

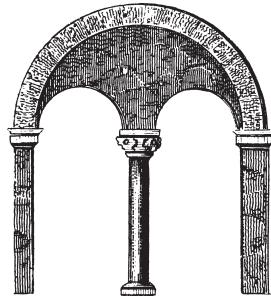


Enseñanza de las Ciencias Sociales
ISSN: 1579-2617
eccss@ub.edu
Universitat de Barcelona
España

CARRETERO RODRÍGUEZ, MARIO; LÓPEZ RODRÍGUEZ, CÉSAR
ESTUDIOS COGNITIVOS SOBRE EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO: APORTACIONES PARA LA
ENSEÑANZA Y ALFABETIZACIÓN HISTÓRICA
Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 8, 2009, pp. 75-89
Universitat de Barcelona
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127628009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

ESTUDIOS COGNITIVOS SOBRE EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO: APORTACIONES PARA LA ENSEÑANZA Y ALFABETIZACIÓN HISTÓRICA

CARRETERO RODRÍGUEZ, MARIO¹ y LÓPEZ RODRÍGUEZ, CÉSAR

Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

mario.carretero@uam.es

cesar.lopez@uam.es

Resumen. En los últimos años se ha producido un aumento significativo de los estudios centrados en el aprendizaje y la enseñanza de la historia. En el presente artículo, se recogen los estudios más relevantes que se han llevado a cabo desde la psicología cognitiva sobre los conocimientos y habilidades que caracterizan a los expertos en historia. Pensamos que un mayor conocimiento sobre las características de dichos expertos, constituye un aspecto fundamental a la hora de comprender qué objetivos se deben promover para alcanzar una adecuada alfabetización histórica. Estas características giran en torno a tres grandes capacidades relativas al conocimiento histórico: la evaluación de evidencias en la obtención de información, el razonamiento y la solución de problemas, y el análisis y la construcción de narrativas históricas.

Palabras clave. Pensamiento histórico, expertos en historia, alfabetización histórica, evaluación de evidencias, pensamiento narrativo, razonamiento y solución de problemas en historia.

Abstract. In recent years, there has been a significant increase in studies focused on history teaching and learning. This article gathers the most relevant studies that have been carried out on the cognitive psychology of the knowledge and skills that characterize history experts. We believe that greater knowledge about the characteristics of said experts is a fundamental aspect of understanding what objectives should be promoted in order to achieve adequate historical literacy. These characteristics revolve around three major capacities related to historical knowledge: the evaluation of evidence when obtaining information, reasoning and problem solving, and the analysis and construction of historical narratives.

Keywords. Historical thinking, history experts, historical literacy, evaluation of evidence, narrative thinking, historical reasoning and problem solving.

1. ESTUDIOS COGNITIVOS SOBRE EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Hace ya algunas décadas que los estudios sobre el conocimiento, tanto el biológico o natural –humano, animal o de otros organismos– como el artificial de los ordenadores u otros artefactos digitales, vienen siendo realizados de forma muy fructífera por la ciencia cognitiva. Como es sabido, en este ámbito interdisciplinar, en el que la psicología cognitiva ocupa un lugar junto a otras disciplinas, una de las estrategias investigadoras más habituales es comparar el conocimiento de expertos en una materia o disciplina con el de personas novatas que no poseen un conocimiento especializado en la misma. Dicha estrategia ha tenido también un impacto en la investigación educativa, así como en la propia psicología evolutiva, por ejemplo piagetiana, que tradicionalmente se había guiado por la comparación entre alumnos de diferentes edades, asumiendo que las diferencias quedarían explicadas por su desarrollo cognitivo. En el caso de los estudios internacionales sobre la comprensión y aprendizaje de la historia (Donovan y Bransford, 2005) también se ha venido dando este cambio en las estrategias de investigación, como puede verse en la obra de los autores más citados en este campo, por ejemplo, Wineburg (2001) y otros. Es importante señalar que la idea de comparar expertos y novatos, en este caso en historia, no se realiza con la idea de establecer comparaciones en términos de conocimiento factual o específico sobre un determinado tema, sino, por el contrario se trata de determinar su competencia en habilidades generales que sean características de un campo de conocimiento determinado, como se verá justamente a lo largo de este artículo. Por esta razón, justamente creemos que estos trabajos pueden tener implicaciones de gran interés, tanto para la enseñanza de la historia como para una discusión más amplia acerca de cuáles son los aspectos de una *alfabetización histórica* que deberíamos promover en nuestros alumnos. Por otro lado, conviene indicar que la estrategia de comparación de alumnos de diferentes edades sigue vigente, y es sin duda de utilidad (Lee, 2004, 2005), pero como complementaria de la anteriormente descrita. En ambos casos, puede decirse que, con respecto a los estudios cognitivos acerca del conocimiento histórico, ya pasaron los tiempos en los que disponíamos de una escasa producción. Como se verá en algunas de las revisiones que se citan en estas páginas, disponemos en la actualidad de una cantidad importante de trabajos que superan varias centenas.

En este artículo trataremos de plasmar una visión general de los estudios más recientes que, desde la perspectiva cognitiva, se han llevado a cabo sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Se pretende así colaborar en la difusión, escasa aún en lengua castellana, de los últimos avances producidos en este campo (Carretero y Voss, 1994; Voss y Carretero 1998/2004; Leinhardt et al., 1994; Stearns, Seixas y

Wineburg, 2000; Seixas, 2004; Levesque, 2008; Levstik y Barton, 2008).

Desde hace décadas, dentro de la psicología cognitiva se han desarrollado estudios sobre expertos en numerosos campos tan dispares como el ajedrez (De Groot, 1965; Chase y Simon, 1973), la física (Chi, Feltovich y Glaser, 1981), la medicina o la ciencia en su producción textual (Otero, León y Graesser, 2002). La naturaleza del experto en cualquier dominio supone una interacción entre el conocimiento de la persona (tanto general como específico de dominio), las habilidades y las características del dominio que sesgan el desempeño de la profesión (Voss, Wiley y Carretero, 1995; Voss y Wiley, 2006). En las próximas páginas describiremos y analizaremos algunos de los trabajos más importantes que se han centrado en el análisis de los expertos en el ámbito de la historia. Así, partiendo de estos estudios, trataremos de aportar claridad sobre los elementos que, en el ámbito docente, deberían configurar el proceso de «alfabetización histórica».

Obsérvese que este planteamiento es muy similar al que tradicionalmente se han planteado los historiadores a la hora de pensar sobre su propia disciplina. De hecho, el término «pensar históricamente» se lo debemos a Pierre Vilar (1997) y desde entonces ha ocupado el interés de los autores que se han planteado de qué manera la historia ejerce su labor intelectual. De forma similar, este concepto ha sido tomado por los educadores interesados en la enseñanza de la historia para ver cómo es posible trasladar dichos «rasgos epístémicos» a la educación (Holt, 1990; Levesque, 2008; Prats, 2001, 2007).

En lo que se refiere a las características cognitivas de los distintos dominios disciplinares, algunos de ellos suelen utilizar en sus operaciones cognitivas las matemáticas, la lógica formal o la experimentación estrechamente controlada. Dichos dominios, en la literatura cognitiva, se consideran «dominios bien estructurados». Estos dominios vienen caracterizados en su mayor parte por tratar con problemas cuyas restricciones son fácilmente identificables en el enunciado, poseen casi siempre una única solución, y en general estas soluciones son aceptadas por todos los científicos.

Otros dominios como la historia o las ciencias políticas y sociales no contemplan normalmente el uso de las matemáticas o la lógica formal –aunque hagan uso de ellas en un ámbito específico– así como tampoco el uso de experimentos estrechamente controlados. En contraposición a estos terrenos bien estructurados, el razonamiento y la solución de problemas en dominios como la historia normalmente se producen de manera verbal y no matemáticamente. En dichos terrenos, las evidencias para obtener una solución se presentan como argumentos, generalmente ligados a

la interpretación. Los problemas poseen más de una posible respuesta, requieren una identificación precisa de las restricciones del problema (que normalmente no encontramos en el enunciado) y en la mayoría de los casos no se llega a un consenso en cuanto a una única solución. Todas estas características son propias de los dominios «débilmente-estructurados». La historia, sin duda alguna, es uno de ellos. (Para una revisión sobre las características esenciales del conocimiento histórico véase nuestro trabajo previo (1994), así como el difundido e influyente libro de Wineburg (2001), cuyo título es revelador, *Pensamiento histórico y otros actos no naturales*).

