecto de investigación cuyo objetivo principal ha sido conocer la presencia del trabajo con competencias históricas en las aulas de Bachillerato, en relación con el currículo vigente. Se trata de una investigación cuasiexperimental basada en el análisis de las percepciones de los estudiantes encuestados a través de un cuestionario diseñado *ad hoc* (CUPECH), que han cumplimentado 486 estudiantes de varios grados de la Universidad de Murcia. La investigación trata de dar respuesta a las siguientes preguntas relativas al pensamiento crítico sobre el mundo presente y actual, las habilidades de pensamiento crítico con las cuales los estudiantes llegan a la universidad, las competencias de pensamiento histórico trabajadas durante el Bachillerato para distinguir la información veraz, las habilidades para analizar fuentes, actividades realizadas desde la perspectiva histórica. Los resultados ponen en evidencia que, a pesar de que el currículo marca que se deben trabajar las competencias de pensamiento histórico e incluyen criterios de evaluación relacionados con estas competencias, aún reviste poca relevancia la empatía histórica, el sentido ético y el trabajo con fuentes primarias.

Palabras clave: Bachillerato, plan de estudios, alumnado, competencias históricas, pensamiento crítico.

Historical competences in High School students: towards critical thinking

ABSTRACT

This paper presents the results of a research project developed within the framework of a project whose main objective was to determine the presence of historical skills in high school classrooms, in relation to the current curriculum. This is a quasi-experimental study based on the analysis of student perceptions surveyed through a specially designed questionnaire (CUPECH), completed by 486 students from various undergraduate programs at the University of Murcia. The research seeks to answer the following questions related to critical thinking about the present and current world, the critical thinking skills with which students arrive at university, the historical thinking skills developed during high school to distinguish truthful information, the skills to analyze sources, and activities carried out from a historical perspective. The results show that, despite the fact that the curriculum establishes that historical thinking skills must be developed and includes assessment criteria related to these skills, historical empathy, ethical sense, and work with primary sources still have little relevance.

Key words: Baccalaureate, programme of study, student, historical skills, critical thinking.



1. Introducción

El siglo *xxi* es sin duda el siglo de la comunicación, hasta ahora nunca hemos tenido tanta información de actualidad, tal variedad de plataformas informativas, tanta inmediatez en la generación de noticias. Sin embargo, estas informaciones son generadas por personas que a priori no son profesionales de los medios de comunicación, no obstante, lo que parecía algo positivo no lo es ¿Están los ciudadanos y los estudiantes preparados para analizar las noticias e información que le llegan sobre los acontecimientos políticos, sociales, económicos, ambientales de su país o de diferentes partes del mundo? ¿Llegan los estudiantes a una universidad con habilidades y competencias de pensamiento crítico? ¿Consultan fuentes? ¿Saben analizar los hechos desde distintas perspectivas?

Vivimos en un mundo convulso, con conflictos armados en países lejanos y no tan lejanos como Palestina y Ucrania. Todos estos acontecimientos internacionales tienen una gran repercusión internacional y además generan fuertes movimientos migratorios a territorios cercanos, pero también hacia Europa. ¿Están preparados los estudiantes para entender los conflictos internacionales? ¿Tienen en cuenta las cuestiones éticas? ¿Estamos formando a una ciudadanía crítica en el ámbito académico? ¿Tienen nuestros estudiantes empatía con los colectivos desfavorecidos (migrantes, exiliados)? La historia como disciplina tiene entre sus cometidos enseñar a los individuos a entender el mundo actual.

Entre los objetivos del Real Decreto de la LOMLOE (2022), en la materia de Geografía e Historia en Secundaria y Bachillerato, está contribuir a desarrollar en el alumnado a la percepción y el análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante. Es decir, que sepan vivir en sociedad, tener un comportamiento cívico y desarrollar competencias específicas que les permita organizar información sobre temas de relevancia del pasado y el presente. Para ello deberán saber utilizar las fuentes históricas y geográficas con criterio, analizar las causas y consecuencias de los hechos históricos (Rivero *et al.*, 2023).

Las competencias de pensamiento histórico son una temática clave en las investigaciones sobre didáctica de las ciencias sociales (Seixas, 2017). Investigadores y docentes se cuestionan hasta qué punto los discentes adquieren competencias de pensamiento crítico, que les ayuden a entender el mundo actual y las sociedades del pasado (Domínguez, 2015). El análisis de estas competencias implica tener en cuenta la vida cotidiana y no sólo de la historia político-factual, centrada en grandes personajes, guerras o sistemas de gobierno. Se primaría, por tanto, una visión de tiempo medio y largo, que tenga en cuenta a la mayoría de la población, no sólo a la minoría más poderosa.

