

Diario de un nativo. El ejercicio narrativo como estrategia para el aprendizaje de la historia en Educación Primaria / A native diary. Writing narratives as a strategy to teach and learn history in Primary Education

Pablo Calderón López. Universidad de Murcia / pablo.calderon@um.es
Laura Arias Ferrer. Universidad de Murcia / larias@um.es

Resumen

En este artículo se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia planteada para alumnos de 5.º de Educación Primaria en la materia de Ciencias Sociales. Esta se basa en el desarrollo de un ejercicio narrativo. En dicha propuesta el alumnado ha de escribir una hoja de diario sobre la llegada de Colón a América a partir del punto de vista de los nativos. Para la realización de este ejercicio, se propone el uso de diversas fuentes históricas, cuyo análisis proporciona al alumnado el contexto sobre el que realizar el ejercicio. Además, se facilitan una serie de preguntas guía que permitan guiar el propio proceso narrativo. La puesta en práctica de esta propuesta mostró como el alumnado de estas edades es capaz de analizar fuentes y detectar los diferentes puntos de vista en ellas mostrados, así como interpretar los hechos desde cierta perspectiva histórica, plasmándolo así en sus escritos. La realización de ejercicios similares desde etapas tempranas contribuiría pues al desarrollo progresivo de las habilidades del pensamiento histórico.

Palabras Clave: Didáctica de la historia, pensamiento histórico, pensamiento narrativo, propuesta didáctica, fuentes primarias, fuentes secundarias, perspectiva histórica.

Abstract

This paper presents a proposal to teach history in Primary Education (10-11 year olds), which is based on the development of a writing narrative. Specifically, the students are asked to write a journal page where the Columbus' arrival in America is described. But this account should be written under the point of view of the native people and be contextualized in that specific period. To develop such a task, some historical sources will be analysed by the students with the aim of providing them the historical context and some key contents in the discussion. They will also have a series of questions to guide the writing process. The implementation of the proposal showed interesting results, as the students were able to analyse the given sources and to identify the existing perspectives and their 'objectivity' as well as interpreting the specific episode chosen under a different point of view. The development of similar activities in history lessons will lead to the development of the historical thinking skills and favour the construction of historical knowledge.

Key words: Teaching history, historical thinking, narrative thinking, teaching proposal, primary sources, secondary sources, historical perspective.

1. Introducción

Cada vez son más los estudios que pretenden establecer nuevas metodologías para la enseñanza de la Historia que logren dejar de lado el predominio del tradicional aprendizaje memorístico tan ligado al proceso de aprendizaje de esta disciplina. En su lugar, se busca potenciar las habilidades históricas del alumnado para que puedan analizar y comprender la historia, haciéndoles partícipes de su proceso de construcción. Estas habilidades quedan englobadas dentro de lo que se conoce como pensamiento histórico, y que ha sido perfectamente definido por Seixas y Morton (2013). Para su correcto desarrollo, algunos autores hacen referencia a la necesidad de abordar seis elementos fundamentales. Es lo que Seixas y Morton denominan como *The Big Six* (2013) en alusión a la relevancia histórica, el uso de fuentes, los binomios cambio/continuidad y causa/consecuencia, la dimensión ética y la empatía o perspectiva histórica. En este sentido, el uso de la narrativa se muestra como un recurso idóneo para su desarrollo.

2. La narrativa y su poder para la comprensión de la historia

Esta gran vinculación entre narración y comprensión histórica ha sido puesta especialmente de relieve en el ámbito anglosajón (Barton & Levstik, 2009; Lee & Ashby, 2000; Lévesque, 2009; Rüsen, 2005;

Wineburg, 2001). La idoneidad del ejercicio narrativo se debe a las propias características de la disciplina histórica. Y es que la historia es considerada como un relato del pasado (Dean, 2008, Santisteban, 2010). Como suele ocurrir en los escritos de ficción, los historiadores trabajan en sus páginas con un comienzo, un nudo y un desenlace. De la misma manera, la historia posee un argumento, establece un orden en la experiencia pasada (Holt, 1990) y siempre cuenta con acción en movimiento, emergiendo, transformándose, prosperando o decayendo. Para su comprensión es necesario saber qué, cómo y por qué ocurrió algo en el pasado (Dean, 2008), analizar los actos, motivaciones y experiencias de la humanidad (Wood & Holden, 1995) y promover las explicaciones causales e intencionales, en la que personajes, escenarios y hechos históricos queden reflejados dentro de una trama coherente.

