

# Enseñar historia en Primaria: Análisis de la demanda cognitiva en el currículo español<sup>1</sup>

## Teaching History in Primary Education: Analysis of the cognitive demands in the Spanish education law

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-509

Laura Arias-Ferrer  
Alejandro Egea-Vivancos  
Alberto Gómez-Mármol  
*Universidad de Murcia*

### Resumen

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas están ligados a la legislación educativa pues esta marca las pautas de los docentes. Por ello, de cara a diagnosticar cómo se enseña una disciplina, es clave analizar su legislación. De manera pionera en el campo de la enseñanza de la historia en Educación Primaria se intenta establecer la demanda cognitiva asociada a la enseñanza de la historia a partir del análisis de los criterios y estándares de aprendizaje recogidos en el currículo básico de Educación Primaria. En España, esto supone abordar el Real Decreto que establece el currículo básico y los 17 currículos autonómicos que lo concretan. Con este fin se procedió al análisis documental de la legislación vigente para este nivel educativo. Se diseñó un cuestionario *ad hoc* para, a través de juicio de expertos, poder establecer una serie de categorías que asociaban determinados verbos a capacidades cognitivas concretas, partiendo de la reformulación de la taxonomía de Bloom. La evaluación de la validez del contenido y el análisis de confiabilidad entre expertos mostraron un gran acuerdo entre jueces. Se identificaron posteriormente las demandas cognitivas que se desprendían de todas las acciones descritas en los criterios

---

<sup>(1)</sup> Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto PID2020-114434RB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación-Spain/FEDER).

de evaluación y estándares de aprendizaje de la legislación estatal (n=35) y autonómica (n=2140). Tras esto se realizó un análisis de conglomerados, con la intención de conformar tres grupos relacionados con el tipo de demanda cognitiva que se desprendía de sus currículos. Los resultados indican que, con pocas excepciones, a pesar de que las tendencias en la didáctica de la historia recomiendan lo contrario, aún predominan las dimensiones cognitivas asociadas a la memorización y comprensión, siendo residuales las acciones que implican demandas más complejas. Esta tendencia aumenta en los cursos superiores, perdiendo todo componente crítico y creativo.

*Palabras clave:* programa de estudios, innovación pedagógica, investigación comparativa, historia, enseñanza primaria, taxonomía, cognición.

### **Abstract**

The processes of teaching and learning that are developed in the classrooms are bound to education law, since it sets the standards for teachers. Because of this, in order to diagnose how to teach a particular discipline, analysing this legislation is key. There is a pioneer attempt in the field of teaching history in primary education to determine, from the analysis of the learning criteria and standards established in the basic curriculum of primary education, the cognitive demands associated with its teaching. In Spain, this means examining the Royal Decree that establishes the basic curriculum and the 17 curriculums specific for each autonomous community. To this aim, a documentary study of the current Legislation for this educational level was conducted. An ad hoc questionnaire was designed to, via expert judgement, establish a set of categories which, based on the reformulation of Bloom's Taxonomy, associate verbs to specific cognitive abilities. The assessment of the validity of the content and the reliability analysis from the experts showed a high level of agreement among raters. Afterwards, the cognitive demands drawn from all the described actions in the assessment criteria and learning standards in the state (n=35) and autonomic (n=2140) legislations were identified. Then, with the intention of arranging three groups related to the type of cognitive demand stemming from the curriculums, an analysis of conglomerates was conducted. Results show that, with very few exceptions, and in spite of the tendency in History didactics that suggests the opposite, there is still a predominance of cognitive dimensions associated with memorising and understanding, with not many actions left involving more complex demands. This tendency increases in higher levels of education, losing every critical and creative component.

*Keywords:* Curriculum, educational innovation, comparative research, history, primary education, taxonomy, cognition

## Introducción

Las investigaciones sobre cómo se enseña y evalúa la historia en la primaria española son ya frecuentes y todos los resultados son unánimes. Ya sea a través del análisis de la opinión de los estudiantes, de los exámenes o de las preguntas y actividades de los libros de texto, todas ellas concluyen que la memorización de contenidos es todavía el pilar fundamental y la capacidad de comprender o analizar está prácticamente ausente (Bel, 2017; Miralles, Gómez y Sánchez, 2014; Sáiz y Colomer, 2014). ¿Pero es que se puede aprender historia de otra manera? Desde hace décadas la investigación sobre didáctica de la historia apunta hacia una dirección muy distinta: la necesidad de desarrollar en el alumnado habilidades ligadas a la historia que van más allá de la carga conceptual (Lee y Ashby, 2000; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013). Pero, desde luego, no se trata de vaciar la historia de contenidos sustantivos pues “sin conocimientos no pueden darse competencias de ningún tipo” (Prats, 2016, p. 41). Se trata de convertir la historia en una disciplina útil para el alumnado, que aporte al estudiante las herramientas que le permitan desarrollar un pensamiento crítico y cívico (Barton y Levstik, 2009). Estos postulados conectan directamente con la necesidad de desarrollar en el alumnado las habilidades cognitivas más exigentes de la taxonomía de Bloom.