Esto requiere un esfuerzo por abordar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales partiendo de metodologías de indagación y cooperación (Prats, 2001). Algunos de estos métodos son clásicos como la salida escolar, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en problemas (Zhang y Ma, 2023). Otros más recientes, vinculados a las nuevas tecnologías dentro y fuera del aula (Monteagudo-Fernández *et al.*, 2020), como el aprendizaje basado en retos, la clase invertida, la gamificación o la realidad aumentada (López-García *et al.*, 2024). Es decir,

convirtiendo a los estudiantes en aprendices de investigadores sociales, que tratan de resolver retos, no reciben toda la información, sino que deben indagar cuestionándose tópicos, medias verdades, bulos y falsas creencias sobre cada período histórico o entorno a analizar. Comparando lo cercano con lo lejano, lo actual con lo antiguo. Y promoviendo el uso de recursos didácticos como las fuentes primarias en el aula, así como sus réplicas, para recrear la cultura material y vida cotidiana de otros períodos (González-González *et al.*, 2022). Incluso del pasado reciente, por medio de evidencias como: documentos, obras de arte, fuentes objetuales, arqueológicas, fotografías, cartografía, música, literatura o paisajes.

Los estudios sobre pensamiento histórico, relativamente recientes en España, muestran una cierta evolución positiva, aún con margen de mejora (Rivero *et al.*, 2013), frente a la urgente necesidad de mejorar la alfabetización histórica de hace una década y media (Saiz, 2013). La formación del profesorado (Van Bostel *et al.*, 2020), su actualización, así como la elaboración de materiales didácticos innovadores (Álvarez, 2020), en colaboración entre el ámbito universitario y etapas educativas iniciales e intermedias pueden ser la clave para que se llegue a niveles similares a otros países (Reino Unido, Portugal, Brasil, Estados Unidos, Canadá) con mayor tradición en pensamiento histórico (Gómez-Carrasco *et al.*, 2017; Miralles-Sánchez *et al.*, 2025).

2. Marco teórico

2.1 Las competencias de pensamiento histórico y la conciencia histórica en el actual currículum educativo de Bachillerato

Hasta 1975 España estuvo bajo la dictadura franquista y la enseñanza de la historia se centraba principalmente en los «gloriosos» días del imperio y la monarquía española. Durante las décadas de 1980 y 1990, la enseñanza de la historia comenzó a cambiar hacia trabajos cooperativos y el uso de fuentes históricas (Prats, 2001). Aunque según Sabido-Codina y Albert-Tarragona (2020) temas como los genocidios, el Holocausto o los crímenes en la Guerra Civil española seguían siendo invisibles o tabúes en el currículo nacional, debido a su carácter polémico y del pasado reciente.

En este sentido, Gómez-Carrasco *et al.* (2019) indican que la presencia de los conceptos pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y conciencia histórica (Gadamer, 1979) es, todavía, un debate reciente entre los investigadores españoles. El pensamiento histórico representa un campo de investigación muy prolífico en la enseñanza de la historia y está vinculado a la enseñanza y aprendizaje de competencias históricas siguiendo seis grandes conceptos como relevancia histórica (qué y por qué estudiamos), perspectiva histórica (empatía), evidencia histórica (el uso y la pregunta por las fuentes), cambio y continuidad, causa y consecuencia, aprender a pensar en términos de la dimensión ética de la historia (Thorp y Persson, 2020). Próximo a esta última competencia, la enseñanza de la historia desarrolla también el concepto de conciencia histórica referido a la relación entre el presente y el pasado, y los usos que hacemos de los acontecimientos pasados (a quién recordamos y a quién olvidamos).

Aunque la enseñanza de la historia en España sigue ligada a las narrativas tradicionales y al neopositivismo, en los últimos años, investigadores y docentes están haciendo un gran esfuerzo por incluir nuevos temas como la democracia, la igualdad de género, la esclavitud o el colonialismo ¿Qué tipo de valores fomenta la propuesta curricular española? ¿En la enseñanza de la historia, por ejemplo, se incluyen conceptos sobre valores democráticos, ciudadanía, actividades sobre juicios éticos o reflexiones en torno a la conciencia histórica?

La Escuela francesa de *Annales* ya señaló, desde mediados del siglo xx, la necesidad de conocer la historia desde los problemas de hoy. Bloch (2018), Febvre (1952) o Braudel (1958) realizaron aportaciones en esa línea. Incluso Pierre Vilar decía que «la historia tiene que ser útil para interpretar un periódico» (Gómez-Carrasco y Moreno-Vera, 2023). Gruzinski (2015), en su libro *L'histoire, pour quoi faire?*, defendía una historia útil para la sociedad: como todas las ciencias sociales, una historia basada en evidencias e interpretaciones (Chapman, 2011) que permitiera un diálogo entre el pasado y el presente.