Todo ello provoca que rápidamente podamos establecer la estrecha vinculación existente entre el aprendizaje de la historia y el desarrollo del pensamiento narrativo. Este ofrece un orden temporal y un significado a los hechos históricos (Santisteban, 2010), permite contar un hecho de manera ordenada y contextualizada al facilitar la identificación y comprensión de sus componentes: acción, suceso, personaje y escenario (Chatman, 1990), posibilita el análisis de las relaciones entre personajes, hechos y escenarios (Dean, 2008), abordando de esta manera una representación coherente del conjunto de la acción narrada.

Tal y como señala Aguirre (2012), aquel que sepa manejar el potencial del pensamiento narrativo, adquiere un alto grado de autonomía que facilita su formación integral.

Varios elementos se muestran clave en este proceso, y uno de ellos es el lenguaje. Este suele ser trabajado en la escuela con el fin de obtener datos, mejorar el léxico o simplemente memorizar información, dejando de lado su posible comprensión (Aguirre, 2012). Es por ello que la enseñanza del lenguaje ha de estar encaminada a desarrollar nuestro pensamiento a través de la comprensión y de la creación de textos que ayuden a elaborar experiencias reflexivas y razones basadas en juicios personales con carácter argumentativo analizando elementos como los señalados.

Por otro lado, la imaginación conforma igualmente una de las piedras angulares de la creación de esa narrativa histórica. Nuestra capacidad para imaginar nos ayuda a “crear imágenes mentales de lo que nunca se ha experimentado en realidad” (Egan, 1994, p. 19). Si se traslada este término a la historia, quizás no conseguiremos dar una imagen completamente fidedigna o real de lo que pasó en nuestro pasado, pero sí podremos darle el sentido requerido a acontecimientos pasados (Santisteban, 2010). De esta manera, esta capacidad imaginativa, reflexiva y narrativa deja de quedar únicamente sujeta a la creación propiamente literaria (Egan, 1997), y pasa a estar directamente vinculada con el desarrollo

de otros tantos ámbitos disciplinares, como puede ser la historia.

Esta capacidad imaginativa y creativa puede ser progresivamente apuntalada con la introducción de la reflexión en torno a las propias fuentes y pruebas históricas que permitan sostener las argumentaciones y escenarios creados y analizar el hecho desde diversos puntos de vista, lo que proporcionará una riqueza indiscutible a las narraciones demandadas. Además, permitirá romper esa usual asunción de los estudiantes por la que ven la historia como algo fijo e indiscutible (Chapman, 2012).

No obstante, su introducción ha de ir acompañada de una adecuada estrategia interrogativa que ordene el proceso (analítico y narrativo). Es el ejemplo de la propuesta de evaluación diseñada y validada por Bravo y Milos (2007), por la que se le solicitaba al alumnado de Educación Secundaria escribir narraciones para interpretar la llegada de Colón a América a partir del análisis de fuentes, preguntas de investigación concretas y el uso de conceptos históricos determinados. A este respecto, Holt (1990) advierte que, para permitir los procesos creativos que estamos demandando a los estudiantes, los documentos que les entregamos no deberían ser utilizados únicamente para aportar respuestas ya dadas a preguntas previamente formuladas, sino que es importante que los documentos con los que trabajen sean abiertos y presenten múltiples interpretaciones. A este respecto, Barton y

Levstik (2015) advierte de la importancia de incorporar en algunas ocasiones narraciones ya construidas y que puedan ser valoradas, analizadas e interrogadas por el alumnado y que aporten precisamente esa variedad de puntos de vista. Debemos enseñar bajo la premisa de que no hay interpretaciones o respuestas únicas a una misma pregunta, y que pueden existir diversas argumentaciones que den significado al hecho o pregunta que centra nuestra atención.

3. Propuesta didáctica. *Diario de un nativo*

La propuesta diseñada se basa en el desarrollo de un ejercicio narrativo sobre la llegada de Cristóbal Colón a América y el posterior proceso de conquista. En este caso concreto, se solicita al alumnado que narre dicho acontecimiento desde el punto de vista de la población nativa de la isla de Guanahani, y que temporalmente lo sitúe el día en el que se produce el desembarco de Cristóbal Colón en sus costas.