El psicólogo norteamericano Benjamin Bloom (1913-1999) ha pasado a la historia de la educación por su taxonomía de objetivos educativos (Bloom, Englehart, Furst, Hill y Krathwohl, 1956). Su intención era clasificar dichos objetivos en base a los niveles de complejidad. Hacía recaer en los verbos las diferentes conductas a desarrollar, estableciendo un total de seis categorías conductuales organizadas mediante una jerarquía que iba desde las conductas más sencillas a las más complejas. A pesar de las críticas que haya podido recibir (Hill y McGaw, 1981; Madaus, Woods y Nuttall, 1973; Marzano y Kendall, 2007), la realidad es que su taxonomía ha sido empleada a nivel mundial a la hora de preparar materiales de evaluación y formular objetivos educativos (Eisner, 2000).

Esta clasificación de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001), es la que va a servir como base de esta investigación, y que parte del siguiente supuesto: la investigación educativa actual defiende con argumentos sólidos que la enseñanza y aprendizaje de la historia debe trascender la mera memorización, siendo necesario el desarrollo

de habilidades de pensamiento incluso en edades tempranas. Frente a esto, ¿qué línea marca la legislación educativa actual? El análisis de la demanda cognitiva asociada a las acciones presentes en los criterios de evaluación (a partir de ahora CE) y estándares de aprendizaje evaluables (a partir de ahora EAE) recogidos en el currículo básico de la Educación Primaria permitirá perfilar la respuesta a esta pregunta.

## Fundamentación teórica

Ya se ha señalado la importancia que la taxonomía de Bloom posee como base del análisis que se propone. Esta fue creada en 1956 por Bloom, Englehart, Furst, Hill y Krathwohl, y partía de una idea simple a la par que potente. Ordenaba las habilidades exigidas a los estudiantes de menor a mayor demanda cognitiva y, por lo tanto, de menor a mayor dificultad. Al recuerdo, que ocupaba la parte más baja de la pirámide, le seguían la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y, como habilidad de mayor demanda cognitiva, la evaluación. A través de una serie de acciones se podían evaluar dichas habilidades. Por ejemplo, memorizar, nombrar, repetir y otras servirían para evaluar el recuerdo (Wallace, 2015). Atendiendo a esta estructura jerárquica y a las tesis de Bloom y su equipo, si se quería comprender un concepto había primero que recordarlo y, del mismo modo, no se podía aplicar si no se recordaba y comprendía (Churches, 2009; Eisner, 2000). Es decir, la progresión de las habilidades pasaba por la superación de las jerarquías inferiores a la misma. Bloom no fue el primero en categorizar el pensamiento humano, pero el éxito de su esquema fue la simplicidad (Wineburg y Schneider, 2009), de tal modo que su manera de andamiar los procesos de enseñanza-aprendizaje tuvieron mucho predicamento, especialmente en el mundo anglosajón.

Tras casi cincuenta años de pervivencia e influencia, la clasificación de Bloom fue revisada finalmente en 2001 y reformulada por Anderson y Krathwohl (2001). Una de las principales aportaciones de esta revisión fue abandonar la idea de una jerarquía acumulativa que, por otro lado, había sido una de las ideas más criticadas (Marzano y Kendall, 2007). Además, la nueva versión distinguía entre el conocimiento factual, el conceptual, el procedimental y el metacognitivo. Es decir, había que diferenciar entre esos conocimientos básicos que se deben adquirir, la interrelación que

se puede realizar entre ellos, las habilidades o técnicas que se pueden desarrollar con esos conocimientos y, por último, la conciencia de ese conocimiento que se posee. También los nombres fueron sustituidos por verbos. Su éxito ha sido tal que incluso se ha creado una revisión adaptada a la era digital (Churches, 2009). Actualmente esta taxonomía se ha convertido en un esquema para clasificar los objetivos educativos o los estándares de aprendizaje y para analizar el currículo y detectar fortalezas y debilidades, como proponía el propio Krathwohl (2002).

Es por ello que la presente investigación utiliza la taxonomía revisada de Bloom, que será aplicada al análisis de los CE y EAE enunciados en la legislación educativa hoy vigente en relación a la enseñanza de la historia. La investigación demuestra que lo que se evalúa determina radicalmente lo que se enseña (Merchán, 2005), de ahí que se centre la atención en estos aspectos específicos de la legislación educativa.

Para la enseñanza de la historia, las tendencias actuales de investigación consideran que enseñar el tiempo y la historia es enseñar, desde el mismo inicio de la escolarización, todas las vertientes que estas nociones (tiempo e historia) poseen (Cooper, 2002; De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel y Harnett, 2014; Lee y Ashby, 2000; Levstik y Barton, 2008). Es enseñar un tiempo civil y cronológico, que no solo hay que conocer y aplicar sino valorar como una construcción social. Es introducir un tiempo histórico que va más allá de la mera expresión cronológica y factual y que permite entender las dimensiones temporales asociadas al mismo, como son la sucesión, duración, simultaneidad y el ritmo de la historia. Junto a estos, es fundamental desarrollar en el alumnado de esta etapa educativa las habilidades del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y del pensamiento crítico-creativo, siendo este clave para la formación de ciudadanos capaces de realizar decisiones informadas (Prats y Santacana, 2011).