En los últimos años, la evolución de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales en el currículo español ha sido muy notable. Especialmente en la última renovación de conocimientos (contenidos conceptuales denominados «saberes básicos» en el currículo español) que surgió dentro de la LOMLOE (la nueva y vigente ley general de educación) desarrollada en 2020. De hecho, como se ha mencionado anteriormente, la presencia de las competencias de pensamiento histórico, conciencia histórica, pensamiento crítico, multiperspectividad y democracia en el currículo es muy reciente entre investigadores y docentes de historia.

En este sentido, es interesante destacar que entre la anterior ley de Educación (LOMCE, 2014) y la actual (LOMLOE, 2020) podemos observar varios cambios. Los estudios de Moreno-Vera y Alvén (2020 y 2023) y Moreno-Vera (2023) mostraron que las principales novedades están vinculadas al desarrollo de las competencias de pensamiento histórico. De hecho, Moreno-Vera *et al.* (2023) destacan que el mayor incremento se produjo en las habilidades de pensamiento histórico relacionadas con la elaboración de juicios éticos sobre los procesos históricos (Seixas y Morton, 2013). Es necesario que los alumnos reflexionen y argumenten sus propios juicios éticos sobre los acontecimientos históricos (Rüsen, 1987).

Así, en cuanto a la dimensión ética de la Historia, se ha pasado de apenas un 1,29% en los estándares de aprendizaje de la LOMCE (2014) a un 70,58% en los criterios de evaluación de la LOMLOE (2020) en su Real Decreto 243/2022. Este cambio contempla juicios éticos y valores democráticos como el respeto y la tolerancia hacia las minorías, la inclusión de la perspectiva feminista y la igualdad de género, o la reflexión sobre la creación de desigualdades sociales y económicas, la pobreza o la degradación del medio ambiente.

2.2 El pensamiento histórico en estudiantes

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) tiene entre sus misiones contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la

pobreza, contribuir al desarrollo sostenible y promover un diálogo intercultural a través de la educación. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de París (2009), la UNESCO ya señaló que ante los desafíos mundiales presentes y futuros (artículos 4 y 5) que los educadores, y la sociedad en general, tienen la responsabilidad de avanzar en la comprensión de los problemas y desafíos sociales y, en concreto, señala en relación a los centros de educación superior que «debería promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos» (UNESCO, 2009, p. 5). Incluso subraya que se deben proporcionar a los estudiantes competencias sólidas que les permita a los estudiantes universitarios analizar el mundo del pasado, el de hoy y el del futuro, además de contribuir desde la educación superior a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2009). Han pasado casi dos décadas desde este comunicado y los temas propuestos siguen siendo una asignatura pendiente, en un mundo cada vez más polarizado en el cual se cuestionan los sistemas democráticos.

Para Franco *et al.* (2014), fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes parece la vía más adecuada para que los individuos tengan herramientas para resolver problemas de múltiple naturaleza. Gómez-Carrasco *et al.* (2017) realizan un estudio comparando las percepciones de profesorado en formación entre España e Inglaterra con el fin de identificar los conocimientos del alumnado sobre las competencias históricas, los resultados muestran que hay diferencias significativas entre los dos países estudiados, con una mayor trayectoria de trabajo por competencias en el ámbito inglés que en el español.

Pedraja-Rejas y Rodríguez-Cisterna (2023) realizaron una revisión bibliométrica sistemática con el fin de analizar los aportes académicos sobre el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza Superior. Pusieron de manifiesto que todos los estudios analizados coinciden en la necesidad imperante de introducir en el aula nuevas estrategias para contribuir al desarrollo de estas competencias en los estudiantes, entre las conclusiones señalan también los citados autores la necesidad de profundizar en esta línea de trabajo y de sistematizar las habilidades que se deben desarrollar y sobre todo inculcar a los estudiantes la necesidad de trabajar estas competencias. Canese de Estigarribia (2020) realizó un estudio con el fin de cuantificar las habilidades de pensamiento crítico que presentaban los estudiantes de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), en el cual participaron 310 estudiantes de distintas facultades. Los estudiantes manifestaron que, si bien son capaces de analizar un suceso desde distintas perspectivas, raras veces cuestionan las creencias dominantes que interfieren en la solución de un problema. Por tanto, persiste en los estudiantes una tendencia hacia la aceptación tácita y sin cuestionamientos de las ideas instaladas. Las conclusiones del estudio alertan sobre la necesidad de desarrollar las competencias o habilidades cognitivas del pensamiento crítico con estrategias didácticas adecuadas.

