



## Evaluación del pensamiento histórico tras el Bachillerato. El caso del alumnado de Castilla-La Mancha y la Región de Murcia

### José Monteagudo Fernández

Universidad de Murcia (UM)

Facultad de Educación. Grupo DICSO

Mail: [jose.monteagudo@um.es](mailto:jose.monteagudo@um.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2680-7622>

### María del Mar Simón García

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Facultad de Educación de Albacete. SEHISP

Mail: [mmar.simon@uclm.es](mailto:mmar.simon@uclm.es)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7967-9531>

### Ramón Cózar Gutiérrez \*

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Facultad de Educación de Albacete. LabinTic y SEHISP

Mail: [Ramon.Coazar@uclm.es](mailto:Ramon.Coazar@uclm.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8255-6376>

### Cosme J. Gómez Carrasco

Universidad de Murcia (UM)

Facultad de Educación. Grupo DICSO

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

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

### RESUMEN

Adquirir la facultad de pensar históricamente se ha convertido en el centro de atención cuando de enseñar y aprender historia se trata. Capacitar al alumnado para que comprenda, contextualice, analice, infiera y argumente sobre fenómenos históricos supone todo un reto en la etapa de Bachillerato, última oportunidad para muchos alumnos de entrar en contacto directo con la asignatura de Historia y obtener los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis o la resolución de problemas. Con la intención de averiguar el nivel de competencias históricas con el que los estudiantes acaban esta etapa, se ha diseñado y administrado una prueba a 240 alumnos de primer curso del Grado de Educación Primaria en las universidades de Murcia y Castilla-La Mancha. Empleando un enfoque metodológico mixto que integra técnicas cuantitativas y cualitativas, los resultados muestran que la prueba es adecuada para los fines perseguidos y que el grado de dominio de las competencias históricas en los estudiantes resulta insuficiente. Urge mejorar la formación histórica del alumnado durante el Bachillerato, más todavía para casos como el presente, donde algunos de los participantes pueden llegar a ser docentes de Ciencias Sociales en las aulas de Primaria.

*Palabras clave:* pensamiento histórico, evaluación, bachillerato, prueba escrita.

\*Autor de correspondencia: [Ramon.Coazar@uclm.es](mailto:Ramon.Coazar@uclm.es)

Recibido: 30/03/2025 – Aceptado: 17/07/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.22553>



## Assessment of historical thinking after the Bacalaureate. The case of students from Castilla-La Mancha and the Region of Murcia

### ABSTRACT

Acquiring the ability to think historically has become the focus of attention when it comes to teaching and learning history. Enabling students to understand, contextualize, analyze, infer and argue about historical phenomena is a challenge at the Bacalaureate stage, the last opportunity for many students to come into direct contact with the subject of history and obtain the knowledge and skills necessary for the development of critical thinking, analytical skills and problem solving. With the aim of finding out the level of historical competences with which students finish this stage, a test was designed and administered to 240 first-year Primary Education students at the universities of Murcia and Castilla-La Mancha. Using a mixed methodological approach that integrates quantitative and qualitative techniques, the results show that the test is adequate for the intended purposes and that the degree of mastery of historical skills in students is insufficient. There is an urgent need to improve the historical education of students during the Bacalaureate, especially in cases such as the present one, where some of the participants may become teachers of Social Sciences in primary school classrooms.

*Key words:* historical thinking, assessment, bacalaureate, written test.

### 1. Introducción

#### 1.1. Pensamiento histórico

En las últimas décadas, la educación histórica ha evolucionado hacia el desarrollo del pensamiento histórico como una competencia clave en la formación del alumnado. Este enfoque busca dotar a los estudiantes de habilidades para comprender el pasado de manera crítica, mediante el análisis de evidencias, la contextualización de procesos históricos y la interpretación de diversas narrativas. Se articula a través de conceptos más profundos como el uso de fuentes, cambios y continuidades, causas y consecuencias, perspectiva y relevancia histórica, así como la dimensión ética de la historia (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2017; Lévesque y Clark, 2018; Seixas y Morton, 2013).

El pensamiento histórico implica desarrollar una conciencia de la temporalidad que interprete el pasado como una herramienta para entender el presente y prepararse para el futuro (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015). Existen numerosas investigaciones sobre qué historia enseñar y el valor educativo de los conocimientos históricos (Clark, 2019; Gómez Carrasco et al., 2014; López Facal et al. 2017; Seixas, 2017). La mayoría de estos estudios distingue entre contenidos históricos de primer orden (hechos, fechas, conceptos) y de segundo orden, que son estratégicos o metodológicos y ayudan a organizar y explicar. Estos últimos están alineados con cómo los historiadores construyen conocimiento y fomentan la habilidad de pensar históricamente (VanSledright 2014), además de ofrecer competencias históricas aplicables a problemas actuales (López Facal et al., 2017). Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento histórico requiere un enfoque didáctico que supere la enseñanza memorística e incorpore prácticas de la disciplina histórica para promover habilidades transferibles a contextos sociales actuales.

Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico es el proceso creativo de los historiadores para interpretar fuentes del pasado y crear narrativas históricas. Su desarrollo considera seis conceptos clave: relevancia histórica, fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia. Trabajar con estos conceptos implica actividades que conecten el aprendizaje con situaciones reales, lo que conlleva una renovación de las pruebas de evaluación y un mayor énfasis en contenidos procedimentales, como el uso de fuentes y la narrativa argumentada. Esto promueve un discurso participativo que ayuda a los estudiantes a adquirir competencias históricas (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015).