Se aboga igualmente por la introducción de la enseñanza de la historia en edades tempranas, oponiéndose radicalmente a las tesis de Piaget (1974). Estas concluían que en las etapas de educación infantil y primaria no era apropiado introducir un pensamiento temporal e histórico ya que el alumnado no manejaba elementos numéricos, lo que imposibilitaba el control de conceptos temporales, ni podía tener una experiencia tangible sobre el mismo, necesaria para construir los primeros aprendizajes. Ante esto, el niño debía controlar, en primer lugar, la medida y organización del tiempo. Esto le ayudaría a construir la temporalidad

progresivamente. De la misma manera, Piaget (1974) advertía que esta fase estaba caracterizada por la presencia de “discusiones primitivas” (p. 85) y “monólogos colectivos” (p. 77). Bajos estos términos aludía a que el niño solo era capaz de realizar simples afirmaciones, sin conexión ni razonamiento explícito y limitadas a su experiencia personal, así como a su imposibilidad de interactuar con diversos interlocutores. En definitiva, las habilidades de argumentar, razonar y construir significados conjuntos quedaban en principio descartadas como propias de estas edades (Maine, 2015).

Se insiste en que la investigación actual rechaza las tesis de Piaget y todas sus restricciones en cuanto a la introducción de la historia y al desarrollo de las habilidades del pensamiento desde edades tempranas (Arias, Egea y Levstik, 2019; De Groot-Reuvekamp et al., 2014). La argumentación principal se basa en señalar la existencia de cierto pensamiento abstracto en el niño que le permite recrear y comprender situaciones, lugares y tiempos ajenos a su experiencia. Además, poseen habilidades embrionarias que pueden ser desarrolladas mediante múltiples estrategias y que les permiten establecer relaciones de causa-consecuencia, cambio-continuidad, reconocer perspectivas y contrastar información para generar nuevos enunciados (Cooper, 2002; Levstik y Barton, 2008). Para ello, el conocimiento disciplinar no se muestra fundamental y se puede ir introduciendo progresivamente a partir de las preguntas que fuentes y recursos permiten potenciar en el aula, siendo especialmente provechoso a nivel de aprendizaje de la historia la génesis de interpretaciones diversas dentro del grupo-clase y la argumentación de las mismas. La historia enseñada debe ser, pues, una disciplina ligada a la interpretación y construcción del conocimiento y no a la historia académica (Brophy y VanSledright, 1997). Para ello, es necesario introducir de manera efectiva actividades asociadas a la aplicación, análisis, evaluación y creación.

Esta necesidad de cambio en la enseñanza de las disciplinas, como la que se señala para la historia, ha venido acompañada de cierta transformación de la estructura interna de la legislación educativa. En ese afán por conseguir la eficiencia, los currículos se han ido llenando de objetivos (Gimeno, 1982), ya sean enumerados como tales o, como más recientemente, formulados como estándares de aprendizaje (Real Decreto 126/2014) (a partir de ahora RD). Es destacable cómo, con el tiempo, el currículo se ha hecho más guiado y, a la aparición de los objetivos, los

contenidos, las competencias básicas o los CE, le han proseguido los EAE. Estos son entendidos por el RD como el medio que detalla los CE, que permite “definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura” (RD 126/2014, art. 2). Siguiendo el esquema de modelos de currículos de De Ketele (2008), esta evolución está relacionada con ese intento de pasar de un modelo de currículo enciclopédico centrado en el docente a otro conductista-taylorista centrado en los objetivos a conseguir por parte del alumnado (De Ketele, 2008; López-Goñi y Goñi, 2015). Es por ello que CE o EAE plantean en realidad esos objetivos didácticos que se tienen que conseguir a través de una acción concreta a realizar.

Pese a esta evolución estructural, los cambios en el modelo curricular (los principios que lo fundamentan) no han sido realmente significativos (López-Goñi y Goñi, 2015). Pero ¿y para el caso de las disciplinas escolares? ¿Han sufrido una evolución paralela a este intento de modernización de la estructura curricular? ¿Ha influido el cambio de paradigma en la disciplina de la didáctica de la historia en la actual configuración del currículo educativo español? Estas son las preguntas centrales que vertebran este trabajo. Es por ello que los objetivos de esta investigación se centran en (1) establecer la demanda cognitiva asociada a los criterios y estándares de aprendizaje recogidos en el currículo básico de la Educación Primaria nacional y autonómico, y (2) analizar las tendencias asociadas al desarrollo de las habilidades cognitivas detectadas. Su consecución nos permitirá dar respuesta a las preguntas planteadas.

El RD analizado ha dejado cierto margen de maniobra a las comunidades autónomas. Por ello, si se quiere conocer el panorama general, es necesario analizar la legislación estatal y las diecisiete legislaciones autonómicas. De ahí el carácter pionero que posee este trabajo. Si bien se han planteado investigaciones similares para otras áreas de conocimiento como ciencias naturales (Borge, Pires y Delgado, 2018; Delgado y Calonge, 2018), educación física (Méndez, Méndez, Fernández y Prieto, 2015; Otero y Vázquez, 2019) o educación musical (Casanova y Serrano, 2018; García, 2018), muy poco se ha escrito sobre cómo se plantea la enseñanza de la historia a través del currículo educativo de Educación Primaria de una manera comparada. Hay sin duda interesantes estudios publicados después de la entrada en vigor de la LOE (De Pro y Miralles, 2009) o de la LOMCE, pero que, o bien no plantean un estudio

comparativo global (López-Facal, 2014; Pelegrín, 2015), o se limitan a cursos concretos y no a toda la etapa (López, García y Martínez, 2015). Sí se encuentran estudios curriculares comparativos similares en Educación Secundaria (Molina y Calderón, 2009), que ayudan a contextualizar el estudio realizado.