3. Metodología

3.1 Objetivos de la investigación

Este trabajo de investigación parte de un enfoque metodológico cuantitativo no experimental o ex post-facto con un carácter descriptivo-comparativo (Mateo, 2014). El objetivo principal de este estudio es analizar las concepciones del alumnado de primer curso de titulaciones universitarias de distintas ramas de conocimiento, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias de pensamiento histórico durante el Bachillerato. Este objetivo ha sido dividido en dos objetivos específicos:

1. Conocer los niveles de dificultad y logro de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de la historia en Bachillerato.
2. Detectar las carencias de los estudiantes universitarios a la hora de distinguir entre informaciones veraces y bulos, partiendo de su formación previa sobre análisis de fuentes históricas y ejercicios de perspectiva histórica.

3.2 Participantes

La muestra es de carácter incidental y no probabilística la constituyen 486 estudiantes matriculados en el primer curso en la Universidad de Murcia en distintos grados, se ha buscado que todos los participantes hayan cursado el bachillerato en España y que hubiesen completado las asignaturas de historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España. Hay que señalar que todos los individuos componentes de la muestra cursaron sus estudios de Bachillerato en España (85% en distintos municipios de Murcia). El 82,2% estudió el Bachiller en centros públicos, el 14,9% en centros concertados y el 2,9% en privados $n = 486$.

En cuanto a los estudios universitarios, de los 486 estudiantes que han participado en la investigación, el 34,9% estaban cursando el Grado en Historia, y el 28,9% el de Educación Primaria, Veterinaria (10,5%), Educación Social (6,8%) y 6,6% en el Grado de Infantil, Grado en Pedagogía (6%), el resto estaban matriculados en los Grados de Economía (4,5%), Informática (1%), Administración y Empresas (0,2%) y Turismo (0,4%). De los 486 participantes 290 son mujeres (59,9%), 190 hombres (39,3%), 4 prefirieron no contestar y 2 de ellos no cumplieron la encuesta.

En cuanto a la edad el 62,4% ($n = 302$) de los encuestados tenía en el momento de cumplimentar el cuestionario 18 años, el 12,4% ($n = 60$) 17 años, 64 estudiantes 19 años (13,2%), 11 estudiantes (2,3%) tenían 21 años y 18 (3,7%) más de 22, dos participantes no cumplieron el cuestionario (Tabla 1).

En cuanto a las asignaturas de la disciplina histórica cursadas en Bachiller el 50,2% curso Historia de España, y el 49,6% cursaron las asignaturas de Historia de España y la de Historia del Mundo Contemporáneo.

Hay que destacar que los resultados académicos obtenidos por los participantes fueron muy satisfactorios, ya que el 50,8% de los participantes obtuvieron una calificación en las asignaturas de historia de sobresaliente, y el 33,3% de notable, tan solo el 4,5% obtuvo una calificación inferior.

Tabla 1.

Edad de los participantes en el estudio

Edad	N. ^o	%
17 años	60	12,4
18 años	302	62,4
19 años	64	13,2
20 años	29	6
21 años	11	2,3
22 años o más	18	3,7
Sin rellenar	2	0,4

Tabla 2.

Calificación media obtenida en las asignaturas de historia de Bachillerato

Calificación (sobre 10 puntos)	Total	%
5-5,9	22	4,5
6-6,9	55	11,4
7-8,9	161	33,3
9-10	246	50,8
Sin rellenar	2	0,4

3.3 Instrumento de recogida de la información

El instrumento de recogida de la información es un cuestionario semiestructurado que consta de 42 ítems con respuestas tipo Likert que ha sido diseñado en el marco de esta investigación, que cumple todos los requerimientos del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia.

El cuestionario fue validado por seis expertos, dos de ellos profesores universitarios (de psicología de la Educación y otro de Estadística) y cuatro profesores de Geografía e Historia de instituto. Se calculó la W de Kendall para conocer el grado de concordancia entre los autores que resultó ser alto 0,625 por lo que muestra cierto acuerdo entre los validadores, aunque hay ligeras diferencias en la apreciación de algunos ítems. Se calculó el alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones del cuestionario, las instrucciones (0,67), los aspectos formales como adecuación del vocabulario, número y organización de las preguntas (0,56) y los aspectos relacionados con la adecuación de los contenidos en relación con los objetivos del proyecto y destinatarios (0,37).