#### 1.2. Evaluación de competencias de pensamiento histórico

Desde la década de 1970, las investigaciones sobre pensamiento histórico han generado diversos marcos que han evolucionado con los debates sobre su evaluación (Seixas, 2017). Evaluar este tipo de pensamiento supone un desafío por su naturaleza multidimensional y la necesidad de integrar alternativas a los métodos de evaluación tradicionales. Las dificultades conceptuales y prácticas han aumentado el interés en clarificar marcos teóricos y desarrollar estrategias para obtener información válida sobre las capacidades del alumnado (Miguel-Revilla, 2020). Entre las contribuciones más destacadas está la obra de Ercikan y Seixas (2015), que compila modelos teóricos y experiencias internacionales sobre la evaluación de pensamiento histórico. A nivel nacional, sobresale la propuesta de Domínguez (2015), articulando su modelo de evaluación en torno a tres componentes: situaciones históricas vinculadas a problemáticas actuales, conocimientos sobre el pasado y la disciplina de la Historia, y competencias evaluables relacionadas con estos elementos. Este enfoque permite diseñar pruebas con múltiples tareas basadas en fuentes históricas, orientadas a evaluar competencias desde la comprensión hasta el análisis y la argumentación. Asimismo, Duquette (2015) propone un proceso por pasos

que integra el pensamiento y la conciencia histórica mediante tareas que requieren análisis de fuentes y reflexión sobre problemas sociales relevantes desde una perspectiva histórica. Estos modelos de evaluación promueven coherencia con las transformaciones en la metodología docente (Gómez Carrasco et al., 2014).

Los enfoques recientes orientan la práctica docente hacia una educación competencial, integrando plenamente este paradigma en la didáctica de las Ciencias Sociales (Miralles Sánchez y Gómez Carrasco, 2018). En cuanto a la competencia histórica, ha cobrado un renovado impulso, permitiendo nuevas líneas de investigación y propuestas evaluativas. La comunidad académica ha enfrentado el desafío de evaluar el pensamiento histórico, desarrollando modelos de evaluación con diversas herramientas (Miguel-Revilla, 2020). Sin embargo, muchos estudios han señalado que habilidades clave como el análisis, razonamiento, reflexión, valoración e interpretación de documentos, esenciales para el pensamiento histórico, están poco presentes en los instrumentos de evaluación tradicionales (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015; Monteagudo, 2014), aunque dicha realidad parece haber dado un giro importante con la reciente legislación educativa en la materia de Historia en Bachillerato (Moreno-Vera et al., 2023).

En efecto, la evaluación de competencias históricas requiere un replanteamiento profundo de los modelos tradicionales, apostando por una evaluación comunicativa cimentada en la necesidad de información bidireccional profesor-alumnos en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández Abenza, 2010) y por la primacía de lo cualitativo frente a lo cuantitativo. En definitiva, una evaluación auténtica, centrada en las necesidades reales del alumnado como futuros ciudadanos y profesionales. La finalidad es intentar averiguar qué sabe o qué es capaz de hacer el alumnado, empleando estrategias y procedimientos evaluativos innovadores, en los que se incluyan tareas complejas y contextualizadas, que favorezcan procesos de evaluación a largo plazo, y no exclusivamente terminales (Perrenoud, 2008).

Del mismo modo, se discute qué instrumentos y formatos de evaluación son más adecuados para evaluar el pensamiento histórico. Muchos trabajos proponen técnicas alternativas como rúbricas, portafolios, coevaluación y autoevaluación, que no solo aumentan la participación del alumnado, sino que también fomentan la metacognición y la reflexión sobre sus propias formas de pensar y aprender (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015). Por ejemplo, el uso de tareas de respuesta construida junto con rúbricas es más efectivo que las preguntas de respuesta múltiple para medir el progreso del alumnado (Eliasson et al., 2015). No obstante, otros autores como VanSledright (2014) advierten que las preguntas cerradas de respuesta múltiple, si están adecuadamente baremadas, pueden complementar la evaluación del razonamiento del alumnado. En cualquier caso, las rúbricas y escalas son herramientas adecuadas que se alinean con los diferentes niveles de complejidad cognitiva necesarios para comprender y aplicar las dimensiones del pensamiento histórico, evitando que factores externos distorsionen los resultados (Miguel-Revilla, 2020; Seixas et al., 2015).

Siguiendo algunas de las recomendaciones previamente expuestas, desde el 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], se ha diseñado una prueba denominada «Evaluación de Competencias Históricas (ECHOI)», que constituye la base sobre la que se articulan los objetivos de este estudio.

## 2. Método

### 2.1. Objetivos

El objetivo general de este estudio es evaluar el nivel de desarrollo de competencias históricas en el alumnado recién egresado de Bachillerato que cursa actualmente el primer año del grado universitario de Maestro en Educación Primaria, mediante una comparación entre dos muestras procedentes de diferentes contextos universitarios: la Universidad de Murcia y la Universidad de Castilla-La Mancha. Para ello, se han planteado dos objetivos específicos:

OE1. Averiguar el nivel de fiabilidad y validez del constructo elaborado para evaluar los conceptos de segundo orden relacionados con el pensamiento histórico en el nivel de Bachillerato.

OE2. Diagnosticar el nivel de conocimientos adquiridos y competencias históricas y ciudadanas desarrolladas en el alumnado a partir de una prueba diseñada para este propósito.

### 2.2. Diseño metodológico, participantes e instrumentos

El diseño metodológico de este estudio es de naturaleza transeccional y exploratoria, ya que busca comprender un evento o situación a través de una exploración inicial que sirva como base para investigaciones más profundas (Albert, 2006). Se plantea a partir de los resultados de la prueba «Evaluación de competencias de pensamiento histórico», diseñada y validada mediante juicio de expertos (López-García et al., 2025). La prueba se fundamenta en el análisis de fuentes históricas diversas (textos, mapas, carteles, imágenes, etc.) vinculadas a acontecimientos relevantes del pasado, con el objetivo de conectar el uso de evidencias históricas con la construcción de competencias de pensamiento histórico, conciencia histórica y competencia cívica. Para alcanzar este propósito, tras un primer apartado con el que se pretende conocer el perfil de los estudiantes (sexo, universidad, titulación, situación académica anterior, calificación en la asignatura de Historia de España en 2º de Bachillerato y en la materia de Historia en la prueba de acceso a la universidad, etc.), se proponen un total de 20 preguntas, organizadas en torno a seis bloques de análisis: relevancia histórica,

causas y evidencias históricas, perspectiva histórica, dimensión ética de la historia y cambio y continuidad, y conciencia histórica y competencia cívica. La estructura de cada uno de estos bloques es similar: en primer lugar, se presentan uno o varios documentos históricos y, a partir de ellos, se plantean preguntas, que pueden ser tanto de respuesta cerrada como abiertas. En las figuras 1 y 2 se muestra un ejemplo representativo de dos de estos bloques.