## Método

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y objetivos planteados se ha llevado a cabo una investigación que, según Bisquerra (2004), es clasificada como un análisis documental de la legislación educativa española vigente en el momento en el que ha sido realizado el estudio: el RD 126/2014, que establece el currículo básico de la educación primaria, y los 17 currículos autonómicos que concretan la citada normativa. Todos los documentos legislativos autonómicos están publicados en los respectivos boletines oficiales de sus Comunidades Autónomas (Anexo 1). Tras la primera revisión de estos documentos se identificaron 2175 acciones en los CE y EAE del bloque 4 de contenidos (“Huellas del Tiempo”) enunciadas mediante un total de 98 verbos distintos. De cara a determinar con qué nivel de demanda cognitiva (Anderson y Krathwohl, 2001) se relacionaban cada uno de estos verbos, se realizó una selección aleatoria de un total de 32 (33% del total). Para medir el grado de acuerdo sobre la adscripción de cada uno de estos verbos a cada nivel de demanda cognitiva se diseñó un cuestionario ad hoc con una escala tipo Likert de 4 opciones, desde (1) “Nada de acuerdo” hasta (4) “Totalmente de acuerdo”. Un total de tres jueces expertos en la temática rellenaron el cuestionario y con los resultados se procedió a la obtención de coeficiente V de Aiken para evaluar la validez de contenido. Se obtuvo un coeficiente V de Aiken total de  $0.96 > 0.80$ . Para el análisis de confiabilidad entre jueces se calculó también el coeficiente Alfa de Krippendorff (Hayes y Krippendorff, 2007), mediante el programa SPSS 24 (macro  $\alpha$ ) obteniendo un  $\alpha = .86$ . Este elevado grado de acuerdo permitió la definición de los aspectos comunes a categorizar en base a los objetivos planteados. Dicha categorización se realizó a través de una hoja de control. Tras ello, el grado de demanda cognitiva se dividió a su vez en tres niveles, agrupando las categorías, jerárquicamente, en conjuntos de datos (Tabla I).

**TABLA I.** Categorías relacionadas con el grado de demanda cognitiva (DC) asociada a los verbos detectados y niveles establecidos para su análisis comparativo (DC baja, DC media y DC alta).

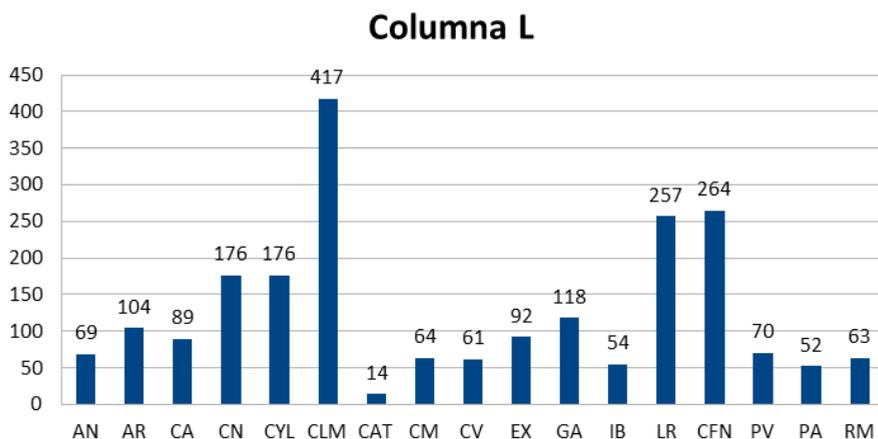
<b>Categoría</b>	<b>Verbos asociados</b>	<b>Nivel</b>
1. Recordar	Saber, ser consciente (saber), conocer, reconocer, identificar, nombrar, citar, mencionar, enumerar, indicar, señalar, narrar, relatar, describir, definir, situar, ubicar, localizar, datar, percibir, asumir, aceptar, afianzar, aprender, visitar, consultar, leer	DC baja
2. Comprender	Clasificar, ordenar, secuenciar, explicar, exponer, expresar, informar, comunicar, manifestar, transmitir, ejemplificar, seleccionar, recopilar, buscar, recoger, especificar, entender, dar razones	
3. Aplicar	Usar, utilizar, emplear, demostrar, descubrir, mostrar (representar), representar, actuar, dramatizar, comentar, proponer, planificar, integrar, calcular, confeccionar, registrar (información), aportar (datos), profundizar, tratar (fuentes)	DC media
4. Analizar	Diferenciar, distinguir, contrastar, comparar, relacionar, asociar, organizar, obtener (información), interpretar, responder (interpretar), indagar, investigar, estudiar (analizar), explorar, observar	
5. Evaluar	Formular (respuestas), valorar (evaluar), justificar, plantear (preguntas), considerar, deducir	DC alta
6. Crear	Elaborar, realizar, construir, reconstruir, trazar, establecer, inventar	

Fuente: Elaboración propia a partir de la categorización de Anderson y Krathwohl, 2001.