Respecto al tipo de conocimiento que adquieren los expertos en historia, como en el resto de materias, existe un amplio debate sobre sus distintos tipos y relaciones. No obstante, desde la psicología cognitiva, se ha alcanzado un alto grado de consenso a la hora de distinguir el conocimiento en dos grandes bloques: conocimiento conceptual y conocimiento procedural (Anderson, 1983; Wineburg 1996). Centrándonos en el ámbito de la historia, según Voss y Wiley (2006), a un experto se le supone un conocimiento general y específico, así como un manejo diestro en las habilidades de investigación y escritura históricas.

Tanto Van Sledright y Limón (2006) como Voss y Wiley (2006), a través de revisiones muy exhaustivas de una gran cantidad de investigaciones, han generado sugerentes aportaciones en lo que al estudio del aprendizaje y la enseñanza de la historia se refiere.

Van Sledright y Limón (2006) realizan un análisis detallado sobre los distintos tipos de conocimiento presentes en el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Así, estos autores distinguen entre conocimiento conceptual y conocimiento procedural, pero incluyen dos categorías dentro del primero: conocimiento conceptual de primer y segundo orden. Para ellos, el de primer orden consiste en un conocimiento conceptual y narrativo que da respuesta al «quién», «qué», «dónde», «cuándo» y «cómo» de la historia. Ejemplos de este tipo de conocimiento de primer orden serían conceptos como «nombres», «fechas», «democracia», «socialismo», «historias sobre la construcción de una nación», «el cambio en el tiempo sufrido por el capitalismo» y otros. El conocimiento conceptual de segundo orden supone para estos autores un conocimiento de conceptos e ideas que los investigadores imponen sobre el pasado para interpretarlo y así darle sentido. Hace referencia a los metaconceptos, relacionados con las concepciones epistemológicas sobre la historia, de tal modo que conceptos como el de «causación», «progreso», «decadencia», «evidencias», «fuentes primarias y secundarias», «contexto histórico», «perspectivas del autor» o «fiabilidad de las fuentes» constituyen este conocimiento conceptual de segundo orden. Asimismo, este

conocimiento de segundo orden ejerce de bisagra entre el conocimiento conceptual de primer orden y el conocimiento procedural. El conocimiento procedural lo constituyen conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas –razonamiento o solución de problemas históricos–, que los investigadores ponen en marcha cuando examinan el pasado y construyen interpretaciones que dan como resultado conocimiento conceptual de primer orden. Algunos ejemplos de este conocimiento procedural son: evaluación de fuentes, construcción de mapas cognitivos y modelos, interpretación de un evento dentro de su contexto histórico, elaboración de argumentos, realización de investigaciones y elaboración de documentos.

Los estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia frecuentemente se han centrado en evaluar cada uno de los distintos tipos de conocimiento señalados –conceptual o procedural– por separado, olvidando la importancia de las relaciones entre ambos.

Por nuestra parte, en este artículo, queremos realizar una contribución precisando las anteriores aportaciones y que esto nos permita definir cuáles son los conocimientos concretos que, en el ámbito de la historia, constituyen lo que podríamos denominar un experto, para así tratar de adaptar estas características a una enseñanza de la historia cuya finalidad sea alcanzar una adecuada alfabetización histórica. En este sentido, pensamos que la aportación de Voss y Wiley (2006) constituye sin duda otro referente central. A continuación nos centraremos en las cualidades concretas que deben tener los expertos en este dominio específico.

Creemos que resulta sugerente partir del estudio de Leinhardt, Stainton y Virji (1994), que utilizaron una metodología basada en entrevistar a siete profesionales en historia y dos profesores no universitarios. Para estas autoras, y como conclusión del análisis de dichas entrevistas, la «historia es un proceso de construcción, reconstrucción e interpretación de eventos pasados, ideas, e instituciones, a partir de evidencias inferidas o que hayan llegado hasta nuestros días, que nos permiten comprender y dar significado a quién y qué somos hoy. El proceso comprende diálogos con voces alternativas del propio pasado, con personas que registraron dicho pasado y con estudiosos que lo interpretan. El proceso también comprende elaborar narrativas coherentes y potentes que describan e interpreten los eventos, así como información cualitativa y cuantitativa relevante desde una perspectiva teórica».

A la luz de esta caracterización, Voss y Wiley (2006) elaboran una lista de diez actividades cognitivas que debe poseer un experto en historia, repartidas en tres grandes bloques: evaluación de evidencias en la

obtención de información, construcción y análisis de narrativas, y razonamiento y solución de problemas. La tabla 1 muestra dicha lista.

Teniendo en cuenta estas aportaciones que desde la psicología cognitiva se han ido produciendo respecto a las características del experto en historia, poseemos una buena base para profundizar en los aspectos centrales que se revelan necesarios para alcanzar una adecuada alfabetización histórica. Estos aspectos centrales, que se recogen en la anterior tabla, son: evaluación de evidencias en la obtención de información, razonamiento y solución de problemas, y análisis de las narrativas históricas sobre los cuales se profundizará en las próximas páginas.

2. EVALUACIÓN DE EVIDENCIAS EN LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Unas de las herramientas fundamentales que deben adquirir los alumnos para alcanzar una adecuada alfabetización histórica –basándonos, como hemos indicado, en los estudios sobre expertos– son aquéllas que tienen que ver con la resolución de problemas. Es decir, no se trata únicamente de que los alumnos adquieran unos componentes conceptuales que después apliquen mecánicamente en un examen y difícilmente vuelvan a usar, a no ser que lo hagan en otro. Estamos hablando aquí de herramientas que permitan a nuestros alumnos resolver problemas significativos en el campo de la historia, y una de las más relevantes consiste en aprender a evaluar evidencias históricas.

Un aspecto fundamental de la solución de problemas consiste en la búsqueda y ponderación de las evidencias. Como señala Baron (1990), «la utilización de la evidencia en función de las metas, ya sea con el fin de fortalecer o debilitar las posibilidades, es la inferencia. La inferencia se apoya en la heurística y otro tipo de reglas. La inferencia es sólo una parte del pensamiento; el resto, en cambio, es búsqueda». Por lo tanto, el modo en el que las personas buscan, seleccionan, evalúan y utilizan las evidencias en la resolu-

ción de un problema adquiere una importancia decisiva (Limón y Carretero, 1998). Mayor aún es esta importancia en el caso de la historia, donde, debido a la naturaleza débilmente definida de los problemas a los que nos enfrentamos, las posibilidades de respuesta son diversas. El trabajo del historiador puede analizarse como un contexto en el que predominan las situaciones inciertas, y en el que la selección de la evidencia, su interpretación y las aptitudes de evaluación juegan un papel preponderante en el proceso de razonamiento histórico (Carretero et al., 1994). Por ello, habilidades como aprender a evaluar la credibilidad de un texto, aprender a enmarcarlo en su propio contexto, captar los aspectos implícitos del mismo, comprender que no puede desligarse de su autor y otras cuestiones relacionadas deben formar parte del repertorio de un experto en historia. Obsérvese que en realidad, la idea de considerar estas habilidades como algo importante supone concebir que la historia, como conocimiento, implica un proceso de construcción. Es decir, desde el punto de vista educativo, la actividad docente debería partir del supuesto de que los contenidos de historia tendrían que aparecer ante el alumno como resultado de dicho proceso de construcción intelectual y no como algo cuyas conclusiones están cerradas y no son susceptibles de interpretación. En otras palabras, otorgar énfasis a la solución de problemas en la enseñanza de la historia no tendría sentido si la historia misma no es presentada como una relación dialéctica de preguntas y respuestas acerca del pasado y su relación con el presente.

Por otro lado, la importancia de la evaluación de evidencias se debe a que dicha evaluación es la encargada de determinar si las «pruebas» a favor de una posición u otra, ante un determinado problema histórico, son adecuadas y nos permiten llegar a una u otra conclusión. El proceso de evaluación de evidencias en historia parte de los datos, frecuentemente incompletos e incluso contradictorios, para tratar de reconstruir posteriormente las metas y las causas de dichos datos.

En numerosas ocasiones, nuestros alumnos se encuentran con distintos tipos de fuentes históricas

Tabla 1
Actividades cognitivas fundamentales de los expertos en historia, según Voss y Wiley (2006).