**Lee el escrito de Manuel Azaña al presidente de las Cortes de la República y expresa sus ideas dando respuesta a las preguntas que se te plantean:**

*«Excelentísimo señor: Desde que el general jefe del Estado Mayor Central, director responsable de las operaciones militares, me hizo saber que la guerra estaba perdida para la República, sin remedio alguno, y antes de que, a consecuencia de la derrota, el Gobierno conociera y organizara mi salida de España, he cumplido el deber de recomendar y proponer al Gobierno, en la persona de su jefe, el inmediato ajuste de una paz en condiciones humanitarias, para ahorrar a los defensores del régimen y al país entero nuevos y estériles sacrificios[...].»*

Dimisión de Azaña de la presidencia de la República.  
Comunicación dirigida al presidente de las Cortes  
27 de febrero de 1939

**2.1. Señala las principales razones por las que dimitió Manuel Azaña y las consecuencias que tuvo.**

**2.2. ¿Qué trascendencia tuvo la dimisión de Manuel Azaña para el desarrollo posterior de la sociedad española?**

**Figura 1.** Ejemplo de actividad Bloque 2. Competencia histórica: causas y consecuencias. Elaboración propia



**Figura 2.** Ejemplo de actividad Bloque 3. Evidencias históricas. Elaboración propia

La prueba se realizó en una sesión de clase a través de un formulario en línea, lo que permitió optimizar el proceso de recogida de datos. Su implementación tuvo lugar durante los meses de octubre y noviembre de 2024 coincidiendo con el primer cuatrimestre del curso académico 2024/2025, con el objetivo de que los estudiantes no hubiesen tenido ningún contacto formativo sobre contenidos históricos en la universidad. Antes de proceder a la aplicación, los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, la naturaleza confidencial y voluntaria de su participación, así como del aval del comité de ética del proyecto de investigación. El tiempo dedicado a la realización de la prueba fue de sesenta minutos, intervalo que fue respetado por la totalidad de los estudiantes participantes.

Para la evaluación de los resultados de estas actividades se ha utilizado el instrumento RECH, Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas, diseñado específicamente para identificar la presencia de competencias vinculadas con el pensamiento histórico, la conciencia histórica y la competencia cívica. Además, permite valorar el grado de su nivel cognitivo: un nivel 0, que agrupa las actividades que no desarrollan competencias; el nivel 1, que se centra en tareas básicas de identificación y descripción; el nivel 2, que abarca habilidades cognitivas intermedias, como analizar o explicar; y el nivel 3, que exige habilidades más avanzadas como

evaluar críticamente, establecer conexiones o realizar juicios fundamentados. El instrumento fue sometido a un proceso riguroso de revisión, testado y validación en el que intervinieron seis paneles de expertos, y ha sido utilizado ampliamente para analizar currículos (Moreno-Vera et al., 2023), programaciones didácticas, libros de texto y pruebas de evaluación (Castro-Fernández y Pousa Castelo, 2024), lo que aporta las garantías necesarias, en cuanto a su validez y pertinencia, para su aplicación en este estudio.

El procedimiento de análisis de las pruebas se ha realizado a partir de un planteamiento metodológico mixto, cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, se registraron todas las respuestas de los estudiantes para cada uno de los ejercicios propuestos, asignándolas a la competencia histórica correspondiente y al nivel cognitivo alcanzado. En una segunda fase, estos registros fueron cuantificados, facilitando así identificar tanto el número total de competencias desarrolladas como la distribución de respuestas por nivel cognitivo. Este enfoque ha permitido determinar con precisión el nivel de desarrollo de competencias históricas alcanzado por los estudiantes en sus respuestas y cuantificarlo para poder establecer frecuencias, patrones y comparaciones entre las diferentes tipologías de competencias y ejercicios propuestos.

En cuanto a los participantes, la muestra estuvo compuesta por un total de 240 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria, procedentes de dos universidades españolas: la Universidad de Murcia y la Universidad de Castilla-La Mancha. Se trata de una muestra no probabilística y de conveniencia, seleccionada en función de la accesibilidad de los sujetos por la vinculación institucional de los investigadores del estudio con ambas universidades, lo que facilitó la aplicación del instrumento y el seguimiento del proceso de recogida de datos. El único criterio de inclusión establecido fue que los estudiantes estuvieran matriculados en primer curso de la titulación universitaria anteriormente mencionada y que hubieran finalizado sus estudios de Bachillerato en el sistema educativo español, condición que aseguraba que hubiesen trabajado con anterioridad contenidos curriculares de la asignatura de Historia.

**Tabla 1**

*Procedencia del alumnado participante de la muestra. Elaboración propia*

Grupo	Grado	Universidad	Nº alumnado
1	Grado de Ed. Primaria	Murcia	110
2	Grado de Ed. Primaria	UCLM	130
<b>Total</b>			240

### 3. Resultados

En primer lugar, para evaluar la fiabilidad de la consistencia interna de los ítems, es decir, el grado de precisión del instrumento de medida, se empleó el omega de McDonald (Tabla 2), más apropiado para una escala ordinal de respuesta con cuatro alternativas. En este caso, la fiabilidad de las puntuaciones de la escala en la muestra del estudio se situó entre 0,72 y 0,80, esto es, entre aceptable y bueno, por lo que puede afirmarse que el conjunto de ítems es consistente en la medida del constructo (Frías-Navarro, 2025).

**Tabla 2**

*Resultados de la prueba de omega de McDonald. Elaboración propia*

Coeficiente	Estimación	Error Estándar	95% CI	
			Límite inferior	Límite superior
Coeficiente $\omega$	0,764	0,022	0,721	0,807

*Nota.* El siguiente ítem se correlacionó negativamente con la escala: ítem 25.

