

# revista de **e**DUCCIÓN

Nº 375 ENERO-MARZO 2017



Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital

Teaching historical competency in the digital society

Enrique Gudín de la Lama  
Isabel Lasala Navarro  
Diego Iturriaga Barco



IV CENTENARIO  
DE LA MUERTE DE  
CERVANTES



# Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital

## Teaching historical competency in the digital society

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-335

Enrique Gudín de la Lama

Isabel Lasala Navarro

Diego Iturriaga Barco

*Universidad Internacional de la Rioja*

### Resumen

El presente artículo plantea la eficacia didáctica del trabajo a través de medios digitales de la competencia histórica

El cambio de dirección de la didáctica de la historia en los últimos años ha sido parsimonioso y limitado. Libros de texto y programaciones de profesores han ido incorporando actividades procedimentales relacionadas con la historia, pero la memorización ha seguido siendo el eje entorno al que ha girado esa enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo el enfoque de la enseñanza por competencias va cobrando cada vez más protagonismo. La didáctica de la competencia histórica cuenta ya con abundante literatura científica y poco a poco van adquiriendo más envergadura las investigaciones sobre ella. Por otra parte el mundo digital es una realidad en nuestra sociedad y su integración en la enseñanza es una línea de trabajo pedagógica puntera.

La competencia histórica -el “pensar históricamente”- se puede desglosar en las competencias de explicar históricamente hechos del pasado y del presente, utilizar las pruebas históricas y comprender la lógica del conocimiento histórico mediante la comprensión de la explicación causal, la explicación por empatía y la comprensión de lo que es tiempo histórico, cambio y continuidad (Domínguez, 2016).

La abundante documentación ya digitalizada y la facilidad con que puede accederse a ella junto a la variedad existente de herramientas de trabajo informáticas permiten que la integración orgánica de las TIC y el quehacer

pedagógico sea una realidad ineludible en todas las áreas y más en concreto en la enseñanza de la historia.

A lo largo del artículo se alude a estrategias que se utilizan ya en el aula para la enseñanza de la historia o de otras materias, sin embargo todavía falta dar el paso para hacer una integración eficaz de las mismas en el currículo de historia para los distintos niveles educativos.

*Palabras clave:* competencia histórica, didáctica de la historia, archivos digitales, pensamiento histórico, fuentes primarias, sociedad digital.

### **Abstract**

This article outlines the didactic effectiveness of working the historical competency by digital tools.

The change of direction in the field of teaching history in the last years has been slow and limited. Text books and teachers didactic plannings have incorporated procedural activities related to history, but memorization has continued being the axis of teaching and learning this subject.

Nevertheless, the approach of teaching promoting competences is becoming more and more important. The historical competence teaching has already plenty of scientific literature and step by step research on this field is becoming increasingly significant. On the other hand, digital world is a reality in our society and its integration in teaching appears as an outstanding pedagogical working line.

The historical competence –the “historical thinking”- can be itemized into different competences: explaining historically the facts of the past and present, using historical proof and understanding the historical knowledge logic by the comprehension of causal explanation, the explanation by empathy and the understanding about what historical time, change and continuity are (Domínguez, 2016).

The plentiful documentation already digitized and the ability to get into it, together with the abundant IT working tools allow the organic integration of new technologies and the pedagogical work itself. And this appears as an unavoidable reality in every area but especially in the teaching of history.

The article refers to strategies that are already used in the classroom to teach history and other subjects; however it is still needed to integrate them in an effective way in the history syllabus for the different educational levels.

*Key words:* historical competence, didactics of history, digital archive, historical thinking, primary sources, digital society

## Introducción: una didáctica en ciernes

La historia como materia curricular ha estado presente en los planes de estudio desde los comienzos de la educación reglada. El motivo de que así haya sido quizá puede resumirse en la conocida frase de Cicerón: “Y en cuanto a la historia, testigo de los tiempos, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida, heraldo del pasado, ¿con qué otra voz sino es la del orador se la encomienda a la inmortalidad?” (Ciceron 2002, 218).

Habitualmente suele citarse únicamente la primera parte de la frase. De hecho, desde los grandes pensadores e historiadores hasta los docentes sostienen que la importancia de la historia deriva de su ambición por comprender qué es el hombre. Pero en la práctica la historia ha quedado reducida, siguiendo también a Cicerón, a la tarea del orador, a la narración de lo sucedido. Hasta el punto de que tanto la tarea de la historia como su enseñanza se han convertido en la transmisión más o menos eficaz del relato. Y así ha permanecido a lo largo de los siglos.

Hoy en día, la vigencia de dichas ideas se aprecia atendiendo a la escasa presencia de contenidos procedimentales -y competenciales- en la práctica habitual de la enseñanza de la historia. En primer lugar se advierte en los planteamientos de bastantes libros de texto (Gómez y Miralles, 2015; Saiz, 2013a; Gómez, 2014) hasta el punto de que un estudio reciente concluye que los libros de texto contribuyen escasamente a lograr una comprensión histórica y actualizada del funcionamiento social y económico de las sociedades (Travé, Estepa y Delval, 2015); avalan esas conclusiones varios estudios recientes sobre la evaluación del alumnado (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Gómez y Miralles, 2013).

Consecuencia de ello es que la imagen que los estudiantes tienen sobre la historia queda reducida a un conjunto de saberes cerrados –conceptos, relatos, fechas...– (Barton, 2010) que hay que memorizar para poder desarrollarlos después en las correspondientes pruebas, que en ningún caso hacen referencia a las competencias propias del pensamiento histórico (Trigueros, Molina y Puche, 2015).

Saber historia no es eso, desde hace años diversos expertos en didáctica de la historia de todo el mundo han invertido sus esfuerzos en la reorientación de la enseñanza de la historia hacia lo que se ha dado en llamar “pensamiento histórico” o competencia histórica (Domínguez, 2015).

Por otra parte, el esfuerzo digitalizador de los últimos años ha hecho posible acceder en un clic a cada vez más documentos y archivos que hasta hace pocos años exigían la presencia física del investigador en el lugar donde se custodiaban. Para el profesor de historia es una oportunidad le facilitará la enseñanza de gran diversidad de contenidos, y además se adecuará perfectamente al estilo de aprendizaje de los estudiantes de hoy en día.

El principal inconveniente que presenta esta realidad es la abundancia y diversidad de materiales digitales existentes en la red, lo que obligará a establecer criterios, puentes, ideas –estrategias y metodologías de aprendizaje– que permitan sacar fruto a esos recursos y enriquecer el aprendizaje de los escolares.

Estamos empezando a transitar un camino que -para que rinda los frutos didácticos que puede llegar a dar- exigirá del docente no solo grandes dosis de creatividad sino una carga de reflexión y planificación para organizar las posibilidades que ofrece.

## **Enseñanza de la historia y enseñanza de la competencia histórica en la sociedad digital**

De alguna manera pueden contribuir a ese cambio en la presencia de la historia en la sociedad y a su didáctica los planteamientos y metodologías propias de la enseñanza por competencias. La sociedad del conocimiento exige cambios que superen las ofertas curriculares basadas en conocimientos enciclopédicos y eruditos centrados en la transmisión de conocimientos. Hasta hace poco el uso didáctico de la realidad digital se ha centrado principalmente en su utilización como recurso complementario –ilustrar ideas o apoyar explicaciones en las clases–, más que como medio para que el alumnado trabaje el desarrollo de sus capacidades, procedimientos, actitudes y quizá, sobre todo, sus competencias. No obstante, ya se ha comenzado a trabajar en esta nueva perspectiva, pero todavía queda mucho por hacer.

El diseño de nuevas estrategias y formas de aprendizaje de la historia ha recibido un buen impulso en los últimos años. Propuestas dirigidas a la comprensión de los momentos o épocas históricas tales como representaciones escénicas o entrevistas a “personajes históricos”; u otras

dirigidas a la comparación de hechos o a la determinación de causas y consecuencias, ayudan a que los estudiantes entiendan mejor la historia, pero la adquisición de la competencia histórica aún queda más allá. Una reflexión sería sobre la finalidad de la enseñanza de la historia, apunta más allá, incluso a la necesidad de que el alumnado aprenda a simular la labor del historiador y con ello que se familiarice a formular hipótesis, aprenda a clasificar y analizar fuentes históricas, sepa discernir la auténtica causalidad y se inicie en la explicación histórica (Prats y Santacana, 2011a; Prieto, Gómez y Miralles, 2012; Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

## Conceptos de primer y segundo orden

Es imprescindible que los escolares cuenten con un modelo de cognición histórica sólido que esté basado en el empleo de conceptos organizativos –conceptos de primer orden– relativos a los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo, y a los significados propios de algunos términos específicos propios del campo semántico de la historia como pueden ser “rey”, “constitución”, “estamento”, “vasallaje”, etc., que solo pueden utilizarse adecuadamente en un marco temporal y espacial específico (Arteaga y Camargo, 2013).

Al tratarse de construcciones conceptuales elaboradas por los historiadores su comprensión será difícil para los estudiantes de primaria y secundaria, de ahí que el papel del profesor resulte clave en su transmisión.

Para ello puede apoyarse, aparte de en sus explicaciones, en algunas de las estrategias señaladas más arriba que puede desarrollar hoy en día a través de un amplio abanico de aplicaciones informáticas que le facilitarán diversas tareas: realización de ejes cronológicos, visionado de películas históricas, de entrevistas a testigos de algún acontecimiento importante o de documentales sobre acontecimientos o personajes importantes de la historia o de su propia vida; hacer visitas virtuales a lugares o monumentos, etc. Todo ello es accesible en internet, en canales de video, páginas web institucionales o plataformas educativas.

Otro instrumento útil en esta misma dirección es el uso de la metodología “flipped classroom”, que no es una forma atractiva de presentar los contenidos a los estudiantes y estimularles, sino de ayudarles a profundizar en ellos y dominarlos (FLN, 2014).

Los conceptos de segundo orden se pueden caracterizar como las nociones que permiten acceder a la historia como una forma de conocimiento específica (Lee y Ashby, 2000); entre ellos se encontrarían tiempo histórico, espacio-tiempo, procesos y actores, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía. Son los conceptos propios de la competencia histórica o del “pensar históricamente”.