Evaluación de evidencias en la obtención de información	Razonamiento y solución de problemas	Análisis y construcción de narrativas
<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en las fuentes originales frente a otras • Uso de heurísticos: corroboración, fuente, contextualización • Representaciones mentales de los eventos, generación de subtextos • Selección y definición del objeto de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de «métodos débiles» (analogía, descomposición, generación y comprobación de hipótesis) y «compensación de las restricciones» del problema • Uso del razonamiento contrafáctico y distinción entre causas y antecedentes posibilitadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir narrativas válidas sobre un evento determinado • Estas narrativas deben poseer calidad en cinco factores: coherencia, cronología, exhaustividad, contextualización y causación • Poseer componentes expositivos y narrativos • Recoger narrativas alternativas

(fragmentos de diarios, autobiografías, artículos de periódicos, novelas históricas, museos, textos educativos, películas, cuadros...) que tratan sobre una misma temática, pero que rara vez lo hacen de una forma unívoca. A partir de ellas los alumnos deben examinar su validez, fiabilidad, autenticidad y su utilidad. Así, es en estas situaciones donde la evaluación de evidencias toma especial relevancia y ante las que los alumnos deben manejar una serie de herramientas que les permitan resolver los problemas con los que están tratando. Como se ha comentado anteriormente, ésta es una situación bastante frecuente en el dominio de la historia.

Por lo tanto, al tratar la solución de problemas en el dominio específico de la historia desde el enfoque de la alfabetización histórica, debemos tratar de responder las siguientes cuestiones: ¿Qué herramientas deben adquirir los estudiantes que les permitan realizar una óptima evaluación de evidencias? ¿Qué factores pueden influir en dicha adquisición? En el siguiente apartado intentaremos responder estas preguntas.

2.1. El uso de heurísticos en la evaluación de fuentes históricas

Parece claro que uno de los objetivos necesarios que deben alcanzar nuestros alumnos para llevar a cabo una adecuada evaluación de evidencias es el uso apropiado de determinados heurísticos. El término *heurístico* puede definirse como un proceso cognitivo que se utiliza para reducir la complejidad de un problema durante el proceso de resolución, convirtiéndolo así en accesible para la persona (Kahneman et al., 1982). Cabe destacar aquí la investigación llevada a cabo por Wineburg (1991a). En dicha investigación, se analiza cómo las personas evalúan fuentes primarias y secundarias cuando reflexionan sobre evidencias históricas. Por tanto, el trabajo de este autor resulta muy pertinente, no sólo en su vertiente de carácter básico, sino en cuanto a las indicaciones aplicadas que puede tener para el uso de documentos históricos en las clases. No debemos olvidar que, en un contexto renovador de la enseñanza de la historia, sería interesante usar documentos en las clases, ya que una parte muy importante del trabajo histórico se realiza con textos, que se constituyen en pruebas o evidencias de determinadas posiciones frente a otras. Concretamente en esta investigación y otras similares, Wineburg (2001) analiza las diferencias entre un grupo de historiadores –expertos en historia– y otro de estudiantes de último curso de instituto, que previamente habían superado con excelentes calificaciones una prueba de conocimientos en historia. La tarea a realizar por ambos grupos consistía en razonar en voz alta sobre una serie de documentos pictóricos y escritos relativos a la batalla de Lexington, enmarcada dentro de la Guerra de Independencia Norteamericana.

Las diferencias fundamentales encontradas entre el grupo de expertos y el de alumnos tienen que ver con el mayor y mejor uso de heurísticos por parte de los expertos. Tres son los heurísticos cuyo uso mejoraría significativamente la evaluación de evidencias por parte de los alumnos, conformando, pues, parte de los objetivos que debemos tener en cuenta cuando hablamos de alfabetización histórica. Estos heurísticos son: corroboración, documentación y contextualización. Analizaremos individualmente cada uno de ellos seguidamente.

El heurístico de corroboración hace referencia al acto de comparar unos documentos con otros. En palabras de Wineburg (1991a), este heurístico puede ser formulado de la siguiente manera: «Siempre que sea posible, compara los elementos importantes entre distintas fuentes, antes de tomarlos como probables o verdaderos».

De este modo, nuestros alumnos deben adquirir la capacidad de comparar y analizar las distintas perspectivas que se ofrecen sobre un mismo evento desde las distintas fuentes. Por lo tanto, no se trata únicamente de detectar las diferencias entre unas fuentes y otras o simplemente observar que hay contradicciones entre ellas, sino de ir más allá y analizar e indagar el porqué de estas diferencias. Este proceso requiere ir a menudo de una fuente a otra e ir reflexionando sobre ellas.

Por lo que respecta al heurístico de documentación, la actividad cognitiva ligada a su uso consiste en observar la fuente o el autor de los documentos históricos que estemos evaluando (Wineburg, 1991a). En este sentido, una conclusión aplicada de estos trabajos es la crítica a los textos que pueden llegar a presentarse a los alumnos totalmente desligados de sus autores, y que en numerosas ocasiones ni siquiera se mencionan. Esto hace que, para muchos estudiantes, el texto y el autor no estén prácticamente relacionados (Wineburg, 1991b).

En ocasiones, los alumnos tratan de ubicar el documento en un contexto temporal y espacial, pero no lo logran hasta que han leído todo el texto y llegan al lugar donde se identifican el autor, el tiempo y el espacio donde se escribió el texto. Así, la no-utilización del heurístico de documentación provoca que el lector invierta un esfuerzo cognitivo, que finalmente se revela innecesario, y que dificulta la construcción del significado del texto (Wineburg, 1991a).

El uso del heurístico de documentación permite situar el texto espacial y temporalmente. Permite la activación de una serie de esquemas textuales (Anderson, 1977), que alertan sobre el tipo de texto del que se trata (periodístico, educativo, novela...), lo cual puede ayudar al lector a hipotetizar aspectos como la veracidad de la fuente o incluso a usar una estrategia de lectura u otra.

De igual modo, la identificación del autor puede dar información al lector sobre lo que va a encontrar en el texto (ideología, estilo narrativo, posible dificultad, otros) y proporcionarle esquemas anticipatorios útiles para una lectura comprensiva del mismo (Wineburg, 1991a). Parece claro que el conocimiento previo que posea el lector sobre la fuente tiene una gran influencia en la cantidad de información que puede obtener mediante el uso de este heuristicó (Perfetti, Britt y Georgi, 1995)

Es fácil imaginar situaciones en las que el uso de este heuristicó puede ser de gran relevancia. Por ejemplo, cuando nos encontramos ante problemas en los que tenemos que manejar documentos primarios, escritos por los propios participantes de los acontecimientos, y compararlos entre sí o con textos escolares. O bien cuando nos enfrentamos a un documento escrito por un autor que nos es familiar y del que tenemos conocimiento sobre sus ideologías o sus opiniones acerca de un determinado tema.

Para Wineburg (1991a), el heuristicó de contextualización puede expresarse en los siguientes términos: «cuando intentes reconstruir eventos históricos, pon especial atención al cuándo pasaron y dónde tuvieron lugar». El uso de este heuristicó permite analizar qué precede y qué sigue a un determinado acontecimiento, cuánto dura el mismo y cuánto tiempo transcurrió entre la ocurrencia del acontecimiento y el registro del observador. Por otro lado, hace referencia a situar los acontecimientos en lugares concretos y determinar las condiciones en las que se dieron (situaciones geográficas, clima, entorno u otros).

De lo referido hasta aquí parece claro que, en lo que a evaluación de evidencias respecta, nuestros alumnos deben ir más allá de las meras palabras o frases de un texto, para tratar de integrar intenciones, motivos, propósitos y planes, conceptos éstos que usamos igualmente a la hora de describir el comportamiento humano. Es lo que Wineburg (1991b) define como la elaboración del subtexto. Mientras leemos, vamos elaborando subtextos sobre el documento, con nuestras impresiones, con los significados ocultos del texto, la posición del autor, sus intenciones y, en definitiva, el texto implícito. Se trata de un proceso en el cual nuestros alumnos deben ser capaces de interrogar al texto, buscar discrepancias, indagar por los motivos conscientes o no conscientes. En definitiva, un proceso activo en el que la información relevante pase de ser las palabras y los datos recogidos en el propio texto, a ser las preguntas y las reflexiones que el lector elabore a raíz del análisis del mismo. Se trata de dejar a un lado la idea de que acudimos a un texto para que nos dé las soluciones y acercarnos a él con la intención de interrogarle, de reflexionar sobre él para que a partir de nuestras preguntas y nuestras respuestas podamos alcanzar esas soluciones.