Para la mecanización y distribución del cuestionario se ha recurrido a la aplicación Encuestas de la UMU y posteriormente los datos han sido exportados a Excel para su análisis. Con el fin de poder analizar la presencia de conceptos de primer y segundo orden Seixas y Morton (2013) y las aportaciones de Domínguez (2015) y Gómez-Carrasco *et al.* (2018). El cuestionario consta de varias dimensiones con un total de 42 ítems, una primera dimen-

sión en la que se les pregunta por datos de carácter socioeconómico (8 ítems), una segunda dimensión que incluye preguntas sobre la forma en la que trabajaron en clase de Bachillerato con las competencias históricas (6 ítems), una tercera dimensión relativa a la metodología con la que se trabajaban las competencias de pensamiento histórico (18 ítems), de acuerdo a Seixas y Morton (2013), con el fin de poder analizar la presencia de conceptos de primer y segundo orden. Finalmente, el cuestionario presenta una cuarta dimensión para recoger las percepciones que tienen los encuestados (10 ítems) en relación a la relevancia del trabajo de las competencias históricas en el aula de Bachillerato. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos obtenidos en las dimensiones primera, segunda y quinta. Los resultados del análisis de la dimensión primera han servido para caracterizar la muestra (apartado 3.1).

El cuestionario lo completaron los encuestados a través de la aplicación encuestas, entre mediados del año 2024 y primeros meses del año 2025.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis del cuestionario relativos a la segunda y tercera dimensión del instrumento, las cuales incluyen preguntas referidas al nivel de complejidad con la que los encuestados trabajaron los contenidos históricos, de acuerdo con Saiz (2013). Para comprobar el grado de complejidad cognitiva con las que trabajaron las competencias históricas (trabajo con fuentes, empatía histórica y dimensión ética) se desarrollaron tres niveles de preguntas, el nivel cognitivo más bajo se asocia a la localización de información o reproducción, el nivel medio ya conlleva la comprensión y análisis de la información y el más alto la elaboración de argumentos.

4.1 Competencias históricas trabajadas en clase

Con relación a la pregunta sobre la forma en la que han trabajado en clase de historia, solo el 10,95% de los participantes manifiesta que no ha trabajado con fuentes primarias en las clases de las asignaturas de la disciplina histórica nunca o casi nunca, y el 26,86% señala que a veces lo ha hecho (Tabla 3). El análisis de los cambios y continuidades de un hecho histórico sólo el 5,81% señala no haberlo abordado nunca, el 2,72% señala no haber identificado tampoco las causas y consecuencias. El 2,9% de los encuestados contesta que nunca o casi nunca le ha pedido el profesor que explique la importancia de un acontecimiento histórico, y el 23,58% nunca ha realizado juicios éticos, mientras que el 21,68% de los estudiantes señala que lo ha hecho a veces.

4.2 En cuanto a los niveles de trabajo de las competencias históricas

De los participantes en el estudio el 12,53% (Tabla 4) manifiesta que nunca o casi nunca extraía información de documentos, imágenes, resto de materiales, el 17,95% señala por el contrario que siempre o casi siempre trabajaba de esta manera en clase de historia. Por ejemplo, para entender la caída o crisis de determinados sectores económicos. Por su parte, el 12,9% de los

encuestados señala que nunca o casi nunca ha comparado las fuentes de forma crítica, el 15,27% de los participantes sí dice haberlo hecho siempre o casi siempre. En este sentido, el ejemplo aludía a la situación de la mujer en las sociedades del pasado y del presente. El análisis de las narrativas históricas a partir de la fiabilidad de diversas fuentes es una tarea que el 19,33% de los encuestados nunca o casi nunca ha realizado y que el 11,64% de los participantes señala que lo ha hecho siempre o casi siempre en las clases de historia. En este caso el ejemplo era comparar varias noticias señalando las posibles fake news.

Tabla 3.

Competencias históricas trabajadas en clase de historia (%)

Competencias históricas	Nunca o casi nunca	A veces	Normalmente	Muy a menudo	Siempre o casi siempre
He trabajado con fuentes primarias	10,95	26,86	16,94	26,03	19,22
He analizado los cambios y continuidades	5,81	13,49	25,31	32,99	22,41
He identificado las causas y consecuencias	2,72	12,76	16,95	31,38	36,19
He realizado juicios éticos	23,58	21,68	23,58	20,84	10,32
He reconocido las diferencias entre la visión del mundo actual	3,97	14,82	25,05	28,60	27,56
He sabido explicar la importancia de un acontecimiento o personaje histórico	2,90	8,07	21,12	38,10	29,81

Tabla 4.