## La competencia histórica

El desarrollo de la competencia histórica tiene que ver sobre todo con la didáctica de los conceptos de segundo orden, que permiten enfocar la didáctica de la historia como la enseñanza de una disciplina científica. Tal enfoque aún es incipiente en España, a pesar de que en otros países –Canadá, USA, GB– (Lee, Dickinson y Ashby, 1998; Wineburg, 2001; Seixas, Morton, Colyer y Fornazzari, 2013) lleva décadas desarrollándose.

El trabajo de unos y otros especialistas ha tomado direcciones diversas, pero puede decirse que todos coinciden en qué competencias tendrían que adquirir los estudiantes para “pensar históricamente”. Domínguez (2016) realizando una acertada síntesis anota tres competencias que considera propiamente históricas:

- Explicar históricamente hechos del pasado y del presente.
- Utilizar las pruebas históricas.
- Comprender la lógica del conocimiento histórico que abarcaría la comprensión de:
  - Explicación causal.
  - Explicación contextualizada o por empatía.
  - Tiempo histórico, cambio y continuidad.

## Del papel a lo digital

La didáctica fundamentada en libros de texto y actividades de papel y bolígrafo poco a poco va dando paso a metodologías con materiales propios de las TIC. La versatilidad de los nuevos soportes es evidente cuando se accede a plataformas web construidas sobre esas ideas y que ponen a disposición de quien quiera diversos materiales con los que

abordar esos aspectos: [historicalthinking.ca](http://historicalthinking.ca); [historicalthinkingmatters.org](http://historicalthinkingmatters.org); [teachinghistory.org](http://teachinghistory.org) [nchs.ucla.edu](http://nchs.ucla.edu); [thinkinghistory.co.uk](http://thinkinghistory.co.uk).

En nuestro país el proyecto EDIA de CeDeC (Pereira, 2016) en sus recursos de Geografía e Historia va incorporando propuestas didácticas en las que se abordan algunos aspectos de la competencia histórica como por ejemplo buscar de manera crítica información, generar recursos para recopilar de manera ordenada y sencilla la información y las fuentes, elaborar contenidos para presentar información a sus compañeros: mapas conceptuales, presentaciones, esquemas, etc. o desarrollar actividades de reflexión, recopilación y evaluación con las que los escolares revisan su aprendizaje de manera colaborativa (Pereira, 2016).

## Utilizar pruebas históricas

### Fuentes y pruebas históricas

El trabajo con fuentes primarias facilita poner en relación el pensamiento histórico con un proceso metodológico. Aparte de superar el encorsetamiento que muchas veces imponen los libros de texto, permite conocer la historia más próxima y también establecer relaciones con otras realidades; genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible, pone en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico; permite contemplar aquello que pasó en una especie de “estado natural” y pone en contacto directo al alumnado con el pasado. Además permite una metodología rigurosa para la evaluación (Domínguez, 2015).

Seixas et al. (2013) consideran el trabajo con las fuentes una de las claves del pensamiento histórico; el trabajo con ellas consistirá en analizarlas y obtener evidencias históricas a partir de ellas, es decir, lo que Domínguez (2015) expresa diciendo “convertir fuentes en pruebas”. Es una tarea de envergadura que exige poner en juego recursos intelectuales variados que convierten dicha tarea en una auténtica competencia histórica, pues se trata de ir más allá de la simple decodificación de información textual o icónica.

Para fomentar el pensamiento histórico a través del uso de fuentes primarias, Tribó (2005) y Navarro (2008) sugieren enfocar las actividades hacia trabajos de investigación. Utilizar documentación original –fuentes



primarias– en el ámbito docente ordinario ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto –aspecto que Saiz (2014) considera que siguen desatendiendo los actuales libros de texto– y también permite conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades (Pagès y Santisteban, 2010). Un planteamiento eficaz para abordar el tratamiento de fuentes primarias en el aula puede ser proponer un problema de investigación acotado a unas fuentes y lecturas que permita al alumnado resolverlo. Otras estrategias son los comentarios de texto, la elaboración de gráficos para explicar una situación concreta, lecturas reflexivas de obras literarias relacionándolas con su entorno social, debates, juegos de simulación, estudio de casos o resolución de problemas históricos.

Una referencia de cómo se pueden conjugar esas habilidades intelectuales es la experiencia realizada por Stanford History education group en su proyecto “The Reading Like a Historian” (Reisman, 2012) que pretende acercar a los escolares adolescentes al pensamiento histórico mediante la lectura de documentos primarios modificados para adecuarlos a esas edades. Cada lección gira en torno a una pregunta histórica central y dispone de conjuntos de documentos con diversas propuestas de ejercicios. Los estudiantes investigan cuestiones históricas utilizando diversas estrategias de lectura para evaluar la perspectiva y la fiabilidad de esa documentación y poder utilizarla después como prueba histórica.

Otro planteamiento eficaz para el trabajo con las fuentes es el desarrollo de webquest (Martín, 2004) que recojan los aspectos básicos del trabajo con las fuentes. Un ejemplo en el que se trabaja la historia local es la webquest “reconstruyendo el pasado” de Fuentes (2015), en la que se atienden, aparte del trabajo directo con las fuentes y las deducciones, otras habilidades del pensamiento histórico. Otra actividad similar es la que propone el Archivo Histórico Nacional sobre la guerra de la Independencia: “La Guerra de la Independencia a través de los fondos del Archivo Histórico Nacional”.

Alternativas a esos planteamientos –ya de por sí concretos y centrados en objetivos claros y distintos– son las secuencias de actividades que todavía pueden ser más breves y concentradas que las anteriores.

## **El trabajo en los archivos: localizando fuentes en el océano de datos**

Prats y Santacana (2011) proponen como tareas constitutivas del «trabajo con las fuentes», localizarlas, analizarlas, clasificarlas e inferir la información que llevan implícita. Esquema de trabajo muy similar al que propone Gervereau (2004).

Se trata de propuestas muy eficaces, pero el gran esfuerzo digitalizador que han realizado prácticamente todas las instituciones culturales de cualquier ámbito y lugar -desde los ministerios de los distintos países hasta corporaciones municipales, asociaciones culturales de la menor entidad e incluso algunos particulares, pasando por los fondos archivísticos de algunos periódicos- hace que la búsqueda de fuentes sobre hechos concretos resulte un reto.

Además, las fuentes documentales a las que es posible acceder hoy en día en la red son tanto documentales, como periodísticas, fotográficas o audiovisuales. Cada tipo de fuente requiere un tratamiento historiográfico diferente, pero comparten algunos rasgos comunes que permiten utilizar similares estrategias de búsqueda.

## **Qué buscar y cómo: campos semánticos y tesauros**

Lógicamente la búsqueda habrá que dirigirla a un tema concreto, cuanto más claro esté el tema del que se quiere tratar, más eficaz resultará, de ahí que el objeto de investigación haya que predefinirlo con claridad. A nivel didáctico, lo habitual será que sea el profesor quien establezca el marco a partir del tema general y de los conceptos de primer orden que se estén trabajando en el aula, en todo caso será posible darle una orientación hacia la historia local siempre más cercana a los estudiantes. Monereo y Fuentes (2005) plantean para las búsquedas en internet la siguiente estrategia:

“...a partir de la definición clara y precisa de los objetivos de la búsqueda (qué y por qué lo busco), de la elección y delimitación de los itinerarios de búsqueda más adecuados (cómo y dónde lo busco), del análisis crítico en base los resultados de la búsqueda (qué he encontrado) y los contenidos localizados (información nueva y útil: ajuste al tópico de la demanda, calidad del contenido, fiabilidad y

veracidad de la información), del procesamiento y almacenamiento óptimo de la información encontrada y de la utilización, presentación y comunicación de la información hallada.” (p. 41)

La mayoría de las instituciones que han digitalizado sus fondos lo han hecho de acuerdo con los criterios actuales para la disponibilidad de datos en lo que se viene llamando “big data”, sistema de acceso universal basado en el esquema de linked data, la web semántica. Esos metadatos se articulan en «tripas» OAV (Objeto-Atributo-Valor). Por ejemplo si queremos localizar el manifiesto con el comenzó Primo de Rivera su dictadura, la tripla asociada podría ser: «Primo de Rivera (O) manifiesto (A) 1923 (V)». De esta manera se enlazarían los datos introducidos en la www. Aunque todavía se está implementando ese sistema, muchos archivos y plataformas ya lo han adoptado y la búsqueda en ellos se puede hacer siguiendo esos criterios, por lo que habrá que intentar formar al alumnado en el uso de los motores de búsqueda de esas plataformas.

Es necesario tener muy clara la “tripla” que se quiere buscar: objeto, atributo y valor. Para ello puede ayudar la elaboración de campos semánticos relacionados con el tema que se investiga tomando como punto de partida los tesauros elaborados por los documentalistas para llevar a cabo su tarea.

Cassany (2012b), siguiendo a diversos especialistas, aunque refiriéndose a temas más generales que la historia, sugiere que una búsqueda eficaz en internet empezaría por “formular objetivos”, es decir, partiendo del tema sobre el que se va a investigar -tanto el acontecimiento como la época y el campo semántico correspondiente-, “traducirlo” a los parámetros de búsqueda propios de los tesauros o de los lenguajes de búsqueda que se vayan a utilizar. Y en segundo lugar “elegir las palabras clave” teniendo en cuenta que la dificultad, en este caso, está en ignorar los términos precisos con que se ha indexado ese conocimiento.

## **Analizar y clasificar: “curar contenidos”**

A la dificultad de buscar y localizar las fuentes hay que añadir la complicación de su análisis y valoración para discernir desde qué perspectiva están elaboradas, si son fiables o su nivel de tergiversación

de los hechos y así poder interpretarlas adecuadamente y realizar inferencias razonables y coherentes.

Aunque el concepto de curar contenidos es reciente y se empezó a aplicar en el campo del marketing con la finalidad de filtrar los contenidos a través de un proceso sistemático que ahorrara tiempo y facilitara la toma de decisiones, en nuestro caso tendría el objetivo de buscar y localizar fuentes de información fiables, filtrarlas y difundirlas. De Benito et al (2013) proponen un buen ejemplo que puede orientar para su uso en el campo de las ciencias sociales.