Como hemos visto, la utilización de determinados heuristicos puede guiar en gran medida este proceso, pero ¿de qué depende que nuestros alumnos utilicen o no estos heuristicos? ¿Qué factores influyen en su uso?

Ya se ha comentado, a hablar del heuristicó de documentación, que el conocimiento previo puede ser un factor relevante cuando hablamos del uso y la efectividad de estos heuristicos (Voss y Wiley, 2006). Pero, como señala Wineburg (1991a), las diferencias encontradas entre las personas que usan este tipo de heuristicos y las que no, pueden deberse a diferencias en las creencias o concepciones sobre lo que es un texto en sí. Así, por ejemplo, el uso del heuristicó de corroboración puede explicarse por el hecho de que las personas que lo usan poseen una concepción diferente acerca de lo que es una evidencia histórica. Para estas personas, cada fuente histórica, ya sea un texto educativo, un diario o una pintura, refleja un punto de vista individual y no una verdad absoluta, por lo que el uso del heuristicó de corroboración se hace totalmente necesario.

Por su parte, la creencia de que un texto es un conjunto de información que debe ser absorbida desde la primera palabra hasta la última y en el cual el autor es una pieza de información más, puede estar en la base de la no-utilización del heuristicó de documentación. Sin embargo, aquellas personas que ven el texto como algo intrínsecamente inseparable de su autor, y que no consideran a este último como una pieza de información más, sino como «la pieza» de la que emana el texto, parece que tienen más probabilidades de utilizar de forma eficaz el heuristicó de documentación. Por otro lado, recientemente uno de nosotros ha indagado lo referente al uso de las imágenes en evaluación de evidencias. En varias investigaciones presentamos a los sujetos de diferentes edades una imagen histórica muy frecuente en los libros de texto y les solicitábamos una explicación al respecto. La imagen era un grabado de T. De Bry, que puede verse en Carretero y González (2006, p. 124), y que también fue objeto de nuestras investigaciones en el estudio comparativo de textos escolares (Carretero et al., 2004). Nuestros resultados, obtenidos con adolescentes y adultos de tres países diferentes (Argentina, Chile y España), muestran que los estudiantes pasan de considerar, a los 12 y 14 años, la imagen de una manera «realista», es decir, casi una copia de la realidad que supuestamente sucedió, a considerarla un producto historiográfico que no sólo no copia la realidad pasada, sino que es un producto de la historia y, por tanto, requiere una interpretación y análisis desde un punto de vista teórico y distanciado (Carretero y González, 2006, 2008). Esta última concepción sólo la hemos encontrado entre algunos alumnos de 16 años y adultos. Al haber comparado estudiantes de diferentes países, y haber encontrado la misma secuencia de desarrollo, hemos podido comprobar

que la evolución de este heurístico al interpretar las imágenes históricas no parece depender de las influencias culturales, sino que responde a una pauta evolutiva, determinada por el desarrollo cognitivo y también, en buena medida, por la calidad del aprendizaje escolar. Obsérvese que, en esta pauta de cambio de la representación de las imágenes históricas, puede verse el paso de una forma concreta de considerar los «objetos» históricos a una forma abstracta y compleja.

3. RAZONAMIENTO Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS HISTÓRICOS

Los procesos de razonamiento y solución de problemas en el ámbito de la investigación cognitiva son difíciles de separar y, en muchos casos, pueden ser considerados sinónimos. La estructura general de la solución del problema es una línea de razonamiento. De modo concreto, el enunciado del problema constituye una premisa, la solución es vista como la conclusión y los pasos que van desde el estado inicial al final completan el razonamiento (Carretero y Asensio, 2008; Voss y Wiley, 2006). Por razonamiento se entiende la ejecución de procesos inferenciales por la cual una persona usa su conocimiento para inferir otra información relacionada con el conocimiento inicial (Voss, Wiley y Carretero, 1995).

Tradicionalmente los estudios sobre razonamiento han utilizado tareas y situaciones con contenido abstracto que han versado sobre tareas lógico-matemáticas (Wason, 1960; Wason y Brooks, 1979). Como ya hemos visto, estas tareas se adecuan mejor a los dominios «fuertemente estructurados», como las matemáticas.

No obstante, los trabajos sobre razonamiento han ido teniendo en cuenta cada vez más la influencia del contenido concreto y la influencia decisiva del contexto. Así, se acuñó el término «razonamiento informal» para dar cabida a un razonamiento empleado en actividades de la vida cotidiana, que incluyen cuestiones profesionales y académicas, en contraposición al «razonamiento formal» lógico-matemático. Galotti (1989) habla del razonamiento informal «[...] un razonamiento de la vida cotidiana [...] cubre las actividades intelectuales que componen el pensamiento aplicado en nuestras vidas cotidianas: planificar, cumplir nuestras obligaciones, evaluar argumentos, descubrir y elegir opciones. En este tipo de razonamientos, las premisas no vienen dadas completamente en el problema. La persona que razona se ve obligada a buscar la información relevante, lo que a menudo aparece como un subproblema: la tarea de determinar exactamente cuál es la información relevante».

Para otros autores, la capacidad de argumentar es central en el razonamiento informal, así Voss, Perkins y

Segal (1991) destacan que el razonamiento informal «implica razonamiento sobre las causas y las consecuencias y sobre las ventajas y las desventajas [...] de determinadas proposiciones o alternativas sobre las que hay que decidir». Por lo tanto, como vemos, el razonamiento informal posee características propias que le diferencian del «formal», entre las que destacan el uso del lenguaje cotidiano, su dinamismo y fuerte dependencia del contexto, la coexistencia de varias soluciones y su uso en tareas abiertas y mal definidas (Limón y Carretero, 2005).

Si tenemos en cuenta las características del dominio de la historia que ya hemos comentado a lo largo del artículo, no nos será difícil observar la adecuación del «razonamiento informal» al dominio de la historia.

Estudios llevados a cabo por Limón y Carretero (1998, 1999) tratan de arrojar luz sobre los procesos de razonamiento que se producen en problemas con contenido histórico. En concreto se analizan, entre otros, los procesos de selección, evaluación de evidencias y formulación de hipótesis, tanto de profesores universitarios de historia como de alumnos del último curso de la licenciatura de historia; es decir, expertos de distintos niveles. Para ello, se analizaron los procesos de solución de un problema específico: la expulsión de los moriscos de los reinos cristianos por parte de la monarquía hispánica llevada a cabo por Felipe III en 1609. Los participantes debían responder específicamente a la pregunta: ¿quién se benefició de la expulsión de los moriscos en el ducado de Gandía? Para ello, en una primera fase, disponían de cinco documentos que aportaban información al respecto y, tras leerlos, debían elegir una entre cuatro opciones y justificar su respuesta, explicitando en qué documentos se basaban. En una segunda fase se procedía análogamente con cinco nuevos documentos. Despues, y en función de la respuesta dada, se les proporcionaban breves argumentos que rebatían la opción elegida y nuevamente se les hacía la pregunta inicial. Por último, se llevaba a cabo una entrevista en la que el investigador comentaba las respuestas del participante haciendo hincapié en los datos que rebatían su hipótesis. La finalidad de esta fase consistía en analizar si, a la luz de esta información, el participante modificaba su hipótesis parcial o completamente, si contraargumentaba para defenderla o sostenía una posición diferente.

Pese a que no aparecieron diferencias importantes entre ambos grupos en cuanto al número de evidencias utilizado y a su frecuencia de uso, sí las hubo en otros dos factores importantes como son la consideración de la temporalidad y la contextualización del contenido del problema. Así, el grupo más experto, en su mayoría, tuvo en cuenta tanto el tiempo transcurrido desde la expulsión de los moriscos como la contextualización del problema (no se centran exclusivamente en el condado de Gandía para interpretar las

evidencias y además asumen la mentalidad de la época). Así pues, podemos pensar que tanto la dimensión temporal como la contextualización histórica de la información constituyen habilidades importantes implicadas en el razonamiento y solución de problemas con contenido histórico.