Niveles de trabajo de las competencias históricas: trabajo con fuentes (%)

Competencias históricas	Nunca o casi nunca	A veces	Normalmente	Muy a menudo	Siempre o casi siempre
Extraía información de fuentes históricas (documentos, imágenes, restos materiales).	12,53	21,92	22,96	24,63	17,95
Comparaba de forma crítica fuentes históricas (documentos, imágenes, restos materiales...).	12,97	19,04	28,03	24,69	15,27
21. Analizaba narrativas históricas a partir de la fiabilidad de diversas fuentes.	19,33	18,71	27,23	23,08	11,64

4.3 Dimensión ética

En cuanto al nivel de trabajo de la competencia vinculada con la empatía histórica, el 22,36% de los estudiantes han señalado que nunca o casi nunca realizaban juicios éticos a favor o en contra sobre acontecimientos pasados sin contextualizar en la época en que se produjeron, tan solo el 13,87% (tabla 5) manifiesta haberlos hecho siempre o casi siempre. Para esta competencia se usó el ejemplo del Holocausto. El 16,22% manifiesta que nunca o casi nunca emitía juicios éticos sobre fenómenos del pasado de forma contextualizada, solo el 14,4% dice haberlo hecho siempre o casi siempre. Y para ilustrarlo se aludía al trabajo infantil en la agricultura. El 22,36% de los encuestados no ha realizado juicios éticos razonados sobre acciones del pasado y presente, en cambio el 13,87% señala que la hacía siempre o casi siempre en las clases de historia. Para concretar este nivel de competencia se aludía a los juicios acusatorios o exculpatorios en el caso del escritor Federico García Lorca.

Tabla 5.
Niveles de trabajo de las competencias históricas: dimensión ética (%)

	Nunca casi nunca	A veces	Normal- mente	Muy a menudo	Siempre o casi siem- pre
Realizaba juicios éticos a favor o en contra sobre acontecimientos pasados sin contextualizar en la época en la que se produjeron.	22,36	25,26	21,53	16,98	13,87
Emitía juicios éticos sobre fenómenos del pasado de forma contextualizada.	16,22	22,25	22,66	24,74	14,14
Realizaba juicios éticos razonados sobre acciones del pasado y el presente, reconociendo las injusticias.	22,36	25,26	21,53	16,98	13,87

4.4 Perspectiva histórica (empatía histórica)

En relación con el trabajo de la perspectiva histórica tan solo el 3,74% de los estudiantes señalan que nunca o casi nunca han explicado un fenómeno histórico en su contexto, evitado la proyección de los valores del presente en su análisis (Tabla 6), tan solo el 28,69% lo hace casi siempre. Siendo este el caso, por ejemplo, cuando trataban ideologías antagónicas durante la Revolución rusa. El 8,23% afirma que nunca o casi nunca ha elaborado una argumentación sobre un fenómeno histórico frente al 19,83% que lo hace siempre, por ejemplo, en relación al sufragio femenino. Finalmente, el 8,92% afirma que nunca ha estudiado a un personaje sin juzgarlo con los valores sociales del presente, fren-

te al 24,27% que afirma haberlo hecho siempre o casi siempre. En este sentido, se ilustró con el caso del pintor Francisco de Goya y su pensamiento liberal.

Tabla 6.
Niveles de trabajo de las competencias históricas: perspectiva histórica (%)

	Nunca casi nunca	A veces	Nor- mal- mente	Muy a menu- do	Siem- pre/ casi siempre
Estudiaba un personaje del pasado, sin juzgarlo con los valores sociales del presente.	8,92	14,32	27,80	24,69	24,27
Explicaba un fenómeno histórico en su contexto, evitando la proyección de los valores del presente en su análisis.	3,74	13,10	20,17	34,30	28,69
Elaboraba una argumentación sobre un fenómeno histórico, basándome en los valores sociales de la época y relacionándolos con otros contextos del pasado o del presente.	8,23	12,45	32,07	27,43	19,83

5. Discusión y conclusiones

Las evidencias del estudio sobre el desarrollo de las competencias históricas en el alumnado de primer curso de la Universidad de Murcia, basadas en sus recuerdos de las clases de historia de Bachillerato, son en parte alentadores y ponen en evidencia que los estudiantes están habituados a trabajar con las competencias históricas, aunque no con todas ellas en el mismo grado, ni con la misma frecuencia, ni con el nivel cognitivo deseado. Los datos obtenidos muestran que el alumnado ha desarrollado en su etapa de Bachillerato, en las asignaturas de Historia, competencias que le permitirían discernir sobre la veracidad de la información que recibe, que están habituados a acercarse a los hechos históricos desde distintas perspectivas y que han adquirido en el Bachiller competencias que les capacitan para valorar la relevancia histórica de un hecho o personaje, identificar las causas y consecuencias de un suceso. A este respecto hay que señalar que esta última competencia (causas y consecuencias) era la que mayor peso tenía en la anterior legislación educativa LOMCE (Moreno-Vera *et al.*, 2023). Sin embargo, los resultados de la investigación revelan que los discentes han tenido menos oportunidades de acercarse a un suceso histórico a través del análisis de los cambios y continuidades y con menor asiduidad han abordado la relevancia histórica

de un personaje y han emitido juicios éticos, el trabajo en el aula con fuentes históricas no tiene todavía la presencia deseada.