Hay muchas herramientas web que permiten encontrar, agrupar, organizar y compartir en línea el mejor y más relevante contenido sobre un tema, por ejemplo learni.st, Paper.li, Storify y Scoop.it

## **Un problema suplementario, la veracidad de los documentos**

Otro reto para el historiador es la certificación no solo de que ese documento sea auténtico –aspecto que requiere sus propios criterios de autenticación– sino de que sea veraz. La autenticidad tiene que ver con si el autor del documento es quien se dice que lo hizo, por lo que habría que detectar si se ha producido alguna manipulación del documento en su creación o después. En el caso de las fotos o los reportajes cinematográficos es más fácil plantearse si esa foto se hizo dónde y cuándo se dice que se hizo, por quién se dice que la hizo y aparece lo que se dice que aparece. Un ejemplo de manipulación de fotos históricas es la que realizó el régimen soviético que ha sido estudiada por Jaubert (1986) con el significativo título de “Le Commissariat aux archives : Les photos qui falsifient l’histoire”.

En la documentación escrita el procedimiento requiere más pericia. En estos casos los estudiantes pueden utilizar para calibrar la autenticidad del documento no solo criterios de autoridad sino también juicios contrafácticos o el análisis crítico del estricto contenido del documento.

## **Análisis crítico: fuentes y pruebas**

El siguiente paso es “hacer hablar” a las fuentes (Domínguez, 2015). La tarea del historiador no se reduce al mero “desempolvar” documentos

para ponerlos a disposición del lector. Va mucho más allá. Lo que dicen las fuentes no es necesariamente lo ocurrido, o todo lo ocurrido, hay que valorar la perspectiva y posicionamiento de ese testimonio ante el acontecimiento que relata. Hay que interrogar las fuentes para averiguar algo razonablemente cierto sobre lo ocurrido sin aceptar sus datos y conclusiones sin más, como hechos realmente ocurridos (Wineburg, 2001). Tarea que se puede realizar a través de preguntas del tipo ¿por qué escribió este documento el autor?, ¿para apoyar una opinión?, ¿para atacar la posición contraria?, ¿alguna expresión permite pensar que fue testigo directo de los hechos, o se los contó alguien?.

Para los estudiantes jóvenes –primaria, secundaria y bachillerato– es más fácil realizar esa tarea con fuentes icónicas –pintura, fotografía–, pues no hay afirmaciones o descripciones más allá de lo que aparece en la foto o el cuadro. Son útiles para guiar a los escolares en esos “interrogatorios” a las fuentes gráficas los planteamientos del tipo pauta de observación o algunas actividades sugeridas por los museos virtuales para el análisis de sus obras, o del estilo de las que propone Gervereau (2004) aunque adaptada a su nivel.

Por su parte, las fuentes secundarias –prensa, bibliografía histórica–, permiten proporcionar al alumnado un conocimiento básico del contexto histórico, y también pueden utilizarse para presentar dos o más versiones de los hechos para que los estudiantes comparen y evalúen tomando como referencia fuentes primarias.

## **Interpretar: hacer hablar las fuentes**

Cassany (2012a) ofrece diez claves -diez preguntas guía- para interpretar una lectura. Aunque él se refiere en general a la competencia lectora, pensamos que también pueden ser guías para la interpretación de las fuentes históricas -tanto escritas como icónicas-: ¿Quién es el autor?, ¿dónde y cuándo se ha publicado?, ¿de qué tipo de texto se trata?, ¿qué pretende?, ¿qué tipo de información aporta?, ¿qué datos se destacan y se minimizan?, ¿qué es lo que se da a entender?, ¿a quién se cita y a quién no?, ¿qué palabras se utilizan en el texto?, ¿cuál es tú opinión?

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los documentos han tenido diversos orígenes –se han hecho por diversos motivos–, en distintas circunstancias y con diferentes medios técnicos. Es decir, resulta

imprescindible “filtrar” el documento para extraer la auténtica “información histórica” que pueda aportar.

## **Diversidad de fuentes, diversidad de enfoques didácticos**

Un condicionante que no es posible soslayar en el planteamiento didáctico que estamos haciendo es la existencia de una diversidad de fuentes históricas que requieren metodologías diferentes. Fuentes puestas a disposición de todo el mundo en internet que están cambiando la forma de hacer historia en los últimos tiempos y que también pueden cambiar la forma de enseñar historia. Se trata de una realidad valiosa que permitirá ir acabando con planteamientos didácticos obsoletos y favorecerá la variedad en el trabajo de aula. A través del web se puede acceder directamente a monumentos, museos que permiten el acceso a sus fondos a través de fotos, representaciones, documentos, etc. a objetos del pasado, fuentes iconográficas o restos de bienes patrimoniales; la fotografía es una fuente histórica -y didáctica- todavía por explotar, y lo mismo sucede con la prensa digital.

## **La fotografía, una fuente histórica por explotar**

El uso de la fotografía –de la imagen, por extensión– como fuente histórica se ha venido teniendo en cuenta desde hace tiempo: la escuela de Annales hizo algunas propuestas y, más adelante, Haskell (1994) y Burke (2001) también profundizaron en el tema. En España dio lugar hace unos años a un monográfico de la revista *Ayer* (Díaz Barrado, 1996), pero desde entonces apenas se ha sobrepasado el umbral de la discusión epistemológica sobre la validez de la foto como fuente.

Prevalece en esos ensayos el interés de los autores por apoyarse en la fotografía y en las fuentes visuales como soportes del discurso histórico (Díaz Barrado, 2012). Y de hecho hasta hace poco la fotografía histórica –y, en general las representaciones gráficas, grabados, cuadros...– se ha utilizado como apoyo complementario –ilustraciones– de las explicaciones históricas, desperdiciando así una fuente histórica de primer orden que proporciona información histórica que solo ella puede proporcionar tal como sostiene Lanzardo (1991): «dove non si possiedono già risposte affermative alle proprie ipotesi [...]; oppure dove

le immagini riescono a funzionare como elemento di informazione per contrastare poco convincenti tesi fondate sui documenti scritti» (p. 26).

Las históricas gráficas –que han pasado de estar impresas a ocupar su sitio también en internet– usan la fotografía como instrumento de narración de la historia y como afirma Fanelli (2000) “Questa funzione non è però disgiunta da un utilizzo della fotografia como fonte” (p. 18).

Hay multitud de archivos digitales fotográficos y el acceso a ellos es sumamente sencillo; desde archivos de guerra hasta archivos municipales, institucionales o de asociaciones permiten su consulta mediante formularios sencillos de manejar con búsquedas por fechas, lugares, personas e instituciones.

El análisis propiamente dicho de las fotos, además de su autenticación y categorización, pasaría por el análisis objetivo y concreto del contenido: retrato, paisaje, naturaleza, actividad, la fecha y/o el contexto histórico de su realización, así como otros detalles. Así, el trabajo con la fotografía histórica y otras fuentes, tal como lo definía Wineburg (2001), conlleva a ejercitar las destrezas propias del historiador: contextualizar las fuentes, analizarlas críticamente y cotejarlas con otras fuentes. En definitiva, se trata de interpretar, “hacer hablar” a las fotos, reflexionando sobre el pasado y aprendiendo a pensar históricamente (Domínguez, 2015).

## Museos

Los museos también han realizado un serio esfuerzo por asomarse a internet, no sólo para dar a conocer sus fondos y facilitar las visitas, sino dando acceso a sus colecciones con reproducciones digitales de buena calidad y facilitando incluso la posibilidad de hacer visitas virtuales. Bastantes de esos fondos pueden ser tratados como fuentes históricas con las que trabajen los escolares.. También hay que tener en cuenta, como señala Valls (2001), que los libros de texto quizá no les hayan dado un uso adecuado, pues, además de considerar la pintura un mero complemento de los contenidos, en ocasiones conviven representaciones consideradas fuentes primarias con otras que son reinterpretaciones posteriores de esos acontecimientos, con lo que se fuerzan las claves interpretativas de los estudiantes.

A la vista de los análisis de Fasulo, Girardet y Pontecorvo (1998a, 1998b) sobre cómo se enfrentan los escolares jóvenes a las imágenes es

posible establecer una cierta metodología para ayudarles a reflexionar de manera activa sobre lo que tienen ante sí: contextualizar el cuadro en su marco espacial y temporal, valorar la fiabilidad de la fuente cotejándola con otras de distinta naturaleza, advertir la posibilidad de manipulaciones a través de lagunas, errores o contradicciones, encontrar hallazgos en esa «fuente», para finalmente llevar a cabo interpretaciones adecuadas y compararlas con los tiempos actuales.

El trabajo con el alumnado en los museos virtuales puede ir desde el desarrollo de las actividades mencionadas en el párrafo anterior hasta la creación de itinerarios que les permitan ir descubriendo los rasgos políticos, sociales, económicos de los personajes o situaciones representados, pasando por el análisis de los elementos históricos – personajes, ciudades, acontecimientos– que aparecen en la representación mediante su comparación con las exposiciones de los manuales y con otras fuentes primarias o secundarias referidas a esos personajes o acontecimientos.

## **Prensa histórica digital**

Un recurso especialmente sugestivo es la prensa (Redondo, 2009). Actualmente está digitalizada la gran mayoría de la prensa histórica nacional y local. Su accesibilidad permite no sólo el estudio general, comparativo, contrafáctico de sucesos generales o de sucesos locales –es especialmente interesante el estudio de la historia local, dada la proximidad a la realidad cotidiana de los escolares–, sino que permite trabajar con competencias históricas como la comprensión y conceptualización del hecho que se esté investigando, el acercamiento empático al momento histórico, la comparación, síntesis y ejercicio crítico de la lectura –comprobar la autenticidad y fiabilidad de la fuente– y su interpretación –convertirla en prueba–.

La facilidad de acceso a periódicos de distintas tendencias permitirá hacer un análisis comparativo de las diferentes exposiciones ante un hecho concreto –el estallido de una guerra, una huelga, el resultado de unas elecciones–. También se puede utilizar para investigar un suceso más concreto y menos conocido.