Como vemos, el razonamiento en historia tiene características propias del «razonamiento informal», pero además posee características específicas de dominio. El razonamiento causal en historia, como señalan Voss y Wiley (2006), se enfrenta por lo menos con dos grandes dificultades, como son la imposibilidad de utilizar un grupo control en la experimentación y la presencia de antecedentes temporales. En la historia como tal no existen los grupos control, los acontecimientos históricos ocurren una sola vez y no hay posibilidades de establecer diferencias con un grupo control. Además, la historia es acumulativa, es decir, las acciones y eventos del pasado influyen en los actuales.

Para abordar la primera de estas restricciones, los historiadores se sirven del razonamiento contrafáctico para desarrollar una hipotética condición de control. Según Voss y Wiley (2006), la calidad del argumento contrafáctico depende fundamentalmente de la aceptabilidad de la evidencia, de la medida en que pueda suponer un apoyo lógico para el argumento y de la consideración o no de evidencia opuesta. Este último factor es especialmente difícil en el campo de la historia, ya que en este dominio las creencias previas y concepciones personales tienen un gran peso a la hora de defender la propia posición del investigador, incluso cuando existe información que pone en evidencia dicha posición (Limón y Carretero, 2005). A este respecto caben destacar las conclusiones aportadas desde los estudios sobre la utilización de heurísticos (entre otros, Baron, 1990, 1995), donde se pone de manifiesto que las personas confían demasiado en sus creencias, opiniones, decisiones y selección de metas cuando se enfrentan a problemas mal definidos. Por lo tanto, parece claro que las creencias previas de los sujetos deben tenerse en cuenta como una variable importante a la hora de analizar el razonamiento en la solución de problemas, ya que afectan al proceso de selección y utilización de evidencias (Limón y Carretero, 2004).

En lo que a la dificultad del carácter acumulativo de la historia se refiere, debemos tener en cuenta que para cualquier evento histórico nos encontramos con un número muy amplio de acontecimientos precedentes relacionados. Este hecho obliga al investigador a pensar sobre cuáles debe considerar como causas del hecho histórico objeto de estudio. Mackie (1965) y Ringer (1989) realizan una categorización de estos precedentes y hablan de dos tipos de antecedentes: condiciones posibilitadoras y causas. Así, los acontecimientos más alejados del evento que se estudia y

que han ido conformando una realidad histórica en la que finalmente se produce el hecho objeto de estudio conformarían las «condiciones facilitadoras». Éstas son condiciones que no son necesarias ni suficientes para producir el evento concreto, pero que a la postre pueden parecer necesarias (Voss y Wiley, 2006). Las personas novatas, al contrario que los historiadores, no suelen tener en cuenta este tipo antecedentes. No obstante, estas condiciones deben ser distinguidas de las causas directas que han generado el evento histórico concreto. Como puede verse, la tarea del historiador no es ni mucho menos sencilla y acotada, sino que debe hacer uso de todas estas herramientas cognitivas para dar sentido a los diferentes problemas que plantea su disciplina.

De todas estas investigaciones, creemos que pueden deducirse fácilmente implicaciones educativas para la didáctica de la historia que vayna acercando al alumno a la comprensión de los métodos y procedimientos de la historiografía, lo cual redundará en su mejor alfabetización histórica.

4. ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE LAS NARRATIVAS EN HISTORIA

4.1. El pensamiento narrativo y su desarrollo

La construcción del conocimiento histórico está íntimamente unida a la elaboración de narraciones (Carretero et al., 1994), pero sin duda la influencia de las narrativas se extiende más allá del campo de la historia y su aprendizaje, para constituir un instrumento básico del conocimiento humano. Así, la narración es no solamente un tipo discursivo y una configuración textual determinada, sino también un modo específicamente humano de organizar el pensamiento (Carretero y Atorresi, 2008). Los seres humanos interpretamos narrativamente tanto nuestras acciones y comportamientos como las de los demás, existiendo, por tanto, una predisposición a organizar esta experiencia mediante estructuras de tramas (Bruner, 1990), de tal modo que el pensamiento narrativo constituiría una modalidad propia y universal del pensamiento, que nos proporciona maneras características de construir la realidad. A la defensa de este carácter universal del pensamiento narrativo se suman autores como Egan (1997), que sostiene que «somos animales narradores; solemos dar sentido a las cosas en forma de narración». Asimismo, este autor se posiciona claramente a favor de la existencia del pensamiento narrativo como algo primario en el hombre cuando señala que «la atracción hacia las historias puede explicarse como reflejo de ciertas estructuras fundamentales de la mente». En la medida en que la historia se compone de elementos narrativos, nuestro conocimiento sobre el desarrollo narrativo es pertinente para conocer cómo se comprende la historia como materia escolar.

Este mismo autor, Egan (1997), plantea una teoría del desarrollo cultural de la mente, cuya estructura es el lenguaje y cuyo instrumento cognitivo central es la narración, considerando que la mente individual acumula y recapitula las etapas de la historia de su sociedad. El autor establece cinco etapas progresivas de comprensión, fruto de la experiencia cultural acumulada y no tanto de la maduración natural: la somática, la mítica, la romántica, la filosófica y la irónica. No cabe duda de que las características de estas etapas poseen elementos muy interesantes para determinar cómo los alumnos de distintas edades y etapas educativas pueden acercarse a la historia como disciplina, y cómo pueden comprenderla de diferentes maneras.

La primera etapa, la somática, hace referencia al modo de comprensión prelingüístico, independiente del lenguaje, mientras que el resto de etapas recorre el camino que va desde la iniciación del lenguaje a su máximo desarrollo. Centrándonos en las formas lingüísticas de comprensión, la primera de estas etapas es la denominada mítica, cuyo instrumento es el lenguaje oral y cuyo componente cultural central es el mito. Esta etapa se extiende desde los 2-3 años de edad hasta la iniciación de la alfabetización sobre los 6-8 años. Sus componentes centrales son la estructura binaria –bueno-malo, rico-pobre, por ejemplo– y la fantasía –categoría mediadora entre los opuestos, por ejemplo: los fantasmas como categoría mediadora entre los vivos y los muertos–. Ambos componentes constituyen los rasgos centrales de la estructura de los cuentos para niños. En esta estructuración se encuentra el origen de un primer tipo de causalidad inferida, la narrativa. Así, los niños pequeños son capaces de comprender una historia o concepto que sea posible expresar en conceptos binarios. De esta manera, tenderán a comprender los conocimientos históricos escolares² como una «historieta» de «buenos y malos» en la línea señalada, donde los aspectos centrales de «tiempo» y «espacio», como categorías historiográficas, no podrán comprenderse si no es en un sentido muy elemental.

La segunda etapa de la comprensión de Egan es la llamada romántica, muy relacionada con el principio de la alfabetización y orientada al desarrollo de la racionalidad, que se sitúa entre 9-12 años, aproximadamente. Las estructuras binarias ceden para dar cabida a una realidad más compleja. Las características de esta etapa se vinculan con el conocimiento de los límites de la realidad y la identidad. Sin embargo, persiste el deseo de traspasar esos límites, deseo encarnado en la figura del héroe. Se trata de una etapa situada entre *el mito* y *el logos*, donde cobran relevancia los individuos y sus emociones. Estas capacidades narrativas van a permitir una comprensión de los conocimientos históricos más cercana a la historiografía, pero, como puede imaginarse fácilmente, existirán todavía algunas limitaciones al respecto por la tendencia a esta cosmovisión de características

romántica y heroica, donde los personajes y figuras individuales tendrán una gran relevancia en la causalidad de los fenómenos históricos (Carretero, 2005).

La tercera de las etapas, la filosófica, viene caracterizada fundamentalmente por la búsqueda de relaciones y puede ser alcanzada alrededor de 12-15 años tras haber acumulado capacidades de las dos etapas anteriores. Así, se trata de ir más allá del interés romántico por los detalles para ir en busca de teorías, leyes y esquemas generales. Precisamente esta búsqueda de esquemas integradores y totalizadores puede estar detrás de la vulnerabilidad de los jóvenes al dogmatismo y a la defensa incondicional de diversas «verdades absolutas». Un riesgo que caracteriza esta etapa es precisamente la rigidez de las leyes y conceptos que sostienen los esquemas generales, así como la ignorancia de la flexibilidad y la versatilidad de la realidad. Otra de las características de este periodo consiste en el paso de los héroes a la aparición de la comprensión compleja de los agentes sociales, pasando así de las gestas personalistas a una representación abstracta de los procesos sociales.