Se trata de resolver una situación concreta, así planteada al alumnado, como es completar el relato sobre el hecho en cuestión mediante la inclusión de los testimonios propios de los nativos. La principal motivación para su realización, es la usual falta de información que se posee al respecto, lo que provoca un conocimiento incompleto del hecho en cuestión.

Para ello, se solicita al alumnado que elabore una hoja de diario donde se expongan diversos

aspectos relacionados con el citado evento. Entre estos, deben ser recogidas las acciones, sensaciones y/o emociones que pudo producir en la población nativa el episodio acontecido el 12 de octubre de 1492.

3. 1. Objetivos, contenidos y competencias

De las premisas anteriormente señaladas parte la propuesta esbozada, dirigida al alumnado de 5.º de Educación Primaria (10-11 años). Es en este curso cuando se introducen los contenidos propios de la historia medieval y moderna (Real Decreto 126/2014) por lo que la temática queda perfectamente contextualizada curricularmente. A este respecto, la propuesta concreta que detallamos a continuación pretende desarrollar determinados contenidos específicos relativos a este periodo y a las habilidades propias del historiador (cf. Tabla 1). De la misma manera, se pretende contribuir a la consecución de ciertos criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables (cf. Tabla 2) y competencias clave (cf. Tabla 3).

Contenidos del currículum	Contenidos específicos
Las fuentes históricas y su clasificación	Fuentes primarias y fuentes secundarias Documentos escritos y narraciones El arte como fuente histórica
La Monarquía Hispánica en la Edad Moderna	El desembarco de Cristóbal Colón en América Las consecuencias que la llegada de Colón tuvo para el territorio americano

Tabla 1. Contenidos curriculares (Real Decreto 126/2014) y contenidos específicos trabajados en la propuesta diseñada.

Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable
3. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la historia de España para adquirir una perspectiva global de su evolución.	3.2. Identifica y localiza en el tiempo y en el espacio los hechos fundamentales de la Historia de España describiendo las principales características de cada una de ellos.

Tabla 2. Criterio de evaluación y estándar de aprendizaje en el que se encuadra la actividad (Real Decreto 126/2014).

Competencias clave	Desarrollo
Comunicación lingüística	El lenguaje es una pieza clave en el ejercicio propuesto, tanto de manera escrita como oral, de acuerdo al formato y al contexto que se plantean.
Social y cívica	La tarea está encaminada a fomentar el diálogo y el análisis crítico del material documental aportado, fundamentales para el desarrollo de esta competencia.
Conciencia y expresiones culturales	Se fomenta el tratamiento de fuentes históricas que favorecen el aprendizaje e interés por la historia, poniendo en práctica habilidades del pensamiento histórico como la perspectiva, determinante para poder entender los nexos y divergencias culturales derivadas de este hecho.

Tabla 3. Competencias a cuyo desarrollo contribuye la propuesta didáctica diseñada.

3.2. Fases de realización

La actividad se estructura en tres fases: (1) presentación de la prueba y análisis de la documentación, (2) desarrollo del ejercicio narrativo y (3) conclusión del ejercicio y puesta en común.

Fase 1. Presentación de la prueba y análisis de la documentación

En primer lugar, el docente presentará el problema por el cual se les demanda la acción. Como hemos señalado anteriormente, este consiste en la escasez de testimonios sobre el desembarco de Colón en América por parte de la población nativa que hace que nos falten algunos detalles en torno a un episodio clave en la historia como es la llegada del almirante genovés al continente americano. Esta es la causa por la que se les anima a intentar completar esta imagen parcial que en la actualidad se posee con una narración individual.

Para poder enmarcar el problema e introducir los primeros interrogantes al respecto, se procederá a presentar al alumnado diversas fuentes históricas que van a servir de motivación inicial. Dichas fuentes se presentarán de manera progresiva. En este sentido, es importante secuenciar la introducción de estas fuentes, ya que el alumnado aún no está habituado a afrontar un análisis crítico y minucioso de las mismas. Por ello, se irán mostrando de manera paulatina atendiendo al grado de familiaridad del alumnado en relación a los contenidos a las que

se asocia. Una agrupación de las mismas en relación a los puntos de vista diferenciados que ofrece sería igualmente conveniente, para poder estructurar la argumentación posterior de manera clara.

Cada fuente introducida irá acompañada de una reflexión individual y una posterior discusión grupal sobre la misma. Se les dejará pues unos minutos para realizar una primera observación individual y que puedan así plantearse algunos interrogantes en torno a las mismas. Tras esta, los estudiantes expondrán aquellos aspectos que consideran fundamentales para contextualizar el episodio en cuestión y los personajes o elementos que en él aparecen.