A continuación, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio, donde se determinó el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cuyo valor global fue de  $KMO = 0,817$  (Tabla 3). En relación con la prueba de esfericidad de Bartlett, su resultado también fue significativo (Tabla 4).

Una vez que el análisis factorial exploratorio presentó índices adecuados, se procedió a realizar el análisis factorial confirmatorio para ratificar la fiabilidad y validez de la prueba sobre competencias históricas. En este sentido, el análisis confirmatorio verificó la estructura factorial del conjunto de variables observadas. En la tabla 5 se observa que los diferentes criterios para medir los índices de ajuste, incluido el índice absoluto RMSEA, recomendado para muestras con un mínimo de 200 casos (Jordan Muiños, 2021), presenta un valor ligeramente superior a 0,05, indicando un ajuste razonable, por lo que se puede corroborar que la prueba es realmente útil para evaluar los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico.

**Tabla 3***Resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin. Elaboración propia*

MSA global	MSA
Overall MSA	0,817
1.1.	0,765
1.2.	0,852
1.3.	0,798
1.4.	0,837
1.5.	0,848
2.1.	0,918
2.2.	0,929
3.1.	0,831
3.2.	0,833
3.3.	0,831
4.1.	0,617
4.2.	0,545
4.3.	0,625
5.1.	0,864
5.2.	0,871
5.3.	0,809
5.4.	0,685
6.1.	0,876
6.2.	0,635
6.3.	0,630

**Tabla 4***Resultados de la prueba de Bartlett. Elaboración propia*

X <sup>2</sup>	gl	p
1225,755	190	< 0,001

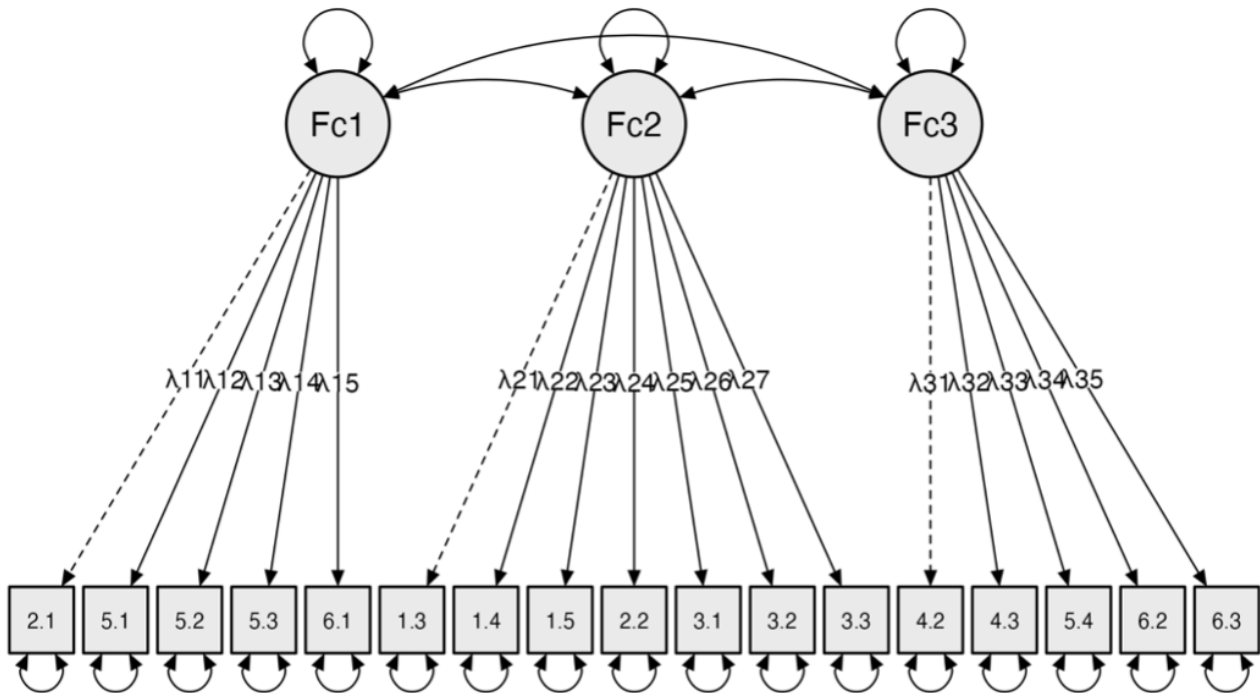
**Tabla 5***Resultados de la prueba de los índices de ajuste. Elaboración propia*

Index	Value
<b>Índice de Ajuste Comparativo (CFI)</b>	0,917
<b>Índice de Tucker-Lewis (TLI)</b>	0,902
<b>Índice de ajuste no normalizado de Bentler-Bonett (NNFI)</b>	0,902
<b>Índice de ajuste incremental de Bollen (IFI)</b>	0,919
<b>Índice de No centralidad Relativa (RNI)</b>	0,917
<b>Error cuadrático de aproximación (RMSEA)</b>	0,051

Nuevamente, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (Tabla 6), confirmando la existencia de correlación entre algunas variables, que han resultado agrupadas en tres factores, tal y como se comprueba en la figura 3.

**Tabla 6**  
Resultados del test de esfericidad de Bartlett. Elaboración propia

$\chi^2$	gl	p
985,650	136	< 0,001



**Figura 3.** Factores de correlación de variables. Elaboración propia

Por su parte, el estudio de frecuencias de los datos revela en la tabla 7, dedicada a la primera de las competencias históricas (relevancia histórica) que conforman la prueba, y evaluada a partir de dos fuentes históricas, en este caso dos carteles de la Guerra Civil (uno del bando republicano y otro del bando sublevado), que solamente el primero de los ejercicios es el que registra una mayor cantidad de respuestas acertadas, situadas concretamente en el nivel inicial de competencia (1). El resto de los ejercicios cuenta con un porcentaje de respuestas incorrectas (0) superior a los ejercicios solventados correctamente, sobre todo en el ítem 1.4, donde llega al 70 %. De las respuestas ajustadas a un nivel competencial, puede observarse también que la mayoría se ubican en un nivel básico (1), muy por encima de los niveles intermedio (2) y superior (3), apareciendo este último solo en las respuestas al quinto ítem en un porcentaje muy escaso.