La última etapa del desarrollo narrativo la constituye la comprensión irónica, característica de la vida adulta. Es preciso aclarar que, aunque se considere «última», no está garantizada por el desarrollo, como ya se ha indicado, sino que se produce siempre y cuando exista una adecuada apropiación cultural. La comprensión irónica se caracteriza por un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento y una sensibilidad hacia la naturaleza limitada de los recursos conceptuales que podemos emplear para comprender el mundo. Así, la ironía consiste en tener una apertura mental suficiente para reconocer la insuficiente flexibilidad de nuestra mente. Uno de los rasgos principales de esta etapa consiste en prescindir del concepto de «verdad» totalizante, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad de reconocer el carácter multifacético del mundo social.

La teoría de la comprensión narrativa de Egan pone de relieve la influencia de las primeras narraciones sobre la posterior comprensión adulta del mundo. De igual modo, esta teoría nos proporciona algunas directrices sobre los objetivos que deben alcanzar nuestros alumnos a la hora de comprender la historia, fundamentalmente a través de sus componentes narrativos. Así, como veremos a continuación, tanto el desarrollo de una visión crítica, flexible y alejada del dogmatismo, propia de la etapa irónica, como la mejora de diferentes restricciones propias de las etapas mítica, romántica y filosófica, constituyen logros cognitivos que pueden sentar las bases de una mejor alfabetización histórica.

En nuestra obra *Documentos de identidad* (Carretero, 2007) hemos analizado la estructura narrativa de alumnos argentinos de diferentes edades (entre 6-16

años) con respecto a temáticas centrales en su aprendizaje histórico (Independencia y Descubrimiento de América), y hemos encontrado que sus narrativas pueden ser explicadas, en términos generales, según la posición de Egan anteriormente descrita. En esta ocasión no disponemos de espacio para incluir algunos ejemplos de las entrevistas realizadas, que indican sin duda que la posición de este autor constituye una heurística investigadora que puede resultar muy prometedora en los próximos tiempos.

4.2. Implicaciones del uso de las narrativas en el aprendizaje de la historia

Como han señalado señeros autores en la filosofía de la historia (por ejemplo, Ricoeur y White entre otros), y destacan por su parte en nuestro campo Barton y Levstik (2004), las narrativas son una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la historia, si bien, como es sabido, la estructura explicativa y lógica de carácter historiográfico necesita también elementos deductivos e inductivos de gran complejidad. Partiendo de esta base y reconociendo que el uso de las narrativas en la enseñanza de la historia posee numerosos beneficios, no debemos pasar por alto que su uso conlleva también la aparición de algunos posibles problemas que dificultan el aprendizaje de la historia, y que evitarlos debe constituir uno de los objetivos de nuestros alumnos cuando hablamos de lograr una alfabetización histórica adecuada.

Como ya hemos señalado, el uso de las narrativas ayuda a utilizar y manejar el concepto de relaciones causales. Las narrativas no son una secuencia de eventos aleatorios, sino que usan explicaciones de este tipo, tratando de arrojar luz sobre cómo un hecho causa otro y los factores que afectan a esas relaciones (Barton y Levstik, 2004). No obstante, las narrativas no incluyen todos y cada uno de los eventos relacionados con un tema, ni todos y cada uno de los actores que participaron en dichos eventos. Por lo tanto, uno de los objetivos de nuestros alumnos debe ser comprender que, inevitablemente, las narraciones simplifican la historia, cuentan unas historias y otras no, hablan de unos personajes centrales pero olvidan a otros menos conocidos y más anónimos, que en ocasiones pueden llegar a ser grupos sociales enteros. Una enseñanza que pretenda desarrollar una alfabetización histórica debería invitar a nuestros estudiantes a evitar estos sesgos y tomar conciencia de que existen historias alternativas, vistas desde otras perspectivas, que recogen otros protagonistas y que deben ser también tenidas en cuenta.

Por otro lado, debido precisamente a la estructura causal de las narraciones, la historia es vista como una narración en la que todo encaja lógicamente. Los acontecimientos se suceden unos a otros en un hilo narrativo que los dirige a una meta específica, en

numerosas ocasiones hacia el progreso. Un estudio de Barton y Levstik (2004) refleja este tipo de situaciones, recogiendo explicaciones de estudiantes sobre el uso de objetos cotidianos como las velas, explicando que «eran como un sustituto momentáneo de la luz eléctrica». Así, las narrativas llevan a pensar a nuestros estudiantes que la historia es una sucesión mecanicista de acontecimientos, lo cual provoca que frecuentemente lleguen a realizar predicciones sobre la historia en base precisamente a esa lógica mecanicista. Las creencias de las personas, de igual modo, también cambiarían por razones lógicas simples, centrándose en logros individuales e ignorando factores sociales, movimientos políticos o económicos. Por ejemplo, a raíz de un discurso de Martin Luther King, las personas blancas comprendieron que no debían tener prejuicios (Barton y Levstik, 2004). Estos son algunos de los ejemplos que nos permiten observar cómo nuestros alumnos conciben las relaciones causales en historia de manera análoga a las encontradas en las narrativas más habituales, produciéndose una simplificación de la disciplina histórica. Esta quedaría reducida a un relato cuyas relaciones no son complejas y multicausales, sino más bien simples y lógicas. Como señala Alridge (2006) al hablar de las narrativas presentes en los libros de texto norteamericanos, estos presentan narrativas discretas, heroicas y unidimensionales que niegan al estudiante un conocimiento complejo, fidedigno y preciso de las personas y los acontecimientos de la historia de Norteamérica.

Otro de los objetivos fundamentales que nuestros alumnos deben alcanzar a la hora de trabajar con las narrativas es comprender que son una herramienta para comprender la historia, pero no son la historia en sí. Es decir, las narrativas son producidas por personas concretas que deciden qué actores intervienen en ellas, cuándo y dónde empiezan los acontecimientos y cuándo y dónde acaban. Es fácil olvidar que han sido intencionalmente construidas y que constituyen herramientas que median nuestro conocimiento de la historia, pero que, pese a su abundante uso y a su familiaridad, no «son» la historia (Barton y Levstik, 2004, 2008). Si nuestros alumnos no consiguen ver las narrativas como una herramienta para su aprendizaje, pasan a ser vistas como la historia tal y como pasó, con los consiguientes problemas ya mencionados de la simplificación y la exclusión de otras historias y puntos de vista.

Pese a que la historia no tiene por qué tomar exclusivamente un formato narrativo, lo cierto es que frecuentemente lo hace y existen ciertos tipos de narrativas concretas que aparecen muy a menudo en el ámbito educativo: las narrativas individuales y las narrativas nacionales (Barton y Levstik, 2004). Paxton (1990) y Alridge (2006), a partir de un exhaustivo análisis de los libros de texto norteamericanos, ponen de manifiesto que las narrativas sobre los «grandes» hombres y los acontecimientos que

guiaron a Norteamérica hacia un ideal de progreso y civilización continua siendo la manera prototípica mediante la cual muchos historiadores y libros de texto difunden el conocimiento. Esta observación recoge perfectamente la presencia predominante de estos dos tipos de narrativas en la enseñanza de la historia. Un análisis de sus características y su influencia sobre las habilidades de los estudiantes a la hora de aprender historia pueden darnos pistas sobre algunas de las capacidades que necesitan nuestros alumnos respecto a ello.

Las narrativas individuales son aquellas centradas en las vidas personales de personajes históricos relevantes, en contraposición a aquellas cuyo foco de atención son entidades y eventos más abstractos como naciones, sistemas económicos, cambios sociales, civilizaciones y conceptos impersonales de esta índole. Todos podemos ofrecer ejemplos de estas narrativas individuales sacados de nuestra propia experiencia escolar: historias sobre Colón, Julio César o Napoleón, serían ejemplos clásicos. Frecuentemente, estas figuras son estudiadas al margen de otros individuos y acontecimientos que constituyen su contexto histórico, a la vez que los aspectos más controvertidos de sus vidas no son reflejados (Alridge, 2006). Por otro lado, desde el ámbito no formal, se van uniendo a estas narrativas individuales otras de carácter más anónimo, sobre todo las procedentes de novelas y películas.