## Comprender la lógica del conocimiento histórico

### La explicación causal de la historia

La explicación causal de la historia es una de las principales dificultades con las que se encuentran los escolares, fundamentalmente porque en historia los efectos habitualmente son fruto de una multicausalidad y en segundo lugar porque en historia el intervalo temporal entre causa y efecto suele ser grande y no se aprecia a primera vista (Hernández, 2002).

En primer lugar habrá que ayudar al alumnado a que sepa distinguir las causas de los efectos, después a que establezcan el tipo de relación existente entre las causas y los efectos y por último a que clasifiquen las causas siguiendo, por ejemplo, la propuesta de Chapman (2003):

- Según su contenido o ámbito –económicas, políticas, culturales...–.
- Según su duración temporal -largo, medio, corto plazo...–.
- Según su función e importancia específica –determinante, condicionante, desencadenante–.

Estos planteamientos permiten que el alumnado pueda construir una base que le ayude a reflexionar sobre la compleja explicación que requiere cualquier hecho histórico. A continuación podrá profundizar estableciendo una jerarquía de causas y trazando una red de conexiones entre los hechos y entre estos y las consecuencias. También podrá realizar juicios contrafácticos (Domínguez, 2015) que le permitan discernir la inevitabilidad de una causa.

Internet ofrece abundante material audiovisual: entrevistas, secuencias cinematográficas, ilustraciones, etc., fácilmente localizables que permiten ilustrar y poner en marcha un análisis multicausal; otra estrategia adecuada es la elaboración cooperativa de mapas conceptuales. Por otra parte, son útiles para poder trabajar juicios contrafactuales los juegos de estrategia y de rol..

### Explicación contextualizada o por empatía

La empatía permite proponer el significado más legítimo de una determinada acción en un contexto histórico concreto. Para Lee y Shemilt (2011) es a lo que se llega cuando, apoyados en las fuentes, reconstruimos

las creencias y valores de nuestros antepasados de manera que hacemos inteligibles sus acciones y prácticas sociales. La empatía es clave para que los escolares den sentido a la conducta humana, comprendan por qué eran comunes en el pasado prácticas que hoy parecen absurdas y puedan reconstruir las razones por las que algo se hizo valorando las intenciones y su visión de la situación. Foster (2001) añade a estas consideraciones las ideas de que no conlleva principalmente imaginación, identificación o afinidad en los sentimientos, y que requiere los estudiantes examinen sus propias perspectivas para calibrar con mayor precisión el pasado.

Mora y Ortiz (2013) proponen lo que llaman “aperturas interactivas” y “shock empático”: recreaciones históricas mediante réplicas o representaciones de fuentes primarias, “periodismo histórico”, dramatizaciones, participación en ceremonias, etc., que integren tanto los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales como las competencias.

## **Videojuegos, bastante más que un entretenimiento**

Aparte de lo motivadores que puedan resultar para las nuevas generaciones, la precisión y exactitud tanto histórica, como geográfica y ambiental con las que están realizados los convierten en herramientas útiles para trabajar la contextualización, la empatía o la relación causa-efecto entre otras conceptualizaciones del pensamiento histórico.

Desde finales de los años ochenta del pasado siglo se han venido realizando diferentes investigaciones que buscan la mejor manera de “gamificar” determinados ambientes entre los que se encuentra el educativo. Entre otros videojuegos o sagas de juegos podemos destacar “Civilization”, “Age of Empires”, “Assassin’s Creed” y “Europa Universalis”. Cada uno de ellos posee unas características propias que ofrecen la posibilidad de asumir diferentes estrategias educativas.

## **Tiempo histórico, cambio y continuidad**

Situar los hechos del pasado en el tiempo y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de manera rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios

han traído progreso o retroceso... son aspectos esenciales del pensamiento histórico. Sin ellos no es posible comprender y apreciar el papel y la relevancia que el pasado tiene en el presente y, en último extremo, cómo nos condiciona también el futuro. (Domínguez, 2015).

El cambio y la continuidad de los hechos pueden abordarse desde distintos ángulos: el de su contenido –qué cambia o permanece–, el de su explicación –qué causas y acciones humanas los impulsaron o no–, el de sus procesos –cómo cambian: rápida, lentamente, etc.– y el de su valoración y orientación –¿trajo o no progreso el cambio?, ¿en qué sentido?–.

Dipity y otros programas de elaboración de líneas cronológicas permiten una aproximación y una interrelación entre unos acontecimientos y otros. También son claves los programas que permiten crear “muros” multimedia en internet, de manera que se puede ir generando una “tormenta” de ideas que ayude a clarificar, relacionar y jerarquizar diversos acontecimientos relativos a un hecho histórico. Tareas que pueden llevarse a cabo mediante “padlet” o “blendspaces”.

Ya hemos mencionado antes el proyecto “Reading like a Historian” (Reisman, 2012) que plantea como uno de sus recursos la empatía histórica como modo de acercamiento a las fuentes y al pensamiento histórico.

## **Explicar históricamente hechos del pasado y del presente**

### **El relato histórico**

El relato histórico narrativo tiene la finalidad de dar sentido a los hechos investigados por el historiador, no uno a uno, sino considerados en su conjunto.

La tarea narrativa no puede considerarse cumplida únicamente mediante el relato cronológico de los acontecimientos. Tiene más que ver con la selección de factores, acciones, personas, ambientes, circunstancias, etc. realizada mediante las habilidades tratadas en los epígrafes anteriores. A continuación habrá que valorarlos y trazar la correspondiente red de conexiones como punto de partida para empezar a abordar la construcción de la narración (Saiz y López Facal, 2015).

Para la realización del relato histórico Mattozzi (2004) señala diferentes aspectos que conviene tener en cuenta: en primer lugar “tematizar” el

hecho histórico que se quiere narrar, lo que implica ponerle un nombre, resaltar lo que se quiere representar e inscribirlo en un periodo y lugar bien definidos. Según Mattozzi (2004) la tematización permite ayudar “a los alumnos a entender qué tema tienen que estudiar, qué significado se les quiere transmitir, cuál es la arquitectura temática que hace posible la comprensión y la construcción.” (p. 41). En segundo lugar vendría el trabajo de reconstrucción, que puede ser principalmente narrativa o principalmente descriptiva, centrada en la argumentación sobre los problemas y sus explicaciones o sobre los temas de estudio, etc. En todo caso, utilizando el esquema común de inicio, desarrollo y conclusión, en el que se incluya el contexto o contextos en los cuales ha tenido lugar y se ha desarrollado, además de los aspectos que consideramos que pueden ayudar a entender la representación. El siguiente paso sería la problematización y explicación fundamentada en inferencias o deducciones realizadas sobre nexos no documentables.

Un planteamiento tan preciso es fácil de concretar en tareas específicas no solo desde el punto de vista textual sino también audiovisual. Planteamientos sencillos como la narración mediante etiquetas, documentales basados en fotografías -actuales e históricas- y videos, etc., son fáciles de llevar a la práctica en un tiempo en el que existe suficiente tecnología digital asequible –tanto económica como técnicamente– que permite llevar a cabo esas pequeñas producciones audiovisuales. Es posible realizar narraciones digitales “digital storytelling” mediante aplicaciones online -Goanimate, SlideFlickr, Doink, Storybird o Zimmertwins- que facilitan la parte técnica de la elaboración de historias al tiempo que marcan una estrategia formal de la narración. Y lo mismo puede hacerse con los sencillos programas de edición que incorporan los principales sistemas operativos. Basta con la cámara del teléfono y un elemental programa de edición para que los escolares puedan elaborar documentales, “reproducciones” de algún momento histórico –o de algún cuadro famoso–, o narraciones un poco distintas como las que pueden hacerse en video apoyándose en fichas, fotos, flechas, previamente elaborados que se van trayendo ante la pantalla. Otra posibilidad es la elaboración de dibujos animados básicos o la grabación simplemente de una clase magistral o de una narración oral de los estudiantes. Incluso la grabación de un video-clip –con un motivo histórico– puede ser una actividad motivadora para ellos.

## Conclusiones

La historia –“maestra de la vida”– todavía está muy lejos de ocupar su lugar tanto en la sociedad como en los sistemas educativos. No obstante, los recientes esfuerzos por concretar en qué puede consistir enseñar a pensar históricamente, pueden rendir sus frutos si el sistema educativo se aplica a ello. Los planteamientos tanto curriculares como de los libros de texto suponen una gran rémora para ello. Aún así poco a poco van apareciendo en el panorama diversas iniciativas didácticas centradas en la elaboración de materiales y recursos que muestran que es perfectamente posible la puesta en práctica de ese planteamiento.

Es imprescindible llevar a cabo la integración de la enseñanza por competencias en el sistema educativo; hoy por hoy se trata únicamente de un deseo a pesar de que haya sido recogido en las últimas leyes educativas. El sistema de evaluación y calificación que establecen esas mismas leyes impide la gestión educativa eficaz de una enseñanza por competencias.

En el caso de lo que hemos llamado competencias históricas o pensar históricamente, su valor educativo no estriba tan solo en lo que tienen de formativo para el área de historia sino que, como todas las competencias impulsa un estilo de conocimiento sobre las bases de unas estrategias de pensamiento que por sí mismas son útiles para la formación intelectual de cualquier persona.

La enseñanza por competencias todavía es un planteamiento novedoso, pero su progresiva implantación en los próximos años hace necesario investigar las distintas formas en que puede llevarse a cabo. La accesibilidad de los archivos digitales y la abundante información que poseen permite que sea un campo en el que se aúnen no solo lo novedoso del planteamiento por competencias sino también por las facilidades que ofrecen para la integración armónica de las TIC al quehacer pedagógico.

## Referencias bibliográficas

Archivo Histórico Nacional (2106). *La Guerra de la Independencia a través de los fondos del Archivo Histórico Nacional*. Recuperado de <http://pares.mcu.es/GuerraIndependencia/portal/aprendiz/aprendiz>.