Este análisis previo y detallado de las fuentes se muestra fundamental para poder generar una narración crítica y argumentada. Además, facilitará la labor de escritura y permitirá al alumnado ubicar cronológicamente el hito en cuestión, contextualizar el ejercicio y esbozar sus propias narraciones (Holt, 1990; Santisteban, 2010).

En la propuesta diseñada, se han seleccionado cuatro recursos, presentados al alumnado en el orden que se describe a continuación. El primer recurso facilitado al alumnado es un fragmento adaptado del diario de a bordo de Cristóbal Colón. Para la elaboración de este primer recurso nos hemos basado en la obra *Cristóbal Colón: Diario de a bordo* (Arranz, 1991) y la adaptación para público escolar recogida en *Contar historias para enseñar Historia* (Artagaveytia

& Barbero, 2007). A partir de ambos, confeccionamos un único texto con un vocabulario y construcciones lingüísticas algo más cercanas al alumnado de 5.º de Primaria, haciéndolo así más accesible y apropiado para su comprensión lectora, pero sin modificar ni perder el contenido histórico asociado a la fuente original ni desvirtuar la narración original (Levstik & Barton, 2015). En el relato presentado se expresan, en forma de diario, las primeras sensaciones de uno de los acompañantes de Cristóbal Colón a la llegada a la isla de Guanahani. Igualmente, quedan descritas las apariencias de los indígenas, su forma de ser y las dificultades que encontraron ambos grupos culturales a la hora de comunicarse, entre otros aspectos.

El texto utilizado es el que incorporamos a continuación:

Viernes, doce de octubre de 1492

Al amanecer llegamos a la isla de Guanahani montados en una barca armada. Ante nosotros pronto empezaron a aparecer muchos hombres jóvenes hermosos con un color de piel algo amarillenta. Llevaban la cara y el cuerpo pintados, sin vestir alguna ropa. Nos quedamos sorprendidos al ver cómo rodeaban a nuestro almirante, Cristóbal Colón. Ninguno comprendía el idioma de esas personas pero los más ingeniosos lograron comunicarse por señas. Son amigables con nosotros. Nos trajeron frutas de regalo y unos pájaros de diferentes colores. Colón hizo entregarles unos bonetes rojos, unas cuentas de vidrio y hasta trozos de tazas rotas. Parece que les encanta.

Ellos parecen buenos servidores y de buen ingenio porque dicen todo lo que dice mi Almirante. Enviaremos a nuestros reyes a seis para que puedan aprender a hablar.

El segundo recurso utilizado fue la obra conocida como *Primer desembarco de Cristóbal Colón en América*, elaborada en 1862 por el pintor burgalés Dióscoro Teófilo Puebla Tolín (cf. Figura 1).



Figura 1. *Primer desembarco de Cristóbal Colón en América*, realizado en 1862 por Dióscoro Teófilo Puebla Tolín. Fuente de imagen: Wikimedia Commons.

La elección de esta imagen se debe a la alta frecuencia con la que esta es utilizada en los libros de texto españoles para ilustrar precisamente el capítulo seleccionado. En ella se encuentra, en su parte central, el almirante genovés junto a un sacerdote, que bendice la nueva tierra, y otros tripulantes. Toda la escena se desarrolla bajo la atenta mirada de un grupo de indígenas, que aparece en la parte izquierda del cuadro. Al fondo, se pueden vislumbrar las

carabelas en las que llegaron Cristóbal Colón y su tripulación.

El docente deberá enriquecer la discusión poniendo el acento en los años de elaboración de las citadas fuentes y en la autoría de las obras. Esto podrá generar un proceso de investigación por el que el alumnado analice la “objetividad” de las fuentes facilitadas y trate de contrastar la información aquí vertida con otros documentos que amplíen la información inicial. Por ejemplo, resulta de gran interés, educativamente hablando, analizar las propias imágenes seleccionadas por el libro de texto, para así hacer de este una fuente más de crítica y un instrumento idóneo para acompañar (que no determinar) el proceso de enseñanza-aprendizaje (Prats, 2012). Entre ellas, es frecuente la presencia del grabado sobre el desembarco de Colón en América realizado por Theodor De Bry en 1590. Su análisis nos permitiría analizar una fuente algo más cercana al episodio narrado y establecer una comparación en mayor grado de igualdad con las fuentes que presentamos a continuación.