Los resultados de este estudio, no obstante, mejoran los obtenidos por Gómez-Carrasco *et al.* (2018), puede que se trate de una consecuencia directa de los cambios curriculares recientes de la LOMLOE tal como señalaron Moreno-Vera y Alvé (2020 y 2023). Señalar a este respecto que la dimensión ética de la Historia ha pasado de ser prácticamente inexistente en la LOMCE a tener un gran peso en los estándares de aprendizaje de la LOMLOE, por lo que se espera que en unos años el alumnado se encuentre más familiarizado con este tipo de cuestiones, para ello se hace necesario introducir en el aula nuevas estrategias tal como señalaban Pedraja-Rejas y Rodríguez-Cisterna (2023) y Canese de Estigarribia (2020), por lo tanto si ha sido de importancia primordial la incorporación en el currículo de las competencias lo es tanto o más la mejora de los materiales didácticos y de las estrategias didácticas empleadas en el aula.

En cuanto al grado de desarrollo cognitivo con el que se trabajan las competencias históricas en Bachillerato, se puede concluir con que los estudiantes se encuentran poco habituados a analizar las narrativas históricas, sintiéndose más familiarizados con el trabajo de fuentes a un nivel cognitivo inferior o medio, es decir, extrayendo información de documentos y estableciendo comparaciones de distintas temáticas en base a fuentes primarias, esto puede estar relacionado con el nivel de las actividades cognitivas que incluyen los manuales de Historia. Simón y Tirado (2024) y Sánchez-Ibáñez y Sánchez-Fuster (2024) señalan que los libros de texto han incluido algunas mejoras en cuanto al nivel cognitivo exigido en las actividades, sin embargo, siguen predominando los contenidos conceptuales.

En lo referente a la dimensión ética los estudiantes realizan con muy poca frecuencia juicios éticos razonados sobre acciones del pasado ni están habituados a posicionarse a favor o en contra de acontecimientos pasados. Sí que manifiestan trabajar con más frecuencia la empatía histórica. Almansa (2018) señala que una herramienta para aumentar la motivación del alumnado hacia la historia pasa por el trabajo de la disciplina histórica desde la empatía histórica, ha pasado más de una década y parece que no se han producido grandes cambios en este sentido. Molina y Salmerón (2020), realizaron en el aula de 2.º curso de Bachillerato una intervención con el fin de valorar la adquisición de la empatía histórica por parte del alumnado, los resultados del estudio muestran que el 75% de los participantes alcanzaron un nivel medio o alto de comprensión empática. Resultados similares son los obtenidos por Fernández-Vázquez *et al.* (2024) con la aplicación en el aula de 4.º de la ESO de una experiencia de innovación didáctica (juego de rol) sobre el franquismo, en la cual el 75% de los alumnos alcanzaron un nivel medio o alto de comprensión empática.

Sería recomendable repetir este estudio dentro de dos o tres años, con el fin de corroborar si la tendencia descrita se mantiene, tras los recientes cambios legislativos y la actualización de los manuales de Bachillerato con la incorporación de conceptos de segundo orden (Jansen y Möller, 2022). Asimismo, otra limitación de este estudio es que se centra sólo en estudiantes de una universidad española, si bien se están recabando datos de otras instituciones universitarias a fin de extraer conclusiones de

ámbito nacional. Incluso sería deseable realizar una comparativa con otros países del entorno europeo, sin olvidar el conjunto de la OCDE o bien países de América Latina. Se considera primordial que los profesores sigan formándose y fomentando el pensamiento crítico de su alumnado a través de la aproximación a los sucesos históricos, que potencien el trabajo con fuentes, la empatía histórica y la ética a través de intervenciones innovadoras en el aula. Sólo así estaremos formando ciudadanos dotados de principios éticos y comprometidos con la justicia y paz social. Sin duda, el camino correcto pasa por la formación del profesorado y la constante actualización de los materiales curriculares (Fernández-Vázquez *et al.*, 2024). Urge transferir al aula las propuestas de innovación docente que se generan en el marco de las universidades con actividades de mayor nivel de exigencia cognitiva, la colaboración entre universidades y centros educativos de educación secundaria parece que es la vía adecuada para fomentar el pensamiento crítico del alumnado. Derribando así falsas barreras y suspicacias entre la investigación y la innovación educativa, destinadas a colaborar de forma estrecha.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto de investigación «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 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Referencias