Sobre el análisis de la segunda competencia puesta en liza (causas y consecuencias), conformada por dos tareas que parten del documento de dimisión de Manuel Azaña, la tabla 8 muestra nuevamente que la mayoría de las respuestas proporcionadas por el alumnado son incorrectas, con un porcentaje muy parecido en ambos ítems. También se repite el hecho de que la mayor parte de respuestas acertadas se sitúa en un nivel competencial básico, muy superior, sobre todo en el primer ejercicio, a los niveles intermedio y avanzado.

La tabla 9 arroja unos resultados ligeramente diferentes para la competencia sobre evidencias históricas. Aquí, de los tres ejercicios que tienen como base una fotografía de niños exiliados durante la Guerra Civil, el primero y el último vuelven a ofrecer una mayor cantidad de respuestas incorrectas (0), muy alejado de los casos con respuestas correctas, situadas en el nivel competencial inicial (1) en un alto porcentaje sobre los otros niveles. El cambio se vislumbra en el segundo ejercicio, donde la mayoría de las contestaciones ofrecidas por el alumnado son correctas, distribuidas entre los niveles inicial e intermedio. Aun así, casi un 44% de estudiantes desarrollan afirmaciones erróneas.

**Tabla 7**

Frecuencia de respuestas del alumnado, por categoría, en los ejercicios sobre relevancia histórica. Elaboración propia

Variable	Obs. sin datos perdidos	Categorías	Frecuencia por categoría	Frecuencia rel. por categoría (%)	Proporción por categoría
1.1. Identifica a qué bando de la guerra pertenece esta imagen.	240	0	82,000	34,167	0,342
		1	158,000	65,833	0,658
1.2. Explica el contenido y la ideología que se deducen de este cartel.	240	0	145,000	60,417	0,604
		1	80,000	33,333	0,333
		2	15,000	6,250	0,063
1.3. Identifica a qué bando de la guerra pertenece esta imagen.	240	0	124,000	51,667	0,517
		1	115,000	47,917	0,479
1.4. Explica el contenido y la ideología que se deduce de este cartel.	240	2	1,000	0,417	0,004
		0	168,000	70,000	0,700
		1	65,000	27,083	0,271
1.5. Relaciona la importancia de la cartelería de la época con la concienciación y movilización de cada bando.	240	2	7,000	2,917	0,029
		0	143,000	59,583	0,596
		1	80,000	33,333	0,333
		2	13,000	5,417	0,054
		3	4,000	1,667	0,017

**Tabla 8**

Frecuencia de respuestas del alumnado, por categoría, en los ejercicios sobre causas y consecuencias. Elaboración propia

Variable	Obs. sin datos perdidos	Categorías	Frecuencia por categoría	Frecuencia rel. por categoría (%)	Proporción por categoría
2.1. Señala las principales razones por las que dimitió Manuel Azaña y las consecuencias que tuvo.	240	0	140,000	58,333	0,583
		1	98,000	40,833	0,408
		2	1,000	0,417	0,004
		3	1,000	0,417	0,004
2.2. ¿Qué trascendencia tuvo la dimisión de Manuel Azaña para el desarrollo posterior de la sociedad española?	240	0	143,000	59,583	0,596
		1	52,000	21,667	0,217
		2	43,000	17,917	0,179
		3	2,000	0,833	0,008

**Tabla 9**

Frecuencia de respuestas del alumnado, por categoría, en los ejercicios sobre evidencias históricas. Elaboración propia

Variable	Obs. sin datos perdidos	Categorías	Frecuencia por categoría	Frecuencia rel. por categoría (%)	Proporción por categoría
3.1. Identifica el tipo de fuente en los documentos y describe qué representa (personajes, situación política, conflicto...).	240	0	164,000	68,333	0,683
		1	70,000	29,167	0,292
		2	6,000	2,500	0,025
3.2. ¿Qué contexto histórico se da, que justifica la salida de los niños/as? Sitúa en el espacio y en el tiempo los hechos representados en la fuente	240	0	105,000	43,750	0,438
		1	101,000	42,083	0,421
		2	34,000	14,167	0,142
3.3. ¿Conoces otros escenarios históricos donde los niños/as han sufrido/sufren las consecuencias de conflictos, persecuciones...? Valora y justifica tu respuesta contextualizando situaciones.	240	0	133,000	55,417	0,554
		1	90,000	37,500	0,375
		2	12,000	5,000	0,050
		3	5,000	2,083	0,021

La cuarta competencia puesta en juego versa sobre la perspectiva histórica. Compuesta por tres ítems de elección múltiple sobre la villa de Sepúlveda a partir de dos fuentes históricas y el extracto de una noticia de un medio de comunicación, la tabla 10 nos enseña resultados muy dispares. Sobre el primer ejercicio, pensado para un nivel competencial básico, seis de cada diez discentes demuestran dicho nivel, pero no ocurre lo mismo para el caso del segundo ejercicio, pensado para un nivel intermedio, y donde el 53 % de estudiantes yerra la respuesta. Por último, el tercer ejercicio obtiene unos resultados similares al primero, pues son mayoría quienes colocan su respuesta en el nivel avanzado de competencia (3) frente a los que desaciertan en su contestación.