- Arteaga, B. y Camargo, S (2013). *La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. En V Encuentro internacional de investigadores de Didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano. Barcelona, 29-30 mayo.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 9, pp. 97-114.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books.
- Carretero, M., y González, M. F. (2008). Aquí vemos a Colón llegando a América”. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, nº 20 (2), pp. 217-227.
- Cassany, D. (2012a). *10 claves para aprender a interpretar*. Recuperado de <http://leer.es/>.
- Cassany, D. (2012b). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Chapman, A. (2003) Camels, Diamonds and Counterfactuals: a model for teaching causal reasoning, *Teaching History* 112, pp.46-53.
- Cicerón, M. T. (2002). *Sobre el orador*. [Traducción de Javier Iso]. Madrid: Gredos.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- De Benito, B., et àl. (2013) Agregación, filtrado y curación para la actualización docente. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, nº 42, p. 157-169.
- Díaz Barrado, M. (1996). Imagen e historia. *Revista Ayer*, nº 24.
- (2012). La imagen en el tiempo: el uso de las fuentes visuales en Historia. *Historia Actual Online*, nº 29, pp. 141-162.
- Domínguez Castillo, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Grao.
- (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento Histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, nº 82, pp. 44-49.
- Fanelli, L. (2000). La fotografía comme fonte storica. *I Viaggi di Erodoto*, nº 40, p. 12-23.
- Fasulo, A., Girardet, H., & Pontecorvo, C. (1998a). Historical practices in school through photographic reconstruction. *Mind, culture, and activity*, nº5 (4), pp. 253-271.

- (1998b). Seeing the past: Learning history through group discussion of iconographic sources. En J.F. Voss & M. Carretero (Eds.), *International Review of History Education*, Vol. 2: *Learning and Reasoning in History* (pp. 132–153).
- Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P. Recuperado de <http://www.flippedlearning.org/definition>
- Foster, S. (2001) Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. En Davis, E (Ed.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (pp. 169-175). Lanham, MD: Rowman and Littlefield
- Fuentes, M. (2015). *Reconstruyendo el pasado*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/webquestproyectedeinnovacion/>
- Gervereau, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. París: La Découverte
- Gómez, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO”, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29-1, pp. 131-158.
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, v. 6, n.11, 5–27
- Gómez, C. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching*. Proyecto Clío, 39.
- (2015) ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, nº 52, pp. 52-68.
- Haskell, F. (1994). *La historia y sus imágenes: el arte y la interpretación del pasado*. Madrid: Alianza.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó
- Jaubert, A (1986). *Le Commissariat aux archives: Les photos qui falsifient l'histoire*. París: Éditions Bernard Barrault.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The Concept that Dares not Speak its Name: Should Empathy Come Out of the Closet?. *Teaching History* 143. 39-49
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1998). Researching children’s ideas about history. *International review of history education*, nº 2, pp. 227-251.

- Lanzardo, L. (1991). *Immagine del fascismo: fotografie, storia, memoria*. Milano: Angeli.
- Martí, C. (2009). Potencialidades y usos didácticos del Patrimonio virtual en Internet para la enseñanza de la Historia de la Educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*, nº 6, pp. 11-40.
- Martín, I. (2004). La webquest en el área de ciencias sociales: aprendizaje de las TIC en contextos educativos. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, n 41, pp. 77-96
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, nº 3, pp. 39-48.
- Miralles, P, Gómez, D y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de las competencias social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, pp. 9-30
- Monereo, C. y Fuentes, M. (2005). Aprender a buscar y seleccionar en Internet. *Internet y competencias básicas*, pp. 27-50.
- Mora, G. y Ortiz P. (2013) La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino*, vol 19, n.1, pp. 7-25.
- Navarro Domínguez, J. M. (2008). La práctica de investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias en ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, nº 56, pp. 53-62.
- Pagès, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clio y Asociados. La Historia enseñada*, nº 9, pp. 17-35.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30 (82), 281-309.
- Pereira, M.A. (2016). Nuevas metodologías en el aula: de la excepción a la norma. Recuperado de <http://cedec.educalab.es/>
- Prats, J y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Prats, J. (coord.) *Didáctica de la geografía y la historia*, (pp. 67-87). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- (2011a). Métodos para la enseñanza de la historia. En Prats Cuevas, J. (coord.) *Didáctica de la geografía y la historia*, (pp. 51-66). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una



- experiencia en Bachillerato. *Clío*, nº 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Redondo, V. (2009). La prensa como recurso didáctico en el estudio de la geografía y la historia en secundaria. *Revista Digital, Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_17.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_17.html)
- Reisman, A. (2012): Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school, *Cognition and Instruction*, nº 30 (1), pp. 86-102.
- Saiz, J. (2013a). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 27, pp. 43-66.
- (2013b). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío: History and History Teaching*, nº 39, pp. 37-20.
- (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29 (1), pp. 83-99.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y de futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Swartz, R. Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.
- Travé, G., Estepa, J., y Delval, J. (2015). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de Conocimiento del medio social y cultural. *Educación XX1*.
- Tribó, G. (2005): *Enseñar a pensar históricamente Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Trigueros FJ., Molina, J. yPuche, S (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, nº 52, pp. 69-86.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº15, pp. 23-36.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press

**Dirección de contacto:** Enrique Gudín de la Lama. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias Sociales y su Didáctica. Avda. Reina Victoria 9, esc. Iz. 1º - 39004 – Santander (Cantabria). E-mail: enrique.gudin@unir.net

# Teaching historical literacy in the digital society

## Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-335

Enrique Gudín de la Lama

Isabel Lasala Navarro

Diego Iturriaga Barco

*Universidad Internacional de la Rioja*

### **Abstract**

This paper outlines the efficiency of using digital media to teach historical literacy.

The shift in teaching history in recent years has been slow and limited. Textbooks and teachers' lesson planning have gradually incorporated history-related procedural activities, but memorisation is still the cornerstone of teaching-learning.

However, the skills-based learning approach is gaining more and more prominence. The teaching of historical literacy already boasts extensive scientific literature and research into the subject is experiencing an upward trend. Meanwhile, the digital world is a reality in our society and its integration into teaching is a cutting-edge approach.

Historical literacy - or «thinking historically» - can be broken down into the skills of historically explaining events of the past and present, using historical evidence and comprehending the logic of historical literacy by understanding the causal explanation, the empathy-based explanation and the comprehension of what historical time, change and continuity are (Dominguez, 2016).

With extensive digital documentation already available and the ease with which it can be accessed, coupled with the variety of computer tools, the organic integration of ICT and pedagogical work is an inescapable reality in all areas and more specifically in the teaching of history.

The paper regularly refers to strategies which are already used in the classroom for teaching history or other subjects; however, there is still some room

until they are effectively integrated into history syllabuses at different educational levels.

*Keywords:* historical literacy, teaching history, digital files, historical thinking, primary sources, digital society.

### **Resumen**

El presente artículo plantea la eficacia didáctica del trabajo a través de medios digitales de la competencia histórica

El cambio de dirección de la didáctica de la historia en los últimos años ha sido parsimonioso y limitado. Libros de texto y programaciones de profesores han ido incorporando actividades procedimentales relacionadas con la historia, pero la memorización ha seguido siendo el eje entorno al que ha girado esa enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo el enfoque de la enseñanza por competencias va cobrando cada vez más protagonismo. La didáctica de la competencia histórica cuenta ya con abundante literatura científica y poco a poco van adquiriendo más envergadura las investigaciones sobre ella. Por otra parte el mundo digital es una realidad en nuestra sociedad y su integración en la enseñanza es una línea de trabajo pedagógica puntera.

La competencia histórica -el “pensar históricamente”- se puede desglosar en las competencias de explicar históricamente hechos del pasado y del presente, utilizar las pruebas históricas y comprender la lógica del conocimiento histórico mediante la comprensión de la explicación causal, la explicación por empatía y la comprensión de lo que es tiempo histórico, cambio y continuidad (Domínguez, 2016).

La abundante documentación ya digitalizada y la facilidad con que puede accederse a ella junto a la variedad existente de herramientas de trabajo informáticas permiten que la integración orgánica de las TIC y el quehacer pedagógico sea una realidad ineludible en todas las áreas y más en concreto en la enseñanza de la historia.

A lo largo del artículo se alude a estrategias que se utilizan ya en el aula para la enseñanza de la historia o de otras materias, sin embargo todavía falta dar el paso para hacer una integración eficaz de las mismas en el currículo de historia para los distintos niveles educativos.

*Palabras clave:* competencia histórica, didáctica de la historia, archivos digitales, pensamiento histórico, fuentes primarias, sociedad digital.

## Introduction: an emerging form of teaching

History has been a core subject in syllabuses since the beginning of formal education. The reason for this could perhaps be summed up by the well-known quote from Cicero: «History is truly the witness of times past, the light of truth, the life of memory, the teacher of life, the messenger of antiquity; whose voice, but the orator's, can entrust her to immortality?» (Cicero 2002, 218).

Only the first part of the quote is usually cited. In fact, everyone from great thinkers and historians to teachers themselves argue that the importance of history stems from an ambition to understand what mankind is. But in practice history has been scaled down, in lines with Cicero, to the orator's task; the narration of what has happened. To such an extent that both the function of history and its teaching have become a more or less effective transmission of the account. And that is how it has remained throughout the centuries.

Today, the validity of these ideas can be seen in the scarcity of procedural - and skills-based - content in the teaching of history. It is first noted in the approaches of many textbooks (Gómez and Miralles, 2015; Saiz, 2013a; Gómez, 2014) insofar as a recent study concluded that textbooks barely contribute to achieving a historical and updated understanding of the social and economic operation of societies (Travé, Steppe and Delval, 2015), with these findings being supported by several recent studies on student evaluation (Miralles, Gómez and Monteagudo, 2012; Gómez and Miralles, 2013).

The result is that the image which students have of history is reduced to a set of closed areas of knowledge - concepts, tales, dates, etc. (Barton, 2010) - to be memorised in order to be reproduced later in tests, which in no case refer to the skills of historical thinking (Trigueros, Molina and Puche, 2015).

Knowing history is not that; for some years now, various history teaching experts from around the world have been investing their efforts into re-focussing the teaching of the subject towards what has been called «historical thinking», or historical literacy (Dominguez, 2015).