A estos recursos, y siguiendo los mismos parámetros de análisis, se les añadirá una serie de fuentes que amplíen la información hasta el momento incorporada, introduciendo ahora puntos de vista divergentes al anterior. A este respecto, existen algunos documentos gráficos que, pese a la vinculación de algunos de estos con el gobierno colonial, permiten sacar a colación aspectos fundamentales para la comprensión más completa del proceso de

conquista subsecuente a la llegada de Colón a América.

Al respecto, el lienzo de Tlaxcala (segunda mitad del siglo XVI) puede introducir algunos aspectos descriptivos sobre la propia confrontación y así romper con la idea de avance pacífico y “amistoso” que muchas veces subyace a la narración establecida (Figura 2).



Figura 2. Detalle del Lienzo de Tlaxcala, realizado en 1773 a partir del original de 1584. Fuente de imagen: Wikimedia Commons.

Junto a este, el grafismo de los grabados de Felipe Guamán Poma de Ayala, cronista indígena del virreinato del Perú, incluidos en su crónica (1600-1615) sobre el dominio colonial en dicho territorio, presentan un testimonio claro del posterior proceso de colonización (Figura 3).

Como se ha señalado anteriormente, este ejercicio de contraste y análisis puede ser

ampliado con diversas fuentes que completen la contextualización histórica del episodio en cuestión. Entre ellos, la selección de algún fragmento o imagen del Códice Florentino (1540-1585), del Códice Durán (2.ª mitad del siglo XVI) o los propios testimonios de Fray Bartolomé de las Casas (1464/1484-1566) y Fray Antonio de Montesinos (1475-1540) ayudan a completar este primer acercamiento a la realidad indígena tras la llegada de Colón y el inicio del proceso de conquista y colonización.

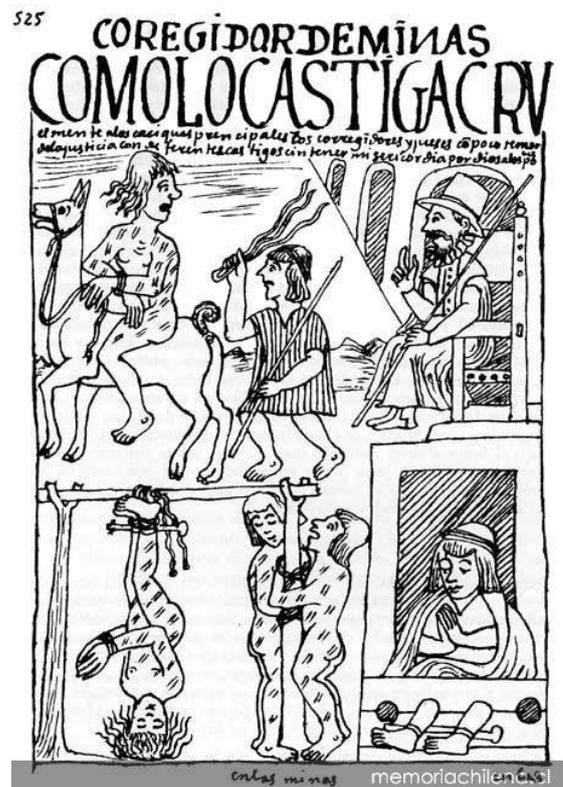


Figura 3: Grabado de Felipe Guamán Poma de Ayala realizado en 1613, donde el autor denuncia el trato recibido en las minas. En la parte superior se puede leer “Corregidor de minas: como lo castiga cruelmente a los caciques principales estos corregidores y jueces con poco temor de la justicia con deferentes castigos sin tener

miserecordia por dios a los pobres”. Fuente de imagen: Biblioteca Nacional de Chile (http://www.memoriachilena.cl/602/articles-100512_thumbnail.jpg).

La introducción de este tipo de ejercicios en la etapa Primaria se muestra fundamental si se quiere conseguir el desarrollo de ciertas habilidades relacionadas con la historia. A esta edad el alumnado se encuentra todavía en lo que Carretero y González (2008) han clasificado como fase de la lectura realista ingenua en relación al análisis de la imagen, en la que el alumnado todavía considera estas como una representación fidedigna de lo acontecido, por lo que es necesario incorporar un análisis crítico y establecer una comparativa con la información vertida por otras fuentes históricas. Si bien en estos primeros momentos este análisis ha de estar guiado por el docente, este tipo de ejercicios permitirá al alumnado avanzar progresivamente hacia lecturas de corte más interpretativo y contextualizado. Tras haber analizado el problema y obtenido información variada en relación al evento señalado, es el momento para que los alumnos trabajen de manera autónoma y escriban el relato, lo que inicia la segunda fase del ejercicio propuesto.