**Tabla 10**

Frecuencia de respuestas del alumnado, por categoría, en los ejercicios sobre perspectiva histórica. Elaboración propia

Variable	Obs. sin datos perdidos	Categorías	Frecuencia por categoría	Frecuencia rel. por categoría (%)	Proporción por categoría
4.1. El control efectivo de los territorios despoblados del valle del Duero en el avance de los reinos cristianos hacia el sur supuso que la cesión de fueros como el de Sepúlveda fuera algo común entre las localidades cristianas en el siglo XI.	240	0	96,000	40,000	0,400
		1	144,000	60,000	0,600
4.2. Un joven cristiano de 18 años tendría pocos alicientes para ir a vivir a Sepúlveda a fines del siglo XI.	240	0	128,000	53,333	0,533
		2	112,000	46,667	0,467
4.3. Los beneficios derivados del fuero de Sepúlveda son visibles a día de hoy en la villa.	240	0	104,000	43,333	0,433
		3	136,000	56,667	0,567

A continuación, se recogen los resultados de dos competencias evaluadas mediante las mismas fuentes, en este caso dos discursos de Victoria Kent y Clara Campoamor en el debate en el Congreso de los Diputados acerca de la concesión del voto a las mujeres. Se trata de la dimensión ética de la historia (Tabla 11) y los cambios y continuidades en los hechos históricos (Tabla 12). Así las cosas, comprobamos que, para el caso de la dimensión ética, en los tres ejercicios resultan mayoritarias las respuestas erróneas del alumnado (0) en unos porcentajes similares, y donde, nuevamente, las contestaciones adecuadas de los discentes se ubican en un nivel competencial básico. El panorama cambia para el caso de los cambios y continuidades, evaluado mediante una prueba de opción múltiple, ya que aquí las opciones correctas son las marcadas mayoritariamente por los estudiantes en sus diferentes niveles de competencia, siendo el nivel superior el que mejores números consigue (27,5%).

**Tabla 11**

Frecuencia de respuestas del alumnado, por categoría, en los ejercicios sobre dimensión ética de la historia. Elaboración propia

Variable	Obs. sin datos perdidos	Categorías	Frecuencia por categoría	Frecuencia rel. por categoría (%)	Proporción por categoría
5.1. ¿Qué posición adopta cada autora con relación al voto femenino? Justifica tu respuesta.	240	0	138,000	57,500	0,575
		1	93,000	38,750	0,388
		2	9,000	3,750	0,038
5.2. Teniendo en cuenta tus conocimientos sobre el periodo histórico en el que se pronunciaron estos discursos, ¿consideras que el reconocimiento del derecho al voto para las mujeres fue una decisión positiva o negativa para el régimen republicano? Justifica tu respuesta.	240	0	130,000	54,167	0,542
		1	89,000	37,083	0,371
		2	21,000	8,750	0,088
5.3. Realiza una valoración de las dificultades que tuvieron que superar las personas defensoras del sufragio femenino a inicios del siglo XX y si consideras que suponen un ejemplo a seguir para las reivindicaciones del siglo XXI.	240	0	149,000	62,083	0,621
		1	53,000	22,083	0,221
		2	30,000	12,500	0,125
		3	8,000	3,333	0,033

**Tabla 12**

Frecuencia de respuestas del alumnado, por categoría, en el ejercicio sobre cambio y continuidad. Elaboración propia

Variable	Obs. sin datos perdidos	Categorías	Frecuencia por categoría	Frecuencia rel. por categoría (%)	Proporción por categoría
5.4. En las siguientes afirmaciones se habla de los cambios en la historia, teniendo en cuenta las dimensiones temporales y la existencia de diferentes ritmos y direcciones en dichos cambios. Marca la opción que más se ajusta al proceso de cambio y continuidad.	240	0	75,000	31,250	0,313
		1	56,000	23,333	0,233
		2	43,000	17,917	0,179
		3	66,000	27,500	0,275

Finalmente, el último bloque de la prueba se centraba en las competencias cívica (dos ejercicios) y conciencia histórica (un ejercicio de opción múltiple) a partir de una serie de imágenes suministradas. La tabla 13 evidencia una clara división entre el primer ejercicio de la competencia cívica, evaluado mediante respuesta abierta, y el segundo ejercicio de dicha competencia, así como el vinculado a la conciencia histórica (Tabla 14), estos dos últimos valorados mediante una prueba de opción múltiple. En el primer caso, donde los estudiantes consideran que las muestras de discriminación se producen muchas veces (53 %) en la actualidad, no son, sin embargo, capaces en su mayoría (52,5 %) de justificarlas de modo adecuado, siendo las narrativas situadas en un nivel competencial básico las que más se repiten (25 %). Por el contrario, en los dos ejercicios de opción múltiple, son las opciones situadas en los niveles intermedio (ejercicio 6.3. sobre conciencia histórica) y avanzado (ejercicio 6.2. sobre competencia cívica) las que muestran mayor cantidad de respuestas.

**Tabla 13**

Frecuencia de respuestas del alumnado, por categoría, en los ejercicios sobre competencia cívica. Elaboración propia

Variable	Obs. sin datos perdidos	Categorías	Frecuencia por categoría	Frecuencia rel. por categoría (%)	Proporción por categoría
6.1. ¿Consideras que la persecución, represión y faltas de respeto efectuadas en el pasado, por las diferencias en el color de piel, de religión, sexual, género... siguen presentes en la sociedad de hoy?	240	0	66,000	27,500	0,275
		1	127,000	52,917	0,529
		2	7,000	2,917	0,029
		3	40,000	16,667	0,167
Justifica tu respuesta	240	0	126,000	52,500	0,525
		1	60,000	25,000	0,250
		2	40,000	16,667	0,167
		3	14,000	5,833	0,058
6.2. Marca cuál de las siguientes acciones consideras la más importante para la convivencia en una sociedad democrática, cívica y crítica.	240	0	30,000	12,500	0,125
		1	17,000	7,083	0,071
		2	74,000	30,833	0,308
		3	119,000	49,583	0,496

**Tabla 14**

Frecuencia de respuestas del alumnado, por categoría, en el ejercicio sobre conciencia histórica. Elaboración propia

Variable	Obs. sin datos perdidos	Categorías	Frecuencia por categoría	Frecuencia rel. por categoría (%)	Proporción por categoría
6.3. Marca cuál de las siguientes acciones crees que ayuda mejor a conectar el pasado y el presente:	240	0	25,000	10,417	0,104
		1	68,000	28,333	0,283
		2	104,000	43,333	0,433
		3	43,000	17,917	0,179

#### 4. Discusión

El análisis de fiabilidad y validez del constructo mostró resultados satisfactorios. La prueba de fiabilidad, evaluada con el coeficiente omega de McDonald y los índices de ajuste, indica que la prueba para evaluar competencias de pensamiento histórico cumple su objetivo. El análisis factorial exploratorio reveló relaciones entre las variables, y el análisis factorial confirmatorio, mediante la prueba de esfericidad de Bartlett, confirmó que la información se agrupa en tres factores. Se destacó que el tercer factor está compuesto por ejercicios de opción múltiple, diferenciándose de aquellos que requieren respuestas elaboradas.