Meanwhile, digital technology advances in recent years have made it possible to be just one click away from more and more documents and files which until a few years ago required the physical presence of the researcher at their place of safekeeping. For the history teacher this is an

opportunity to teach widely varied content, which will also adapt perfectly to the learning style of students today.

The main drawback of this is the abundance and diversity of digital materials online, which will make it necessary to lay down criteria, yardsticks and ideas (learning strategies and methodologies) which mean that these resources can be profited and students' learning experiences enriched.

We are beginning to head down a path which - for it to render educational benefits - will require not only large doses of creativity from teachers, but also a workload of reflection and planning to organise the possibilities offered.

## **Teaching history and teaching historical literacy in the digital society**

Skills-based approaches and methodologies can somehow contribute to this change in the presence of history in society and its teaching. The knowledge society requires changes that exceed the curricular offerings based on encyclopaedic and academic knowledge centred on knowledge transfer. Until recently, the educational use of the digital reality has focussed mainly on its use as a complementary resource, for example to illustrate ideas or explanations, in classes, rather than as a means for students to develop their skills, procedures, attitudes and perhaps, above all, their literacy. However, work has already begun on this new perspective, but much remains to be done.

The design of new strategies and means for learning history has gained momentum in recent years. Proposals aimed at understanding historical events or periods, such as stage performances or interviews with «historical figures», or others focussing on the comparison of facts or the determination of causes and consequences, help students better understand history, but there is still further work to do on the acquisition of historical literacy. A serious reflection on the purpose of teaching history points beyond this, even towards the need for students to learn how to simulate the historian's work and thus familiarise themselves with formulating hypotheses, to learn how to classify and analyse historical sources, to know how to discern true causality and to embark upon historical explanation (Prats and Santacana, 2011a; Prieto, Gómez and Miralles, 2012; Gómez, Ortuño and Molina, 2014).

## First- and second-tier concepts

It is imperative that students have a solid historical cognition model that is based on the use of organisational concepts (first-tier concepts) related to the historical processes that have evolved over time, and to the very meanings of certain specific terms typical of the semantic field of history, such as «king», «constitution», «the establishment», «feudalism», etc., which can only be properly used in a specific temporal and spatial framework (Arteaga and Camargo, 2013).

As they are conceptual constructs developed by historians, they will be difficult for primary and secondary students to understand, hence the key role of the teacher in conveying them.

This can be supported, aside from explanations, by some of the strategies outlined above, which can be developed by means of a wide range of applications that will help the teacher with various tasks: creating timelines; viewing historical films; watching interviews with witnesses of an important event or documentaries about important events or characters from history or their own lives; going on virtual visits to places or monuments, etc. All of this is accessible on the Internet, video channels, institutional websites or educational platforms.

Another useful tool along these lines is the use of the «flipped classroom» methodology, which is not an attractive way of presenting content to students and motivating them, but is a way of helping them to better understand and master said content (FLN, 2014).

Second-tier concepts can be characterised as notions which provide an insight into history as a form of specific knowledge (Lee and Ashby, 2000), including historical time, space and time, processes and actors, change and permanence, causality, evidence, relevance and empathy. These are the concepts typical of historical literacy or «thinking historically».

## Historical literacy

The development of historical literacy has to do mainly with the teaching of second-tier concepts, which focus history teaching on the teaching of a scientific discipline. Such an approach is still emerging in Spain, even though it has been well developed over the past few decades in countries

such as Canada, the US and Great Britain (Lee, Dickinson and Ashby, 1998; Wineburg, 2001, Seixas, Morton, Colyer and Fornazzari, 2013).

The work of different specialists has adopted different directions, but it can be said that all agree on which skills students should acquire in order to «think historically». Dominguez (2016) made a well-judged summary of three skills which he considers are historical as such:

- Historically explaining events of the past and present.
- Using historical evidence.
- Understanding the logic of historical literacy which would cover an understanding of:
  - Causal explanation.
  - Contextualised or empathy-based explanation.
  - Historical time, change and continuity.

## **From paper to digital**

Teaching based on textbooks and pen-and-paper activities is slowly giving way to methodologies with ICT materials. The versatility of new media is evident when accessing web platforms built on these ideas and which make materials on these issues available to any user: [historicalthinking.ca](http://historicalthinking.ca); [historicalthinkingmatters.org](http://historicalthinkingmatters.org); [teachinghistory.org](http://teachinghistory.org); [nchs.ucla.edu](http://nchs.ucla.edu); [thinkinghistory.co.uk](http://thinkinghistory.co.uk).

In Spain, the EDIA project led by CeDeC (Pereira, 2016) is incorporating educational proposals into its geography and history resources that address some aspects of historical literacy, such as critically searching for information, creating resources to simply and methodically gather information and sources, developing content to present information to classmates (concept maps, presentations, diagrams, etc.), or developing activities of reflection, collection and evaluation with which the schoolchildren review their learning collaboratively (Pereira, 2016).

## **Using historical evidence**

### **Sources and historical evidence**

Working with primary sources makes it easier to relate historical thinking to a methodological process. Besides overcoming the sensation of



straitjacketing that textbooks often impose, this lets students discover more recent history and establish relations with other realities; it generates historical knowledge conceived as debatable knowledge; it brings into play the concept of objectivity as opposed to the historiographical manual or textbook; it gives an insight into what happened in a «natural state», and it puts students in direct contact with the past. It also paves the way for a rigorous evaluation methodology (Dominguez, 2015).

Seixas et al. (2013) consider working with sources as one of the key aspects of historical thinking; working with them entails analysing and obtaining historical evidence from them, in other words, as Dominguez (2015) says, «turning sources into evidence.» This is a major task that requires setting many intellectual resources into motion, which makes it true historical literacy, because it is a question of going further than simply decoding textual or iconic information.

To encourage historical thinking through the use of primary sources, Tribó (2005) and Navarro (2008) suggest focussing activities on research projects. Using original documentation - primary sources - in the ordinary teaching environment helps overcome the organisational structure of textbooks, an aspect which Saiz (2014) believes is still disregarded in current textbooks, while also giving an insight into more recent history and creating generalisations and relations with other realities and other temporalities (Pagès and Santisteban, 2010). An effective approach to the treatment of primary sources in the classroom may be to propose a research problem limited to a few sources and readings which allow students to resolve them. Other strategies are textual comments, using graphics to explain a particular situation, reflective readings of literary works by relating them to their social environment, debates, simulation games, case studies or historical problem solving.

A reference of how these intellectual skills can be combined is the experience carried out by the Stanford History Education Group in its project «Reading Like a Historian» (Reisman, 2012), which aims to engage teenage schoolchildren in historical thinking by reading primary documents modified to suit their age. Each lesson revolves around a core historical question and has different sets of documents with suggested exercises. Students investigate historical questions by employing various reading strategies to evaluate the perspective and trustworthiness of said documents to later use them as historical evidence.

Another effective approach for working with sources is the development of WebQuests (Martin, 2004) that depict the basics of working with sources. An example that focusses on local history is the WebQuest «Rebuilding the Past» by Fuentes (2015), which works directly with sources and deductions, as well as other skills of historical thinking. Another similar activity is the one proposed by the National Historical Archive about the War of Independence: «The War of Independence through the Collections of the National Historical Archive».

Alternatives to these approaches -already specific and focussed on clear and varied objectives- are sequences of activities that can be even shorter and more concentrated than the ones above.

## **Working in archives: locating sources in a sea of information**

Prats and Santacana (2011) propose locating, analysing, classifying and inferring implicit information as basic tasks of «working with sources». This is a task plan very similar to that proposed by Gervereau (2004).

These are very effective proposals, but the major digitisation efforts performed by virtually all cultural institutions in any field - from ministries of different countries to municipal corporations, smaller-scale cultural associations and even some individuals, through to the archives of some newspapers - makes it challenging to search for sources on specific facts.

In addition, the sources that can be accessed today online are factual, journalistic, photographic or audiovisual. Each type of source requires a different historiographical treatment, but they do share some common features that allow similar search strategies to be used.

## **What to search for and how: semantic fields and thesauri**

Logically, the search will focus on a specific subject. The clearer the subject is, the more effective the result, hence the search in question should be clearly predetermined. On an educational level, the teacher will usually set the framework based on the general subject and the first-tier concepts being worked on in the classroom; in any case, it will be possible to give a more local history focus that is closer to the students. Monereo and Fuentes (2005) suggest the following strategy for Internet searches:

«... from the clear and precise definition of the goals of the search (what I want and why); the choice and restriction of the most suitable search parameters (how and where do I look for it); a critical analysis based on the search results (what I have found); localised content (new and useful information: adjusting to the subject in question, content quality, reliability and accuracy of the information); the processing and optimal storage of the information found; and the use, presentation and communication of the information found». (p. 41)

Most institutions that have digitised their collections have done so according to current criteria for data availability in big data, linked data and semantic web systems. This metadata is expressed in OAV (Object-Attribute-Value) «triplets». For example, if we want to locate the manifesto with which Primo de Rivera began his dictatorship, the associated triplet could be: «Primo de Rivera (O) manifesto (A) 1923 (V)». This would mean that the data entered on the Internet would be linked. Although this system is still being implemented, many files and platforms have already adopted it and searches can be done on them by following these criteria, so students should be trained how to use the search engines of such platforms.

The «triplet» to be searched must be very clear: object, attribute and value. Therefore, help can come from the development of semantic fields related to the subject being investigated by taking thesauri developed by archivists as a starting point to carry out the task.

Cassany (2012b), in line with several specialists, although referring to more general subjects than history, suggests that an effective Internet search would begin by «formulating objectives», i.e. based on the topic being investigated -both the event and the period and the corresponding semantic field- and «translating» them to the search parameters typical of the thesauri or search languages used. And then it would involve «choosing keywords», considering that the difficulty -in this case- lies in not knowing the precise terms in which the knowledge has been indexed.

### **Analysing and classifying: «curating content»**

The difficulty of searching for and locating sources also has the complication of their analysis and evaluation to discern from which perspective they are made, whether they are reliable or their level of

distortion from the facts and, therefore, being able to interpret them properly and make reasonable and consistent inferences.