Fase 2. Desarrollo del ejercicio narrativo

Para guiar el ejercicio, se han planteado seis preguntas abiertas que estructuran el ejercicio (Tabla 4). El alumnado no deberá responder

explícitamente a las preguntas diseñadas sino que estas servirán como guión en la composición de sus propias narraciones. Los interrogantes planteados responden al modelo de Labov (1972) y Wittig (2004) sobre la estructura propia de una narración y los elementos que la componen.

La propia realización de la narración les permitirá ordenar y estructurar las múltiples reflexiones compartidas en el aula, y encajar éstas en la imagen que previamente poseían del hecho (modificándolo o no).

Preguntas formuladas	Elementos de la narración (Labov, 1972, Wittig, 2004)	
¿Dónde estabas?	Orientación	Introducción del tiempo y el lugar donde se desarrolla la acción
¿Con quién estabas?		Introducción de los personajes que protagonizarán la narración
¿Qué escuchaste?	Complicación	Evento inesperado que trastoca la situación estable (desembarco de Colón en este caso).
¿Qué viste?		
¿Qué sentiste?	Evaluación	Juicio de valor en torno al escenario y personajes descritos y sus acciones ante el evento anterior.
¿Qué hiciste?	Resolución	Solución al conflicto derivado del evento
¿Qué pasó entonces?	Coda	Enunciado que avisa de la finalización del relato.

Tabla 4. Preguntas formuladas asociadas a los elementos de la narración esbozados por Labov (1992) y Witting (2004)

Fase 3. Conclusión y puesta en común

Una vez finalizado el proceso creativo, es importante que el alumnado participante exponga sus textos al resto de compañeros para así posibilitar el comentario de aquellos aspectos más interesantes y/o controvertidos. Esto permite además analizar las diversas argumentaciones y puntos de vista introducidos por el alumnado y cómo estos han hecho uso (o no) de las fuentes analizadas en el aula. Esta discusión y comentario final servirá para detectar posibles lagunas en el discurso escrito o carencias en relación a los contenidos y procedimientos introducidos, lo que facilitará la labor del docente a la hora de buscar e introducir nuevos recursos y fuentes en el aula.

4. Resultados de su puesta en práctica

Dicha propuesta fue parcialmente desarrollada en el marco de una investigación en la que participaron 98 individuos adscritos a 5 grupos distintos de 5.º de Educación Primaria. El objetivo de la citada investigación era analizar las posibilidades de introducir la perspectiva histórica en Educación Primaria a través de un ejercicio narrativo como el señalado (Calderón & Arias, 2017). Para ello, fueron obviadas de nuestra puesta en práctica aquellas fuentes que ofrecían una visión clara del punto de vista

indígena y que pudiera modificar las ideas previas del alumnado (objeto de nuestra investigación). Por lo tanto, fueron introducidos y analizados los dos primeros recursos (Diario de Colón y representación pictórica de la llegada de Colón a América - Figura 1-). El análisis de los resultados nos mostró como el alumnado era capaz de mostrar cierta perspectiva a la hora de interpretar la acción, aunque todavía carecía de un pensamiento contextualizado que le permitiera encuadrar con cierta coherencia el problema planteado.

Pese a esto, el alumnado fue capaz de hacerse interesantes cuestiones y lanzar algunas reflexiones que nos animan a ser optimistas en cuanto a las posibilidades que la aplicación temprana de estas metodologías posee. Y es que, si bien el alumnado fue altamente descriptivo en su análisis en los primeros momentos, limitándose a exponer las figuras y elementos que aparecían en los planos, las preguntas introducidas por el docente, como por ejemplo “¿Os habéis fijado en la fecha en la que se realizó la obra?”, facilitaron la discusión y pusieron sobre la mesa la problemática en torno a la distancia temporal de la narración sobre lo narrado y, a su vez, sobre la propia objetividad de la fuente en cuestión. Como hemos señalado, es en esta fase cuando el alumnado comienza a despegarse progresivamente de esa lectura realista que comentábamos anteriormente, por lo que es necesario contar con una variada batería de

preguntas que ayuden a orientar la descripción, comparación y posterior reflexión que permitan fomentar un aprendizaje dialógico, donde cada estudiante puede aportar un enfoque interesante al conjunto de la discusión.