Al analizar la legislación se identificó un séptimo grupo de verbos relacionados con el desarrollo de actitudes y valores que ha quedado fuera de este análisis al no estar asociadas a dichas habilidades cognitivas. Se trata de acciones enunciadas con los verbos respetar, valorar (dar valor), apreciar, mostrar interés, desarrollar la curiosidad, participar, disfrutar o gozar.

La muestra finalmente analizada constituye un total de N=35 acciones para el caso del RD y N=2140 para el conjunto de las legislaciones autonómicas. En relación a estas, destaca la gran diversidad en cuanto a la especificidad y detalle en el desarrollo de los CE y EAE a evaluar en cada caso. Los números oscilan entre las 417 acciones demandadas a los estudiantes de Castilla-La Mancha y las 14 del currículo catalán para el conjunto de la etapa primaria (Gráfico I). Debido a la disparidad en el número de acciones demandadas por cada comunidad autónoma, los análisis comparativos se realizarán a partir de porcentajes.

**GRÁFICO I.** Número de acciones categorizadas en cada una de las legislaciones autonómicas analizadas<sup>2</sup>.



Fuente: Elaboración propia.

Para el tratamiento estadístico de la información, se utilizó el programa SPSS 24.0. En concreto, se realizó el análisis clúster de K medias para agrupar las distintas comunidades autónomas en conjuntos con un perfil similar. Según Clatworthy, Buick, Hankins, Weinman y Horne (2005), esta prueba estadística es de las más utilizadas a tal efecto dado su alto grado de validez. Así, atendiendo al grado de demanda cognitiva, se crearon tres grupos que se han denominado: grupo 1 (grupo con una mayor demanda cognitiva), grupo 2 (media demanda cognitiva) y grupo 3 (menor demanda cognitiva).

<sup>(2)</sup> Las siglas utilizadas en el texto se corresponden con: AN=Andalucía; AR=Aragón; CA=Canarias; CN=Cantabria; CYL=Castilla y León; CLM=Castilla-La Mancha; CAT=Cataluña; CM=Comunidad de Madrid; CV=Comunitat Valenciana; EX=Extremadura; GA=Galicia; IB=Illes Balears; LR= La Rioja; CFN=Comunidad Foral de Navarra; PV=País Vasco; PA=Principado de Asturias; RM=Región de Murcia.

## Resultados<sup>3</sup>

*Objetivo 1. Establecer la demanda cognitiva asociada a los criterios y estándares de aprendizaje recogidos en el currículo básico de la Educación Primaria.*

En el RD 126/2014, se observa la nula representación que poseen las acciones asociadas a altas demandas cognitivas y la escasa presencia de acciones de media demanda cognitiva (5,71%, n=2). Frente a esto, las acciones asociadas a una baja demanda cognitiva conforman el 94,29% de la muestra (n=33).

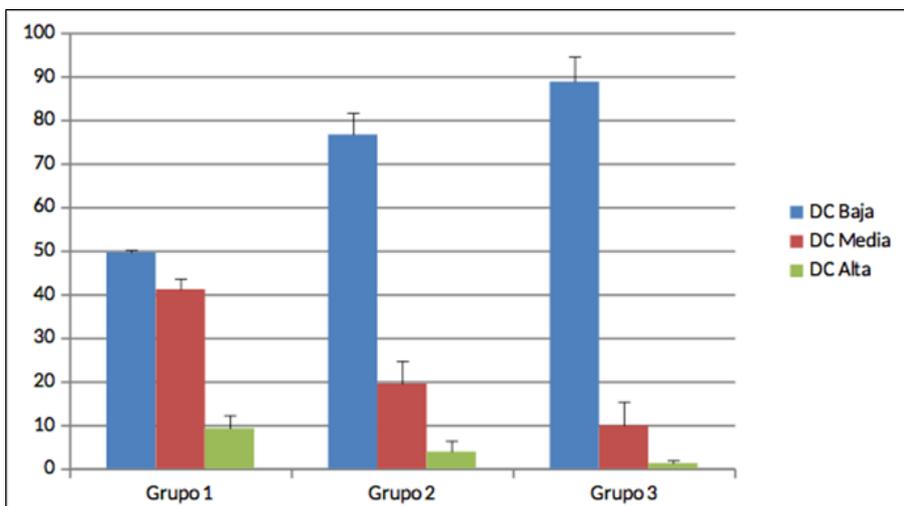
Si se aplica este mismo análisis a las legislaciones autonómicas, se observa la preeminencia de acciones asociadas a una baja demanda cognitiva (78,46%, n=1679) frente a aquellas asociadas a la aplicación y análisis (17,34%, n=371) y evaluación y creación (4,20%, n=90).

Dentro de esta tendencia general, se pueden observar grandes oscilaciones en el marco de la legislación autonómica. Como ejemplos contrapuestos se encuentran el caso de la Comunidad de Madrid, donde el 95,31% de los CE y EAE programados se corresponden con acciones de baja demanda cognitiva, y el caso valenciano, donde esta categoría se reduce al 49,18%. El análisis específico de las acciones categorizadas da como resultado las siguientes agrupaciones (Gráfico II).