Although the concept of curating content is recent and was implemented in the field of marketing in order to filter content through a systematic process that would save time and facilitate decision-making processes, in our case it would aim to search for and locate reliable sources of information, filter them and disseminate them. Benito et al (2013) propose a good example that can be targeted for use in the field of social sciences.

There are many web tools that allow users to find, group together, organise and share online the best and most relevant content on a subject, for example learni.st, paper.li, storify.com and scoop.it

### **An additional problem; the accuracy of documents**

Another challenge for the historian is certifying that not only is the document authentic –an aspect that requires their own criteria of authentication– but also accurate. Authenticity is related to whether the author of the document is who is said to have created it, so one should check whether there has been any manipulation of the document during its creation or at a later date. In the case of photos or film reportage, it is easier to check whether the photo was taken where and when it is said to have been taken and by the person who is said to have taken it, and whether the image appears as claimed. An example of the manipulation of historical photos was the case of the Soviet regime, as studied by Jaubert (1986) with the revealing title «Le Commissariat aux archives: Les photos qui l’histoire falsifient».

When it comes to written documentation, the procedure requires more expertise. To gauge the authenticity of the document in these cases, not only can students use authorship criteria but also counterfactual judgements or critical analysis of the strict content of the document.

### **Critical analysis: sources and evidence**

The next step is to «make the sources talk» (Dominguez, 2015). The historian’s job is not limited to merely «dusting off» documents to make

them available to the reader. It goes far beyond that. What sources say is not necessarily what happened, or everything that happened; the historian must assess the perspective and positioning of the testimony of the event being narrated. Sources must be questioned to discover something reasonably true about what happened without simply accepting the information and conclusions as events that really happened (Wineburg, 2001). This task can be performed through questions such as: Why did the author write this document? To back up an opinion? To attack the opposing stance? Does a certain expression suggest that the author was a direct witness of the facts, or did someone inform them?

For young students -primary, secondary and pre-university- it is easier to perform that task with iconic sources, such as painting or photography, because there are no statements or descriptions beyond what appears in the photo or picture. Useful for guiding schoolchildren in this «questioning» of graphic sources are observation guidelines or certain activities suggested by virtual museums for the analysis of works, as are those proposed by Gervereau (2004) but adapted to their level.

Meanwhile, secondary sources -the press, historical literature- give students a basic understanding of the historical context, and can also be used to present two or more versions of the facts for students to compare and evaluate while using primary sources as a reference.

## **Interpreting: making sources talk**

Cassany (2012a) offers ten keys, or ten prompt questions, in order to interpret a reading. Although he generally refers to reading literacy, we think that they can also be guidelines for the interpretation of historical sources, both written and iconic: Who is the author? Where and when was it published? What type of text is it? What is the aim? What kind of information does it provide? What information is highlighted and downplayed? What can be understood from it? Who is and is not quoted? Which words are used in the text? What is your opinion?

Moreover, we should bear in mind that documents have different origins (they were created for different reasons) in different circumstances and using different media. In other words, it is essential to «filter» the document to extract the true «historical information» which it can provide.

## Variety of sources, variety of teaching approaches

A determining factor impossible to ignore in the teaching approach in question is the existence of a variety of historical sources that require different methodologies. Sources made available worldwide on the Internet which are changing the way of making history in recent times and which can also change the way the way of teaching history. This is a valuable reality that will bring an end to obsolete teaching approaches and encourage variety in classroom work. The Internet provides direct access to monuments, to museums that show their collections through photos, portrayals, documents, etc., to objects from the past, to iconographic sources or to remains of heritage; photography is an untapped historical -and educational- source, as is the digital press.

## Photography, an untapped historical source

Consideration has been given to the use of photography - and images, by extension - as a historical source for some time now: the Annales School made some proposals and, later, Haskell (1994) and Burke (2001) also explored the subject. Some years ago in Spain, this resulted in a monograph of the journal *Ayer* (Diaz Barrado, 1996), but since then few have crossed the threshold of epistemological discussion about the validity of photography as a source.

These essays underline the authors' interest in relying on photography and visual sources as foundations of historical discourse (Diaz Barrado, 2012). In fact, until recently historical photography -and in general visual portrayals, engravings, paintings, etc.- were used as a complementary support -illustrations- of historical explanations, thus wasting a first-tier historical source which provides historical information that only photography can provide, as Lanzardo (1991) states: «where one still has no confirmation to actual hypotheses [...]; or where images act as an information tool to counter unconvincing theories based on written documents» (P. 26).

Historical images, which have gone from being printed to taking their place on the Internet, use photography as a storytelling tool, and as Fanelli (2000) states, “This feature is not separated from the use of photography as a source” (p. 18).

There are many digital photo archives and access to them is very simple; everything from war archives to municipal, institutional or association-based archives can be consulted using easy-to-use forms with searches by dates, places, people and institutions.

The analysis as such of photos, in addition to their authentication and categorisation, would entail the objective and specific analysis of content: portrait, landscape, nature, activity, date and/or historical context of their realisation, as well as other details. Therefore, working with historical photography and other sources, as defined by Wineburg (2001), engages the skills typical of a historian: contextualising sources, critically analysing them and cross-checking them with other sources. In short, it is a question of interpreting photos, «making them talk», reflecting on the past and learning to think historically (Dominguez, 2015).

## Museums

Museums have also endeavoured to take a place on the Internet, not only to publicise their collections and facilitate visits, but also to provide access to their collections with high-quality digital reproductions and even to give the chance to go on virtual tours. Quite a few of these collections can be treated as historical sources with which schoolchildren can work. It should also be remembered, as Valls (2001) points out, that an appropriate use may not have been made of textbooks, because as well as considering painting as a mere complement of content, they sometimes include portrayals considered as primary sources alongside others which are later reinterpretations of the events, thus testing the interpretative principles of students.

In view of the analyses of Fasulo, Girardet and Pontecorvo (1998a, 1998b) on how young schoolchildren approach images, it is possible to establish a certain methodology to help them think actively about what they have in front of them: contextualising the painting in its spatial and temporal framework; evaluating the reliability of the source by cross-checking it with others of different nature; considering the possibility of manipulation through gaps, errors or contradictions; and discovering findings in this «source» to finally carry out appropriate interpretations and compare them with the present day.

Working with students in virtual museums can range from the activities mentioned in the preceding paragraph to the creation of itineraries that allow them to discover the political, social and economic traits of the represented characters or situations, as well as the analysis of historical elements -figures, cities, events- appearing in the portrayal by comparing with exhibitions of manuals and other primary or secondary sources related to these characters or events.

## **Digitised historical press**

A particularly suggestive resource is the press (Redondo, 2009). The vast majority of national and local historical press has now been digitised. Accessibility thereto allows not only the general, comparative and counterfactual study of general events or local events (the study of local history is particularly interesting given the proximity to the everyday reality of schoolchildren), but also the possibility to work with historical skills such as the comprehension and conceptualisation of the fact under investigation; the empathetic approach to the historical moment; the comparison, synthesis and criticism of the reading -checking the authenticity and reliability of the source; and its interpretation- turning it into evidence.

Easy access to newspapers from various backgrounds will allow for a comparative analysis of the various reports on a particular fact - the outbreak of war, a strike, election results, etc. They can also be used to investigate a more specific and less well-known event.

## **Understanding the logic of historical literacy**

### **The causal explanation of history**

The causal explanation of history is one of the main difficulties which schoolchildren encounter, mainly because in history the effects are usually the result of a multi-causality, and secondly because in history the time interval between cause and effect is usually large and not apparent at first sight (Hernández, 2002).



First we must help students to distinguish the causes of the effects, then to establish the type of relationship between the causes and effects, and finally to classify the causes in line with, for example, the proposal of Chapman (2003):

- According to their content or field: economic, political, cultural, etc.
- According to their duration in time: long, medium or short term.
- According to their specific role and importance: determining, conditioning, triggering, etc.

These approaches allow students to build a foundation that will help them to reflect on the complex explanation that any historical event requires. They can later discover more by creating a hierarchy of causes and outlining the links between events and consequences. Counterfactual judgements can also be made (Dominguez, 2015) that allow them to discern the inevitability of a cause.

The Internet offers plenty of easy-to-find audiovisual material, such as interviews, film footage, illustrations, etc., which illustrate and implement a multi-causal analysis; another appropriate strategy is cooperative concept mapping. In addition, strategy games and role plays are useful for working on counterfactual judgements.

### **Contextualised or empathy-based explanation.**

Empathy allows us to propose the most legitimate meaning of a particular action in a specific historical context. Lee and Shemilt (2011) consider it is reached when, supported by sources, we reconstruct the beliefs and values of our ancestors to make their actions and social practices intelligible. Empathy is vital for schoolchildren to make sense of human behaviour, to understand why practices that now seem absurd were commonplace in the past and to reconstruct the reasons why something occurred by evaluating the intentions and their vision of the situation. Foster (2001) adds to these considerations certain ideas that do not primarily involve the imagination, identification or affinity of feelings, and which require students to examine their own perspectives to more accurately gauge the past.

Mora and Ortiz (2013) propose what they call «interactive openings» and «empathetic shock»: historical re-enactments through replicas or

portrayals of primary sources; «historical journalism»; dramatisation; participation in ceremonies, etc., which involve conceptual, procedural and attitudinal knowledge, as well as skills.

## **Video games, much more than entertainment**

Apart from how motivational they may result for the new generations, the historical, geographical and environmental precision and accuracy with which they are created makes video games useful tools for working on contextualisation, empathy or the cause-effect relationship between other conceptualisations of historical thinking.

Since the late 1980s, several research projects have been conducted to discover the best way to «gamify» certain environments, including education. Certain video games or sagas we could highlight are «Civilization», «Age of Empires», «Assassin's Creed» and «Europa Universalis». Each has its own characteristics that provide the opportunity to take on different educational strategies.

## **Historical time, change and continuity**

Locating past events in time and relating them to their historical context; understanding how and why they change quickly or slowly, or whether they remain unchanged for a long time; and assessing whether the changes have brought progress or regress, etc. are essential aspects of historical thinking. Without them it is not possible to understand and appreciate the role and relevance that the past has in the present and, ultimately, how it also conditions our future. (Dominguez, 2015).