En el factor 1 se condensan los ejercicios que tienen como base textos escritos, a excepción del 6.1, el cual, aun partiendo de cuatro imágenes precedentes, solicita al alumnado la redacción de una respuesta que no tiene, necesariamente, que hacer mención a dichas imágenes.

En el factor 2 se agrupan los ejercicios que tienen imágenes como base, a excepción del 2.2, donde, surgiendo de un texto, la respuesta a proporcionar no está vinculada al mismo, no es “inmediata”, sino que se deben inferir las consecuencias a largo plazo, requiere de una proyección a futuro.

El análisis factorial y descriptivo revela que los ejercicios de opción múltiple (factor 3) son mejor puntuados por el alumnado que los de respuesta abierta. La mayoría de los estudiantes elige respuestas correctas en las pruebas de opción múltiple, incluso en niveles intermedios y superiores, mientras que en las de respuesta abierta predominan las respuestas incorrectas, con aciertos mayormente en un nivel básico. Esto coincide con estudios que sugieren que las pruebas de ensayo son más efectivas para evaluar la comprensión de fuentes históricas que las pruebas objetivas (Pérez de Iriarte y Andía, 2024; Rosales García et al., 2023), ya que los ejercicios de ensayo permiten el desarrollo de una serie de habilidades estrechamente relacionadas con el trabajo del historiador, tales como enunciar hipótesis, formular preguntas, construir narrativas o exponer el pensamiento propio.

En el caso de los ejercicios basados en textos (factor 1), el porcentaje de respuestas correctas es superior a los que parten de imágenes (factor 2), contando hasta con una relación superior de respuestas situadas en niveles competenciales intermedio y avanzado. Así las cosas, parece que a los estudiantes que han terminado recientemente su paso por el Bachillerato y ahora se encuentran en el Grado de Educación Primaria les es más asequible elaborar respuestas en las que desarrollar las competencias de pensamiento histórico si los ejercicios parten de fuentes escritas que si lo hacen desde imágenes, escenario que puede resultar plausible si se tiene presente que las tareas más habituales con fuentes en esta etapa de educación secundaria no obligatoria emplean textos escritos. El trabajo de Sáiz Serrano (2013) sobre la presencia y uso de fuentes primarias en los manuales de 2º de Bachillerato indicaba que las fuentes textuales (documentos históricos y textos historiográficos) aparecían más frecuentemente que las de tipo iconográfico (imágenes, fotografías, gráficos, tablas, mapas históricos, los ejes cronológicos, etc.). Además, las actividades vinculadas a todo tipo de fuentes eran de bajo nivel cognitivo, por lo que no promovían un adecuado desarrollo del pensamiento histórico, situación que no ha mejorado mucho con el paso del tiempo y las diferentes legislaciones educativas (Sánchez-Ibáñez y Sánchez-Fuster, 2024).

Situación similar se da en 1º de Bachillerato, donde las actividades de los manuales asociadas a fuentes históricas siguen presentando un perfil cognitivo muy básico y dificultan la adquisición de competencias históricas. No obstante, en este caso las fuentes iconográficas son las que más presencia tienen en los manuales de la asignatura de historia, pero no están convenientemente contextualizadas y funcionan como meros recursos ilustrativos, acompañando el relato de los hechos (Gudín de la Lama et al., 2022; Sánchez y Álvarez, 2019).

A pesar de que pueda existir un alto número de actividades que cuenten con el empleo de fuentes, el hecho de no permitir su análisis, quedándose en el planteamiento de preguntas cuya respuesta puede obtenerse a través de una mera lectura descriptiva de las mismas, tiene como resultado la baja complejidad cognitiva de las respuestas de los estudiantes en las pruebas de acceso a la universidad en el caso de la historia, donde, o bien no se contextualizan las fuentes y solo se parafrasean, o bien se relacionan con el contexto de una forma muy simple, pero sin emplear las ideas presentes en las propias fuentes para su explicación (Sáiz Serrano, 2013). De este modo, los estudiantes de Bachillerato tienen poco margen para acabar con el abuso de la memorización tradicionalmente asociada al estudio de la historia, pues la inclusión de fuentes textuales en las pruebas de acceso a la universidad no resulta de utilidad si en los cursos previos no realizan intervenciones didácticas de introducción gradual a competencias de pensamiento histórico (Sáiz Serrano y Fuster García, 2014).

En este sentido, recientes investigaciones sobre la evaluación en la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato muestran que la presencia de los conceptos de segundo orden es muy escasa y presenta una baja demanda cognitiva, aunque ello varía según la comunidad autónoma (Casanova-García et al., 2024; Castro-Fernández y Pousa Castelo, 2024; Chaparro Sainz et al., 2024; Tirado et al., 2024).

Con este planteamiento, se concluye, en primer lugar, que el nivel de fiabilidad y validez del constructo elaborado para evaluar los conceptos de segundo orden relacionados con el pensamiento histórico en el nivel de Bachillerato es adecuado a tal fin (OE1) a tenor de los resultados de las pruebas de consistencia interna y los análisis factoriales. En segundo lugar, el examen de las respuestas del alumnado indica que el nivel de competencias históricas y ciudadanas desarrolladas en el alumnado es, en general, insuficiente (OE2), pues en la mayoría de los ejercicios la mayor parte de contestaciones son incorrectas. A este respecto se observa, como indicaba el análisis factorial, que existe una diferencia importante entre las tareas que exigen respuesta abierta y las pruebas de opción múltiple, ya que, en estos casos, los estudiantes sí se decantan por las alternativas de respuestas correctas, incluso en niveles intermedio y superior.