El uso de este tipo de narrativas individuales se justifica en parte debido a que a las exposiciones de carácter más abstracto se las identifica con una probable mayor dificultad de comprensión y unos niveles menores de motivación en los alumnos. Como señalan Barton y Levstik (2004), estas narraciones individuales poseen la virtud de humanizar la historia. Los alumnos pueden identificarse con estos personajes y ponerse en su lugar, hacerse una idea de los sentimientos que les guiaban e incluso plantearse cómo habrían actuado ellos en su lugar. A través de estas narrativas, aprenden también a valorar el papel que puede jugar un individuo dentro de una sociedad y a contemplar la posibilidad del impacto que un individuo puede causar.

No obstante, aunque estas últimas narrativas puedan tener un alto componente motivador e incluso puedan ser más fácilmente comprendidas por los alumnos, también producen una serie de sesgos característicos que dificultan la adquisición de una alfabetización histórica.

Así cuando las narrativas son exclusivamente de uso personalista e individual, se produce una ausencia de explicaciones causales de carácter estructural, basadas en factores de tipo social, político o económico, a la par que se ignoran los impactos producidos por las acciones colectivas. En numerosas ocasiones se produ-

ce una encarnación de un acontecimiento histórico en un personaje, el cual es visto como causa y actor principal del acontecimiento, focalizándose así en causas personalistas (Carretero et al., 1994; Halldén, 1994; Rivière et al., 1998). Ejemplos de esta encarnación pueden ser el caso del «descubrimiento de América» con Cristóbal Colón o el de Abraham Lincoln y el proceso de emancipación (Alridge, 2006). Naturalmente, esta simplificación de la historia produce una descontextualización de la misma, al mismo tiempo que relega al olvido a otros personajes o grupos sociales que participaron en estos acontecimientos.

De igual modo, se producen efectos negativos en el tipo de explicaciones causales que los alumnos utilizan a la hora de comprender la historia. Cuando los estudiantes se enfrentan con textos más abstractos, que les son más difíciles de entender, procuran utilizar las narrativas individuales como una herramienta de comprensión, para dar orden a la narración, al texto. De ahí que busquen razones o motivos individuales que les permitan comprender lo que sucede.

De este modo, la historia es vista como una sucesión de historias sobre personajes famosos, que rara vez tienen una conexión entre sí, y son comprendidas a lo sumo de manera aislada. Este aislamiento viene favorecido por el hecho de que las historias sobre estos personajes abarcan, como mucho, el tiempo de la vida del mismo, perdiéndose así una visión de la historia desde una perspectiva más amplia.

Por lo tanto, parece claro que un uso predominante de estas narrativas puede dificultar que nuestros estudiantes aprendan una historia contextualizada, en la que tengan cabida aspectos tan importantes como los factores sociales, políticos, económicos y el papel de distintos grupos sociales. La historia debería proveer a los estudiantes un conocimiento de las complejidades, contradicciones y matices de la misma, mientras que este tipo de narrativas presenta retratos simplistas y unidimensionales (Alridge, 2006).

Otro tipo de narrativas con las que frecuentemente nos encontramos, tanto en el ámbito escolar como en el cotidiano, son las narrativas nacionales. En el ámbito escolar de cada país, el estudio de la historia no suele centrarse en narrativas aleatorias sobre cualquier zona del planeta, ni siquiera necesariamente se estudian narrativas sobre el área geográfica en el que habita el alumno (Europa, Iberoamérica, Asia, otros). Sin embargo, sí hay una temática que está presente en la práctica totalidad de los países a la hora de enseñar historia: las narrativas que hacen referencia a la «historia de nuestro país» (Barton y Levstik, 2004; Barton y McCully, 2005; Carretero, 2007).

Difícilmente puede esto resultarnos sorprendente si tenemos en cuenta que la enseñanza de la historia que surge a finales del siglo XIX lo hace con fines marca-

damente identitarios, vinculados a la construcción de las naciones y, por consiguiente, con el propósito de contribuir decisivamente a alcanzar dichos objetivos (Boyd, 1997; Carretero, 2007). Como señala Bertoni (1992): «En las escuelas se descubrió uno de los instrumentos más importantes para la construcción de la nacionalidad, por la formación de hábitos y la transmisión de contenidos y valores y también por ser un ámbito privilegiado para la creación de sentimientos de adhesiones emocionales a la patria» (p. 108).

Este tipo de narrativas influye enormemente en la manera en que nuestros alumnos comprenden y analizan la información sobre el pasado. Una de las dificultades principales con la que se encuentran es todo aquello que tiene que ver con contemplar el punto de vista del otro. Uno de los componentes fundamentales de la alfabetización histórica debe ser precisamente tener en cuenta distintas versiones de la historia, incluir el punto de vista del otro y dar cabida a las historias «no oficiales». No obstante, como indica Wertsch (1998) en un estudio sobre relatos de la historia estadounidense, muy pocos sujetos introducen ironías en los relatos o comentarios que dan cuenta de conflictos entre interpretaciones, la mayoría se ha apropiado de la versión histórica oficial y la reproduce casi sin matices.

Pero este tipo de narrativas no sólo disminuye la importancia de estas «otras historias», sino que influye en el tipo de explicaciones causales que los alumnos dan a determinados acontecimientos históricos. Así, por ejemplo, en el caso estadounidense, nos encontramos con dos tópicos presentes en la gran mayoría de narrativas nacionales: el concepto de progreso y el de libertad. De esta manera sus estudiantes utilizan estos tópicos para explicar los acontecimientos del pasado (Barton y Levstik, 2004). Y de este modo, la resistencia de los nativos americanos ante las oleadas de colonos europeos es vista como una dificultad para alcanzar el progreso, y la guerra de Vietnam se justifica atendiendo a la necesidad de llevar la libertad a ese país. Por nuestra parte, hemos encontrado resultados similares (Carretero, Rosa y González, 2006) en alumnos argentinos. Consecuentemente, los estudiantes no tienen acceso a los aspectos más controvertidos de la historia, impidiéndose el desarrollo de una visión crítica que les permita contemplar las dificultades, dilemas y, en definitiva, la realidad de las sociedades democráticas en las que viven (Alridge, 2006).

En resumen, pese a que las narrativas constituyen una de las herramientas más útiles para el aprendizaje de la historia, uno de los objetivos claros de la alfabetización histórica debe ser superar los sesgos que produce su utilización, como son la simplificación de la historia, la identificación de la historia con la narrativa en sí, el olvido de historias alternativas o la aparición de explicaciones causales sesgadas.

SUMARIO

A lo largo del presente artículo se han recogido las aportaciones más recientes que desde la psicología cognitiva se han realizado en las últimas décadas al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Desde este enfoque hemos esbozado algunas características centrales que debería perseguir una alfabetización histórica a partir, fundamentalmente, de los estudios sobre comparaciones de expertos y novatos en historia.

Así, el análisis de la disciplina histórica como un dominio «débilmente» estructurado supone asumir ciertas características, objetivos y dificultades propias de dicho dominio. A lo largo de este artículo hemos profundizado en tres objetivos, que, pensamos, contribuirían en gran medida a alcanzar la alfabetización histórica: la evaluación de evidencias, el razonamiento y la solución de problemas, y un uso adecuado de las narrativas en la construcción del conocimiento histórico.

La evaluación de evidencias constituye una de las herramientas fundamentales que permite a nuestros alumnos resolver problemas investigativos en el ámbito de la historia. Como hemos recogido en el artículo, la correcta utilización de los heurísticos de corroboración, documentación y contextualización, parece clave a la hora de acercarnos a los documentos históricos con la intención de construir el conocimiento, interrogar al texto y captar aquellos aspectos implícitos del mismo.

Por su parte, en lo que al razonamiento y solución de problemas se refiere, se ha puesto de manifiesto la influencia del contenido de la tarea y de las creencias previas sobre los procesos de razonamiento. Se ha señalado cómo el razonamiento informal se adecua más al dominio de la historia que los análisis clásicos de razonamiento. Por ejemplo, la imposibilidad de utilizar un grupo control en la experimentación y la presencia de antecedentes temporales han sido analizadas, ya que constituyen algunas de las dificultades del razonamiento con las que se enfrentan los historiadores. Hemos visto también, a través de estudios empíricos, cómo la dimensión temporal y la contextualización histórica constituyen habilidades importantes implicadas en el razonamiento y solución de problemas con contenido histórico.