---

<sup>3</sup> Recordamos que la lectura de datos se realiza a tres niveles: el grado de demanda cognitiva (DC) asociado a las acciones detectadas (DC baja, DC media y DC alta), los grupos o tendencias observadas (grupo 1: legislaciones que acumulan una mayor demanda cognitiva, grupo 2: legislaciones que acumulan una demanda cognitiva media, grupo 3: legislaciones que acumulan una menor demanda cognitiva) y las legislaciones autonómicas protagonistas del estudio (siglas descritas en la nota 1).

**GRÁFICO II.** Distribución de los grupos en relación a la demanda cognitiva (DC) asociada a CE y EAE de las legislaciones autonómicas para el conjunto de la Educación Primaria. Composición de los grupos: (Grupo 1) CAT, CV; (Grupo 2) AR, CN, CYL, CLM, LR, CFN, PV, RM; (Grupo 3) AN, CA CM, EX, GA, IB, PA.



Fuente: Elaboración propia.

El grupo 1 se corresponde con aquellas legislaciones con una mayor representación de acciones de alta y media demanda cognitiva, presentes en las legislaciones de Cataluña y Comunidad Valenciana únicamente. Este grupo difiere en gran medida de los grupos 2 y 3, donde las acciones de baja demanda cognitiva adquieren un elevado protagonismo. Aunque con una reducida presencia de acciones de alta demanda cognitiva en ambos casos, el grupo 2 concede cierta mayor atención a las acciones de aplicación y análisis. En este grupo se integran 8 textos legislativos. Los 7 restantes se asocian al grupo 3.

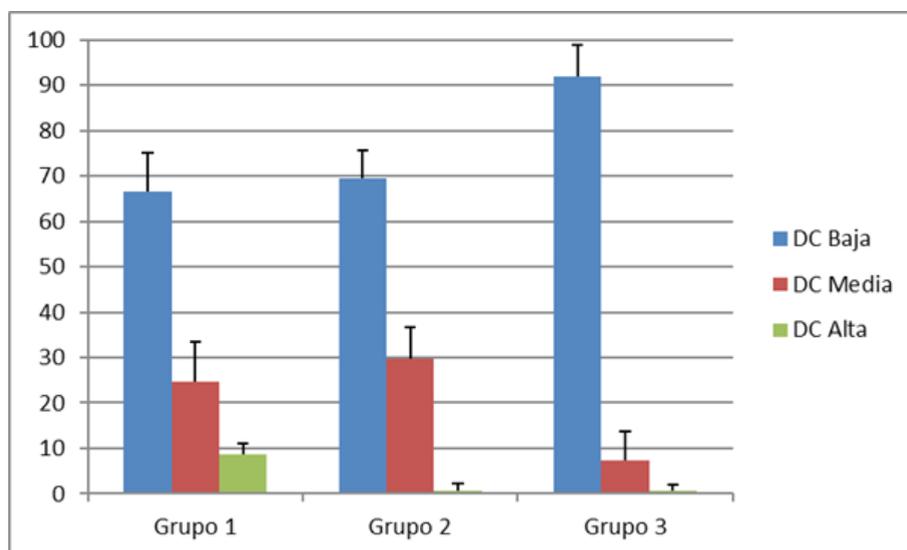
*Objetivo 2. Analizar las tendencias asociadas al desarrollo de las habilidades cognitivas detectadas*

Para dar respuesta a este objetivo, se analizan las demandas cognitivas asociadas a la primera y segunda etapa de Educación Primaria (1.º, 2.º y

3.º; 4.º, 5.º y 6.º) en las legislaciones autonómicas. Se obvia de este análisis el RD ya que los contenidos a impartir durante la enseñanza primaria no aparecen distribuidos por cursos. Dicha adscripción la realizan las autonomías dentro de sus competencias. El análisis específico de las acciones categorizadas da como resultado las siguientes agrupaciones (Gráficos III y IV).

Para la primera etapa de Educación Primaria se observan tres tendencias (Gráfico III).

**GRÁFICO III.** Distribución de los grupos en relación a la demanda cognitiva (DC) de las acciones de CE y EAE de las legislaciones autonómicas para 1.º, 2.º y 3er curso de Educación Primaria. Composición de los grupos: (Grupo 1) AN, CN, CLM, CM, CV, LR, CFN, PV; (Grupo 2) AR, CA, CYL, CAT, PA, RM; (Grupo 3) EX, GA, IB.



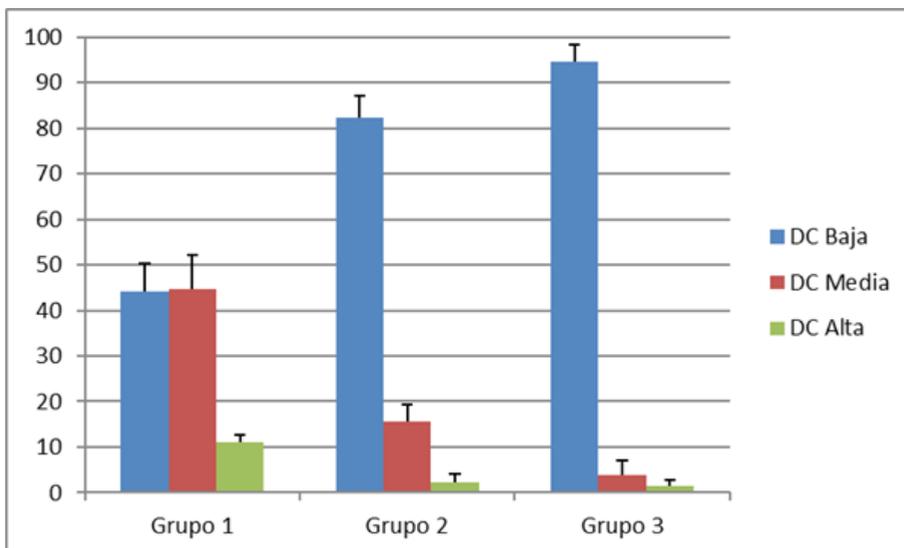
Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, el grupo 1 concentra el mayor número de acciones asociadas a los niveles de una demanda cognitiva alta (8,55%). A este primer grupo se adscriben 8 comunidades autónomas. El grupo 2 mantiene una representación elevada de acciones de media demanda cognitiva (29,71%), aunque aquellas de alta demanda cognitiva poseen