En otras palabras, en las pruebas de opción múltiple los discentes tienden a elegir más frecuentemente las respuestas relacionadas con la explicación, la comprensión, la contextualización y el análisis de los hechos históricos (nivel intermedio), así como con la inferencia, la evaluación o la argumentación de los fenómenos históricos en los casos de nivel superior. Por el contrario, en los ejercicios de respuesta abierta, tanto si parten de imágenes como de textos, tras las respuestas incorrectas, las argumentaciones correctas se emplazan en un nivel competencial bajo, es decir, la capacidad del alumnado se limita a la identificación, descripción y extracción de información de los eventos históricos.

De este modo, tal y como se ha comentado líneas arriba, un empleo superficial de las fuentes en el trabajo de aula, como elemento complementario, impide el planteamiento de actividades más complejas en las que los estudiantes puedan llevar a cabo inferencias o deducciones, por lo que su evolución en el campo de la educación histórica desde que entran en la enseñanza secundaria hasta que la acaban es exiguo (Rivero et al., 2023).

Las limitaciones y prospectiva de este estudio indican la necesidad de realizar más investigaciones similares en otros ámbitos geográficos, con mayor cantidad de participantes, y aumentando la variedad de titulaciones universitarias. Otras carencias estarían relacionadas con el contexto social y cultural de los participantes, lo que dificulta la generalización de los resultados. Factores como la cultura institucional, la formación docente y el contexto socioeconómico pueden influir en el desarrollo de competencias históricas en los estudiantes.

Se destaca la necesidad de optimizar el uso de evidencias históricas en la educación, priorizando su aplicación pedagógica y evaluativa para mejorar el pensamiento histórico de los alumnos. Además, se sugiere investigar la efectividad de programas de formación docente centrados en el análisis de fuentes históricas, así como realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de estas prácticas. Esto podría contribuir a una educación más integral, crítica y reflexiva entre los jóvenes.

### Financiación

El presente trabajo forma parte del proyecto de 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 MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

### Referencias

- Albert, M.<sup>a</sup> J (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Mc Graw Hill.
- Casanova-García, J. M., Prieto-Prieto, J. A. y Monteagudo-Fernández, J. (2024). Análisis del examen de Historia de España en la Región de Murcia: evolución histórica de la prueba. 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. 272-281). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/90031-1>
- Castro-Fernández, B. y Pousa Castelo, M. (2024). La prueba de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia. 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. 360-374). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/90031-1>
- Chaparro Sainz, A., Montilla Torres, J. R. y Felices de la Fuente M<sup>a</sup> M. (2024). El examen de Historia de España en Andalucía: un análisis longitudinal. 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. 151-162). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/90031-1>
- Clark, P. (2019). History Education Research in Canada: A Late Bloomer. En M. Köster, H. Thünemann, y M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions* (2<sup>a</sup> ed.) (pp. 89-117). Wochenschau Verlag.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Eliasson, P., Alvé, F., Axelsson, Y. y Rosenlund, D. (2015). Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 171-182). Routledge.
- Ercikan, K. y Seixas, P. (Eds.). (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge.
- Frías-Navarro, D. (2025). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- 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. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gudín de la Lama, E., Escribano Muñoz, C., Lasala Navarro, I. y Chávarri Pérez, S. (2022). Tipos y funciones de las imágenes en los libros de historia de 1º Bach. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 265-285. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21203>
- Hernández Abenza, L. (2010). Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 285-290.

- Jordan Muiños, F.M. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial. Revista de Investigación en Psicología Social*, 7(1), 1-5.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En S. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell.
- López-García, A., Zaragoza Vidal, M. V., Rodríguez-Medina, J. y Monteagudo Fernández, J. (2025). Desentrañando el conocimiento histórico: validación del contenido de una prueba de evaluación de competencias históricas. *Revista Complutense de Educación*, 36(3), 271-288. <https://doi.org/10.5209/rced.93798>
- López Facal, R., Gómez, C. J., Miralles, P. y Prats, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López Facal, P. Miralles y J. Prats (Dirs.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-20). Graó.
- Miguel-Revilla, D. (2020). ¿Cómo evaluar competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico. *Revista de San Gregorio*, 40, 132-144. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i40.1392>
- Miralles Sánchez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (Eds.). (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Octaedro.
- Monteagudo Fernández, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia, España.
- 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.52818>
- Pérez de Iriarte, J. y Andría, L. (2024). El desarrollo de las competencias de pensamiento histórico en la escuela digital: un caso práctico con estudiantes de Bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 46, 37-56. <https://doi.org/10.7203/DCES.46.28470>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- 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>
- Rosales García, Á., Rosales Pardo, J., García-Serrano, M. y García Pérez, J. R. (2023). Comprensión de fuentes primarias históricas en Bachillerato. Un estudio sobre la lectura de textos múltiples contradictorios de la Guerra Civil. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. <https://doi.org/10.6018/pantarei.561961>
- Sáiz Serrano, 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>
- Sáiz Serrano, J. y Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, (84), 47-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>
- Sánchez Ibáñez, R., y Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio*, 15(53), 145-166. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654>
- Sánchez-Ibáñez, R. y Sánchez-Fuster, M<sup>a</sup>. 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. <http://doi.org/10.36006/90031-1>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P., Gibson, L. y Ercikan, K. (2015). A Design Process for Assessing Historical Thinking: The Case of a One-Hour Test. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 102-113). Routledge.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Tirado, S., González, F. y Cózar, R. (2024). La Prueba de Acceso a la Universidad en Castilla-La Mancha: análisis del examen de Historia de España. 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. 482-496). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/90031-1>
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovative Designs for New Standards*. Routledge.