- Almansa, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 87-98.
- Álvarez, H. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459.
- Bloch, M. (2018). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Armand Colin.
- Braudel, F. (1958). Histoire et Sciences Sociales: la longue durée. *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 13(4), 725-753.
- Canese de Estigarribia, M. I. (2020). Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Perfiles Educativos*, 42(169), 21-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59295>
- Chapman, A. (2011). Historical interpretations. En I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 100-112). Routledge.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Fernández-Vázquez, S., Riveiro-Rodríguez, T., y Domínguez-Almansa, A. (2024). Memoria histórica y pensamiento crítico: una experiencia de innovación didáctica sobre el franquismo en un aula de 4º de la ESO. *Clío. History and History Teaching*, 50, 103-126. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010476
- Fevbre, L. (1952). *Combats pour l'histoire*. Agora.

- Franco, A. R., Almeida, L. S., y Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/j/202171>
- Gadamer, H. G. (1979). The problem of historical consciousness. En P. Rabinow, y W. M. Sullivan (Eds.), *Interpretive Social Science: A Reader* (pp. 103-160). California University Press.
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P., y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61.
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., y Miralles-Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85-106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez-Carrasco, C. J. Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J.R., y Sáinz, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences* 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez-Carrasco, C. J., y Moreno-Vera, J. R. (19 abril 2023). Teaching history for civic engagement. A toolkit to debunk fake news in history classes. *Euroactiv*. <https://www.euractiv.com/section/politics/opinion/teaching-history-for-civic-engagement-a-toolkit-to-debunk-fake-news-in-history-classes/>
- González-González, J.-M., Franco-Calvo, J. G., y Español-Solana, D. (2022). Educating in History : Thinking Historically through Historical Reenactment. *Social Sciences*, 11(6), 256. <https://doi.org/10.3390/socsci11060256>
- Gruzinski, S. (2015). *L'histoire, pour quoi faire?* Fayard.
- Jansen, T., y Möller, J. (2022). Teacher judgments in school exams: Influences of student's low order-thinking skills on the assessment of students' higher-order thinking skills. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103616. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103616>
- LOMCE Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López-García, A., Maquilón-Sánchez, J. J., y Miralles-Sánchez, P. (2024). Perception versus Historical Knowledge in Baccalaureate: A Comparative Study Mediated by Augmented Reality and Historical Thinking. *Applied Sciences*, 14(9), 3910. <https://doi.org/10.3390/app14093910>
- Mateo, J. (2014). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). La Muralla.
- Miralles-Sánchez, P., Rodríguez-Medina, J., y Gómez-Carrasco, C. J. (2025). Historical Thinking and Teacher Discourse in Secondary Education: An Exploratory Observational Study. *Education Sciences*, 15(3), 394. <https://doi.org/10.3390/educsci15030394>
- Molina, S., y Salmerón, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 129-153. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- Monteagudo-Fernández, J., Rodríguez-Pérez, R.A., Escribano-Miralles, A., y Rodríguez-García, A.M. (2020). Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 67-79. <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>
- Moreno-Vera, J. R. (2023). Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum. *História. Revista da FLUP*, 13, 24-39. https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2
- Moreno-Vera, J. R., y Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 107. <https://doi.org/10.1057/S41599-020-00601-Z>
- Moreno-Vera, 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
- Moreno-Vera, J. R., Rodríguez-Pérez, R. A., y Monteagudo-Fernández, 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>
- Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez-Cisterna, C. (2023). Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en educación universitaria: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3), 494-516. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40733>
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia, notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 76, de 30 de marzo de 2022.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (2022). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 82, de 6 de abril de 2022.
- Rivero, P., Aso, B., y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e09. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History and theory*, 26(3), 275-286.
- Sabido-Codina, J., y Albert-Tarragona, J. M. (2020) Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto. *Cuestiones Pedagógicas*, 29(1), 37-48. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.03>
- 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. 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 conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 634-644). Octaedro.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six concepts for historical thinking*. Nelson.
- Simón, M. M., y Tirado, S. (2024). Análisis de las competencias históricas en los libros de texto de secundaria. En P. Miralles-Sánchez, R. Sánchez-Ibáñez, y J. R. Moreno-Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 244-255). Octaedro.
- 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>
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- Van Boxtel, C., Hicks, D., y Stoel, G. (2020). Improving teachers' proficiency in teaching historical thinking. En C. W. Berg, y T. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 97-117). Palgrave Macmillan.
- Zhang, L., y Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>