una presencia residual (0,68%). La tendencia inversa es representada en el grupo 3, con un 91,85% de acciones asociadas a una baja demanda cognitiva. A este grupo se asocian tres comunidades autónomas: Extremadura, Galicia e Islas Baleares.

Si se analiza la agrupación y distribución propia de la segunda etapa de Educación Primaria (4.º, 5.º y 6.º curso), se pueden observar de nuevo tres tendencias (Gráfico IV). Sin embargo, los porcentajes de representación de las acciones con demanda cognitiva alta cambian significativamente, así como la composición de los mismos.

**GRÁFICO IV.** Distribución de los grupos en relación a las acciones y demanda cognitiva (DC) asociada a CE y EAE de las legislaciones autonómicas para 4.º, 5.º y 6.º curso de Educación Primaria. Composición de los grupos: (1) CAT, CV; (2) AN, AR, PA, CYL, CLM, GA, LR, CFN, PV, RM; (3) CA, CN, CM, EX, IB.



Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, el grupo 1 ve aumentar el porcentaje de acciones que demandan una mayor movilización de las habilidades de pensamiento del alumnado. En conjunto, estas acciones alcanzan un 55,76%. Sin embargo,

se reduce ahora su representación a las legislaciones de Cataluña y Comunidad Valenciana. En contraposición, los grupos 2 y 3 se caracterizan en este caso por un predominio absoluto de acciones de baja demanda cognitiva, ambos con valores superiores al 80%. Se observa, además, cómo en esta segunda etapa se ha producido una mayor concentración de casos en ambos grupos: se asocian 10 comunidades autónomas a la tendencia marcada por el grupo 2 y 5 a la propia del grupo 3.

Si se comparan los gráficos III y IV, en relación a los valores asociados a cada grupo y a la composición de los mismos, se aprecia cómo se produce pues un giro en los enunciados recogidos en la legislación educativa hacia modelos asociados más a la memorización que al análisis y creación. Las únicas excepciones a este viraje en los enunciados hacia modelos más memorísticos son aquellos que aparecen en la legislación de Galicia y Cataluña. En el caso gallego se produce un ligero incremento de acciones asociadas a demandas cognitivas de aplicación y análisis que la llevan a pasar del grupo 3 al 2. Este incremento es más destacable en el caso catalán, que pasa de encontrarse en el grupo 2 a formar parte del grupo 1 junto a la Comunidad Valenciana. La Comunidad Valenciana, por su parte, se mantiene en el grupo 1, conservando una representación de acciones de demanda cognitiva media y alta superior al 50%.

## Discusión

Como se ha podido comprobar tanto en la legislación estatal como en la autonómica posee un peso especialmente destacable la dimensión cognitiva propia del recuerdo y comprensión, directamente asociadas a la memorización (Anderson y Krathwohl, 2001). Son minoritarias, en cambio, las acciones que incentivan procesos de pensamiento más complejos como son aplicar, analizar, evaluar o crear. Únicamente la legislación valenciana posee enunciados de alto carácter procedimental, reflexivo y crítico, siendo este modelo mantenido a lo largo de toda la Educación Primaria.

Es por ello que, en términos generales, se puede afirmar que la enseñanza de la historia todavía se acerca más a una acumulación de datos inconexos, de explicaciones construidas, y a una transmisión de tipo erudito (Prats, 2016) que a aquella que la investigación actual propone, basada en la construcción del conocimiento. Ya Pozo (1985)

planteaba esta problemática al analizar el giro que el currículo escolar y los libros de texto experimentaron tras la implantación de Ley General de Educación de 1975. En esa fecha se pasó de una historia narrada de tipo factual a una historia “explicada”. Advertía que esta transformación de la historia escolar debía suponer un giro en la forma de orientar la enseñanza y propiciar que el alumno elaborará “sus propios recursos conceptuales, temporales e inferenciales” (Pozo, 1985, p. 31). En la actualidad, casi 35 años más tarde, el mismo debate prosigue sin visos de que esté próximo a solventarse.

Si, además, se alude a la densidad de los contenidos seleccionados y acciones demandadas que solo el bloque de contenidos analizado recoge (por ejemplo, el caso castellano-manchego), se puede afirmar que el currículo diseñado para esta etapa se muestra imposible de implementar en las aulas de manera efectiva (López-Facal, 2014). Máxime si se tiene en cuenta la usual ubicación de los contenidos asociados a la historia en la organización temporal de las asignaturas, al constituir el último bloque de contenidos que suelen ser impartidos (Pelegrín, 2015).