Además, el uso de fuentes en el aula ha resultado altamente motivador y ha provocado una mayor implicación del alumnado. Junto a esto, al tratarse de un ejercicio narrativo, donde no había una solución única a la respuesta dada y donde sólo el análisis de las fuentes les podía dar la clave para resolver el ejercicio, les ha invitado a trabajar más en detalle en la tarea.

Igualmente, advertimos lo favorable que resulta realizar un seguimiento individualizado de la tarea que están realizando los alumnos mediante cuestiones sobre lo que están escribiendo o las posibles dudas que puedan tener, lo que permite al docente poder contar con información necesaria para la realización de un debate final lo más fructífero posible.

5. Conclusiones

Actualmente son frecuentes las propuestas de enseñanza que siguen modelos abiertos, analíticos y creativos para el aprendizaje de la historia. Es posible ver su reflejo en propuestas como las planteadas por el *History Education Group* de la Universidad de Stanford (USA) en el proyecto *Beyond the bubble: A new generation of history assessments*¹, o aquellas recogidas por

Levstik y Barton (2015) en las distintas ediciones del renombrado *Doing History*, que alcanza ya su quinta edición, o las divulgadas periódicamente por la *Historical Association* a través de sus múltiples publicaciones².

La propuesta esbozada sigue los modelos planteados. En estos, el alumnado pasa a ser un elemento activo en la construcción del conocimiento y a través de los cuales se busca incentivar el desarrollo de determinadas habilidades de pensamiento que favorezcan la final autonomía del individuo y su alfabetización histórica, entendida esta en términos de comprensión y no de erudición. Esto pasa por incorporar prácticas que fomenten la construcción del conocimiento y la resolución de problemas y planteamientos diversos desde los primeros años de escolarización (Cooper, 2002).

6. Agradecimientos

Dicha propuesta ha sido desarrollada en el marco del proyecto “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España / FEDER.

¹ www.beyondthebubble.stanford.edu

² <https://www.history.org.uk/>

7. Referencias bibliográficas

- Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 53, 83-92.
- Arranz, L. (1991). Cristóbal Colón. *Diario de a bordo*. Madrid: Historia 16.
- Artagaveytia, L., & Barbero, C. (2007). *Contar historias para enseñar Historia*. Montevideo: Santillana.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2009). *Teaching History for the Common Good*. New York and London: Routledge
- Bravo, L., & Milos, P. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 51-62.
- Calderón, P., & Arias, L. (2017). *El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones del alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Carretero, M., & González, M. F. (2008). "Aquí vemos a Colón llegando a América". Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), 217-227.
- Chapman, A. (2012). 'They Have Come To Differing Opinions Because Of Their Differing Interpretations': Developing 16-19 Year-Old English Students' Understandings Of Historical Interpretation Through On-Line Inter-Institutional Discussion. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 188-214.
- Chatman, S. (1990). *Historia y Discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Cooper, H. (2002). *History in the early years* (2.^a ed.). London; New York: Routledge.
- Dean, J. (2008). *Teaching history as key stage 2*. Cambridge: Chris Kington Publishing. Trad. Cat. (2008). *Ensenyar historia a Primaria*. Manresa: Zenobitia.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools shape our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holt, T. (1990). *Thinking Historically. Narrative, Imagination and Understanding*. New York: College Board.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg. (Eds.). *Knowing, Teaching and Learning History*, (pp: 223-245) New York and London: New York University Press.

- Lévesque, S. (2000). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto, Buffalo and London: University of Toronto Press.
- Levstik, L., & Barton, K. (2015). *Doing History. Investigating with children in Elementary and middle school* (5.^a ed.). New York (EEUU): Routledge.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (BOE) 52, de 1 de marzo de 2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation and Orientation*. New York- Oxford: Bergham Books.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14. 34-56.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia: Temple University Press.
- Wittig, F. (2004). Estructura narrativa en el discurso oral de adultos mayores. *Revista Signos*, 37 (56), 91-101.
- Wood, L., & Holden, C. (1995). *Teaching early years history*. Cambridge: Chris Kington Publishing. Trad. Cat. (2007). *Ensenyar historia als més petits*. Manresa: Zenobita.