Por último, se ha llevado a cabo un análisis del desarrollo del pensamiento narrativo y del papel que juegan las narraciones en la adquisición del conocimiento en historia. Como hemos visto, las narrativas constituyen una herramienta muy útil para el estudio de la historia, pero en ocasiones se corre el peligro de que pasen de ser una herramienta a constituir la historia en sí misma. Se ha destacado cómo una enseñanza de la historia basada excesivamente en el uso de las

narrativas conlleva una serie de sesgos que impiden a los alumnos pensar históricamente. En este apartado se han analizado tanto estos sesgos como las capacidades que necesitan nuestros alumnos para utilizar de manera adecuada las narrativas en el aprendizaje de la historia.

Pensamos que alcanzar los objetivos reflejados en cada uno de los tres apartados constituyen aspectos fundamentales –a los que quizás habría que añadir algunos otros– si queremos contribuir a alcanzar la alfabetización histórica de nuestros alumnos y así favorecer la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

NOTAS

¹ La elaboración de este artículo se ha visto facilitada por la ayuda de la DGICYT SEJ2006-15461 (España) y de PICT2005-34778 de la ANPCYT (Argentina) a dos proyectos dirigidos por el primero de los autores (mario.carretero@uam.es).

² No se olvide que, aunque en España la historia escolar no comienza hasta los 11-12 años, en numerosos países dichos conocimientos se comienzan a impartir a los 6 años y en algunos casos antes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALRIDGE, D. P. (2006). The limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108.
- ANDERSON, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Massachusetts.
- ANDERSON, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise, en R. S. S. Anderson, R.C. y . Montagne, W.E (ed.) *Schooling and the adquisition of Knowledge*, pp. 415-431. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BARON, J. (1990). Harmfull heuristics and the improvement of the thinking, en D. Kuhn (ed.). *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills: Contributions to human development*, vol. 21, pp. 28-47. Basel: Karger.
- BARON, J. (1995). Myside bias in thinking about abortion. *Thinking and Reasoning*, 1 (3), pp. 221-235.
- BARTON, K. y LEVSTIK, L. (eds.). (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BARTON, K. C. y LEVSTIK, L. S. (2008). History, en Arthur, J., Hahn, C. y Davies, I. (eds.), *Handbook of education for citizenship and democracy*. Londres: Sage.
- BARTON, K. C. y McCULLY, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, pp. 85-116.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. cast. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BERTONI, L. A. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana. «Dr. E. Ravignani»*. Tercera Serie, 5, pp. 77-111.
- CARRETERO, M. (ed.) (2005). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. y ASENSIO, M. (2008). *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- CARRETERO, M., y ATORRESI, A. (2008). Pensamiento narrativo, en Carretero, M. y Asensio, M. (ed.) *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- CARRETERO, M. y GONZÁLEZ, M. F. (2006). Representaciones y valoración del descubrimiento de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España, en Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. y GONZÁLEZ, M. F. (2008). Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 2, pp. 217-227.
- CARRETERO, M., JACOTT, L. y LÓPEZ MANJÓN, A.

(2004). La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?, en Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu. Ed. orig. (2002): Learning History through Textbooks: Are Mexican and Spanish Children Taught the Same Story? *Learning and Instruction*, 12 pp. 651-665.

CARRETERO, M., JACOTT, L., LIMÓN, M., LÓPEZ-MANJÓN, A. y LEÓN, J. A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional implications, en Carretero, M. y Voss, J. F. (eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, pp. 357-376. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

CARRETERO, M. y VOSS, J. F. (eds.) (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

CARRETERO, M. y VOSS, J. F. (eds.). (1998). *Learning and Reasoning in History*. Londres: Woburn-Cass. Trad. cast (2004). Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

CHASE, W. G. y SIMON, H.A. (1973). The mind's eye in chess, en Chase, W. G. (ed.). *Visual Information Processing*. Londres: Academic Press.

CHI, M. T. H., FELTOVICH, P. J. y GLASER, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, pp. 121-152.

DE GROOT, A. D. (1965). *Thought and Choice in Chess*. La Haya: Mouton.

DONOVAN, M. S. y BRANSFORD, J. D. (2005). *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*, Washington DC: National Academies Press

EGAN, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press. Trad. cast. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós.

GALOTTI, K. M. (1989). Approaches to studying formal and everyday reasoning. *Psychological Bulletin*, 105(3), pp. 331-351.

HALLDÉN, O. (1994). Constructing the Learning task in History, en Carretero, M. y Voss, J.F. (eds.). *Cognitive and Instructional processes in history and the social sciences*, pp. 187-200. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

HOLT, T. (ed.) (1990). *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding. The thinking series*. Nueva York: College Board.

KAHNEMAN, D., SLOVIC, P. y TVERKY, A. (eds.) (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEE, P. (2005). «Putting Principles into Practice: Understanding History», en Donovan, M. S. y Bransford, J. D. *How Students Learn History in the Classroom*. Washington: The National Academies Press.

LEINHARDT, G., STAINTON, C., y VIRJI, S.M. (1994). A sense of history. *Educational Psychologist*, 29, pp. 79-88.

LÉVESQUE, S. (ed.) (2008). *Thinking Historically. Educating Students in the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.

LEVSTIK, L. S. y BARTON, K. C. (2008). *Researching history education: Theory, method, and context*. Nueva York: Routledge.

LIMÓN, M. y CARRETERO, M. (1998). Evidence Evaluation and Reasoning Abilities in the Domain of History: An Empirical Study, en Voss, J. y Carretero, M. op. cit., pp. 252-271. Trad. cast. (2004). Evaluación de evidencias y razonamiento histórico, en Carretero, M. y Voss, J.F. (ed.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

LIMÓN, M. y CARRETERO, M. (1999) Conflicting data and conceptual change in History experts, en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (eds.) op.cit., pp. 137-160.

LIMÓN, M. y CARRETERO, M. (2005). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico, en Carretero, M. (ed.). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, pp. 117-157. Buenos Aires: Aique.

MACKIE, J. L. (1965). Causes and Conditions. *American Philosophical Quarterly*, 2, pp. 245-264.

OTERO, J., LEÓN, J.L. y GRAESSER, A.C. (2002). *The Psychology of Science Text Comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PRATS, J. (2007). Entrevista. *Escuela*, 22-23.

PRATS, J. (ed.) (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

PERFETTI, C.A., BRITT, M.A. y GEORGI, M. (1995). *Text-based learning and reasoning: studies in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

RINGER, F. K. (1989). Causal Analysis in historical reasoning. *History and Theory*, 28, pp. 154-172.

RIVIÈRE, A., NUÑEZ, M., BARQUERO, B. y FONTELA, F. (1998). La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva, en Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

SEIXAS, P. (2004). American Memory Learning Page. *Journal of American History*, 91(1), pp. 351-352.

STEARNS, P. N., SEIXAS, P. y WINEBURG, S. (2000). Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives (pp. 482): Orders and Customer Service, New York University Press, 838 Broadway, 3rd Floor, New York, NY 10003-4812 (\$25). Tel: 800-996-6987 (Toll Free); Fax: 212-995-3833; Web site: <http://www.nyupress.nyu.edu>.

VANSLEDRIGHT, B. y LIMÓN, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography, en Alexander, P. y Winne, P. (eds.). *The Handbook of Educational Psychology* (2a. ed., pp. 545-570), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

VILAR, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Crítica.

VOSS, J. F., PERKINS, D. N. y SEGAL, J. W. (Eds.). (1991). *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale, NJ.: LEA.

VOSS, J. F. y WILEY, J. (2006). Expertise in History, en Ericsson, N.C.K.A., Feltovich, P. y Hoffman, R. R. (ed.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, pp. 1746-2424. Cambridge: Cambridge University Press.

- VOSS, J. F., WILEY, J. y CARRETERO, M. (1995). Acquiring intellectual skills. *Annual Review of Psychology*, 46, pp. 155-181.
- WASON, P. C. (1960). On the failure to eliminate hypothesis in a conceptual task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, pp. 129-140.
- WASON, P. C. y BROOKS, P. G. (1979). THOG: The anatomy of a problem. *Psychological Research*, 41, pp. 79-90.
- WERTSCH, J. (1998). *Mind in action*. Oxford: University Press. Trad. cast. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- WINEBURG, S. (1991a). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal Of Educational Psychology*, 83(1), pp. 73-87.
- WINEBURG, S. (1991b). The reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, pp. 495-519.
- WINEBURG, S. (1996). The Psychology of teaching and learning history, en Calfee, R. y Berliner, D. (eds.). *Handbook of Educational Psychology*, pp. 423-437. Nueva York: Macmillan.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Filadelfia: Temple University Press.