Change and the continuity of events can be approached from different angles: content (what changes or what remains); explanation (which causes and human actions triggered them or not); processes (how they change: quickly, slowly, etc.); and evaluation and orientation (did the change lead to progress or not? In which sense?).

Dipity and other timeline creation programs provide a definition and interrelation between some events and others. Online programs that create multimedia «walls» are also key tools, as they allow for brainstorming sessions to help clarify, relate and prioritise various events

relating to a historical event. These tasks can be performed on Padlet or Blendspace.

We already mentioned the «Reading like a Historian» project (Reisman, 2012), which considers historical empathy as a way of engaging with sources and historical thinking.

## Historically explaining events of the past and present

### The historical narrative

The historical narrative aims to make sense of the facts investigated by the historian, not one by one, but as a whole.

The narrative task cannot be considered as complete solely by means of the chronological account of events. It has more to do with the selection of factors, actions, people, environments, circumstances, etc. performed using the skills discussed in the previous sections. Then we will have to assess them and outline the corresponding network as a starting point to address the construction of the narrative (Saiz and López Facal, 2015).

For the creation of an historical account, Mattozzi (2004) highlights different aspects to be kept in mind: principally, «thematising» the historical event to be narrated, which entails giving it a name, highlighting what it aims to portray and registering it in a clearly-defined time and place. According to Mattozzi (2004), thematisation can help «students understand which subject they have to study, which meaning should be conveyed, and what the thematic architecture is that will enable understanding and construction» (p. 41). In second place is the reconstruction work, which can be principally narrative or principally descriptive, centred on the logic of the problems and their explanations or on topics of study, etc. In any case, it should use the common model of introduction, body and conclusion, including the context or contexts in which it has taken place and evolved, as well as the aspects which we believe can help understand the portrayal. The next step would be problem-posing and inference- or deduction-based explanations made on undocumentable relationships.

Such a precise approach is easy to perform in specific tasks, not only from a textual but also an audiovisual perspective. Simple approaches

such as tag-based storytelling, documentaries based on photographs - current and historical - and videos, etc. are easy to implement at a time when there is sufficient digital technology within close reach (both financially and technically) enabling the creation of these small-scale audiovisual productions. Digital storytelling can be performed through online applications - GoAnimate, SlideFlickr, DoInk, Storybird or Zimmer Twins - which facilitate the technical side of storytelling while marking out a formal strategy of the narrative. And the same can be done with simple editing programs included in the main operating systems. Just a phone camera and a basic editing program suffice for schoolchildren to produce documentaries, «reproductions» of an historical moment or a famous painting, or slightly quirky stories which can be videoed using previously prepared files, photos or bullet points ultimately brought to the screen. Another possibility is creating basic cartoons or simply recording the students making a presentation or telling a story. Even recording a video with a historical reason may be a motivating activity for them.

## Conclusions

History, the «teacher of life», is still far from securing its place in society and in education systems. However, recent efforts to show what teaching to think historically could entail may bear fruit if the educational system applies them. Both curricular and textbook approaches are major obstacles to this. Even so, various educational initiatives are appearing on the scene which focus on the development of materials and resources, showing that it is perfectly feasible to implement this approach.

It is essential to integrate skills-based teaching into the education system; as of today, it is only a desire even though it has been included in the latest educational laws. The evaluation and qualification system established by these laws prevents the effective educational management of skills-based teaching.

As for what we have called historical literacy or thinking historically, its educational value lies not only in what it contributes to the teaching of history, but also, as with all skills, the fostering of a certain style of knowledge based on thought strategies which in themselves are useful for the intellectual education of any person.

Skills-based teaching is still a novel approach, but its gradual implementation in the coming years will make it necessary to research the different ways in which it can be performed. The accessibility of digital files and the plentiful information available make it a field in which not only do the innovations of the skills-based approach come together, but also the facilities offered for the harmonious integration of ICT into educational affairs.

## Bibliography

- National Historical Archive (2106). *The War of Independence through the Collections of the National Historical Archive*. Retrieved from <http://pares.mcu.es/GuerraIndependencia/portal/aprendiz/aprendiz>
- Arteaga, B. and Camargo, S (2013). *La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. At the 5th International Meeting of Social Science Teaching Researchers in Ibero-America. Barcelona, ??29-30 May.
- Barton, K. C. (2010). Research on students' ideas about history. *Enseñanza de las ciencias sociales*, n° 9, pp. 97-114.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books
- Carretero, M. and González, M. F. (2008). «Aquí vemos a Colón llegando a América». Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, n° 20 (2), pp. 217-227.
- Cassany, D. (2012a). *10 claves para aprender a interpretar*. Retrieved from <http://leer.es/>.
- Cassany, D. (2012b). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama
- Chapman, A. (2003). Camels, Diamonds and Counterfactuals: a model for teaching causal reasoning, *Teaching History* 112, pp.46-53.
- Cicero, M.T. (2002). *On the Orator*. [Translated by Javier Iso]. Madrid: Gredos.
- Cooper, H. (2002). *Teaching History in Early Education and Primary Schools*. Madrid: Morata.

- De Benito, B., et al. (2013) Agregación, filtrado y curación para la actualización docente. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, nº 42, p. 157-169.
- Díaz Barrado, M. (1996). Imagen e historia. *Revista Ayer*, nº 24.
- (2012). La imagen en el tiempo: el uso de las fuentes visuales en Historia. *Historia Actual Online*, nº 29, pp. 141-162.
- Domínguez Castillo, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Grao.
- (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento Histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, nº 82, pp. 44-49.
- Fanelli, L. (2000). La fotografía comme fonte storica. *I Viaggi di Erodoto*, nº40, p. 12-23.
- Fasulo, A., Girardet, H., & Pontecorvo, C. (1998a). Historical Practices in School through Photographical Reconstruction. *Mind, Culture, and Activity*, nº5 (4), pp. 253-271.
- (1998b). Seeing the Past: Learning History through Group Discussion of Iconographic Sources. In J.F. Voss & M. Carretero (Eds.), *International Review of History Education*, Vol. 2: *Learning and Reasoning in History* (pp. 132-153).
- Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P. Retrieved from <http://www.flippedlearning.org/definition>
- Foster, S. (2001) Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In Davis, E (Ed.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (pp. 169-175). Lanham, MD: Rowman and Littlefield
- Fuentes, M. (2015). *Reconstruyendo el pasado*. Retrieved from <https://sites.google.com/site/webquestproyectodeinnovacion/>
- Gervereau, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. París: La Découverte
- Gómez, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO”, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29-1, pp. 131-158.
- Gómez, C., Ortuño, J. and Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, v. 6, n.11, 5–27

- Gómez, C. and Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clio: History and History Teaching*. Proyecto Clío, 39.
- (2015) ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, nº 52, pp. 52-68.
- Haskell, F. (1994). *History and Its Images: Art and the Interpretation of the Past*. Madrid: Alianza.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó
- Jaubert, A (1986). *Le Commissariat aux archives: Les photos qui falsifient l'histoire*. Paris: Éditions Bernard Barrault.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The Concept that Dares not Speak its Name: Should Empathy Come Out of the Closet? *Teaching History* 143. 39-49
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1998). Researching Children's Ideas About History. *International Review of History Education*, nº 2, pp. 227-251.
- Lanzardo, L. (1991). *Immagine del fascismo: fotografie, storia, memoria*. Milan: Angeli.
- Martí, C. (2009). Potencialidades y usos didácticos del Patrimonio virtual en Internet para la enseñanza de la Historia de la Educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*, nº 6, pp. 11-40.
- Martín, I. (2004). La webquest en el área de ciencias sociales: aprendizaje de las TIC en contextos educativos. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, nº 41, pp. 77-96
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, nº 3, pp. 39-48.
- Miralles, P., Gómez, D. and Monteagudo, J. (2012). La evaluación de las competencias social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, pp. 9-30
- Monereo, C. and Fuentes, M. (2005). Aprender a buscar y seleccionar en Internet. *Internet y competencias básicas*, pp. 27-50.
- Mora, G. and Ortiz P. (2013) La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino*, vol 19, n.1, pp. 7-25.
- Navarro Domínguez, J. M. (2008). La práctica de investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias en ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, nº 56, pp. 53-62.

- Pagès, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clio y Asociados. La Historia enseñada*, nº 9, pp. 17-35.
- Pagès, J. and Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30 (82), 281-309.
- Pereira, M.A. (2016). Nuevas metodologías en el aula: de la excepción a la norma. Retrieved from <http://cedec.educalab.es/>
- Prats, J. and Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. In Prats, J. (coord.) *Didáctica de la geografía y la historia*, (pp. 67-87). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- (2011a). Métodos para la enseñanza de la historia. In Prats Cuevas, J. (coord.) *Didáctica de la geografía y la historia*, (pp. 51-66). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Prieto, J.A., Gómez, C. J. and Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, nº 39. Retrieved from <http://clio.rediris.es>
- Redondo, V. (2009). La prensa como recurso didáctico en el estudio de la geografía y la historia en secundaria. *Revista Digital, Innovación y experiencias educativas*. Retrieved from [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_17.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_17.html)
- Reisman, A. (2012): Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school, *Cognition and Instruction*, nº 30 (1), pp. 86-102.
- Saiz, J. (2013a). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 27, pp. 43-66.
- (2013b). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío: History and History Teaching*, nº 39, pp. 37-20.
- (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29 (1), pp. 83-99.
- Sáiz, J. and López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y de futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.



- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Swartz, R. Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. and Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.
- Travé, G., Estepa, J., and Delval, J. (2015). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de Conocimiento del medio social y cultural. *Educación XX1*.
- Tribó, G. (2005): *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Trigueros F.J., Molina, J. and Puche, S (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, nº 52, pp. 69-86.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº15, pp. 23-36.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press

**Contact address:** Enrique Gudín de la Lama. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias Sociales y su Didáctica. Avda. Reina Victoria 9, esc. Iz. 1º - 39004 – Santander (Cantabria). E-mail: enrique.gudin@unir.net