Si se focaliza el análisis en cómo y cuándo son introducidos los contenidos históricos en el currículo, se puede apreciar que, en general, se produce una restricción de actividades de aplicación, de análisis y creativas conforme el alumnado alcanza los niveles superiores.

Las primeras etapas concentran mayores acciones de demanda cognitiva alta y media y estas están representadas en un mayor número de casos. Sin embargo, estas se suelen asociar a la gestión del tiempo y al análisis de elementos del entorno familiar y local (Arias y Egea, e.p.).

Las tendencias actuales de la didáctica de la historia insisten en la idea de que no es necesario poseer un conocimiento consolidado del tiempo del calendario para experimentar el paso del tiempo y la historia, ya que en principio solo requieren concebir un acontecimiento como sucedido en el pasado (Levstik y Barton, 2008). De la misma manera, Cooper (2002) hace hincapié en la idea de que el alumnado posee por sí mismo cierto conocimiento histórico basado en el pasado de su propia familia, que puede servir como punto de partida, pero estos también reciben información histórica por otras muchas vías: en la reminiscencia del pasado en su entorno (a través del patrimonio) o en los relatos históricos que se cuelan en los hogares a través del cine, la televisión, los cuentos, etc. (Aranda, 2016). La historia está presente en sus vidas más allá de sus familias y localidad. Estos conocimientos iniciales son

suficientes para iniciar un proceso de desarrollo de las habilidades del pensamiento, al resultar un punto de motivación sobre el que construir y dialogar. Los conceptos cruciales para la reflexión histórica (cronología, cambio y continuidad, causa y efecto, la capacidad de sopesar datos y de identificarse con personas de un tiempo pasado) pueden evolucionar desde puntos de partida muy insignificantes (Pluckrose, 1993). Sin embargo, en la legislación analizada, solo es a partir de tercero cuando se introducen contenidos netamente históricos, normalmente asociados a la vida en la Prehistoria (Arias y Egea, e.p.). Algunas legislaciones incluso obvian cualquier tipo de contenido temporal en los dos primeros cursos de primaria, como es el caso de Madrid y Extremadura.

Es paradigmático el caso de la legislación educativa madrileña (Decreto 89/2014), que señala expresamente que “no se trata de que los alumnos sean capaces de analizar y juzgar hechos históricos o comportamientos humanos. Se trata [...] de adquirir un sistema de referencia espacial y temporal en el que situar lo que vayan aprendiendo en estudios posteriores” (p. 26). Y a esa labor dedican sus esfuerzos, señalando como EAE para la enseñanza de la historia en la etapa primaria contenidos estrictamente conceptuales.

A este respecto, cabe señalar que es ciertamente ingenuo pensar que el trabajo de la historia y el desarrollo de las habilidades asociadas a su análisis se ha de retrasar hasta el momento en el que el alumnado maneje ciertos conocimientos disciplinares, ya que siempre habrá preguntas sin respuesta y lagunas que completar (Holt, 1990).

Conforme se avanza en cursos y se incorporan contenidos de carácter puramente disciplinar, el sentir analítico y creativo que era introducido en estos primeros años se pierde en beneficio de contenidos puramente disciplinares (y conceptuales). En lugar de aprovechar la creciente capacidad del alumnado para acercarse a un mayor número de fuentes, para generar argumentaciones más solventes y para iniciar procesos analíticos más complejos, se aprecia una tendencia hacia el aumento de contenidos y la reducción en la aplicación de los mismos, obviando pues todos los planteamientos antes esgrimidos y omitiendo por completo un elemento fundamental: el alto carácter procedimental de las labores del historiador (Lévesque, 2008).

El análisis realizado muestra, pues, que la influencia en el currículo español de los actuales postulados de la investigación didáctica es mínima. Este hecho coincide plenamente con resultados obtenidos en

otros contextos (Bracke, Flaving, Köster y Zülsdorf-Kersting, 2014; Clark, 2014; Levstik, 2008). Frente a esto, existen algunos ejemplos a nivel internacional que muestran que la adaptación es posible. En Reino Unido, por ejemplo, la historia posee un marcado carácter procedimental desde los años 70 (Prats, 2016); el currículo noruego otorga un rol determinante a la investigación histórica, a la creación de nuevas narrativas o al análisis de las existentes (Johanson, 2015); y la legislación educativa australiana está orientada hacia el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico<sup>4</sup>.

Sin embargo, el currículo educativo español, a pesar de las constantes reformas que han procurado en la apariencia alcanzar un modelo de currículo moderno conductista-taylorista y competencial, posee un lastre anclado en el modelo enciclopédico-académico que no permite una adaptación a los nuevos tiempos, siendo “la intervención quirúrgica necesaria y urgente” (López-Goñi y Goñi, 2015, p. 43).

## Conclusiones y limitaciones del estudio

Se ha podido comprobar cómo la orientación propia del currículo actual elimina en gran medida el importante componente analítico, crítico e interpretativo de la historia. Así al menos se ve reflejado en la mayoría de las legislaciones autonómicas analizadas, donde el margen creativo detectado en los primeros años de escolarización y vinculado a la experiencia familiar y local del estudiante ha derivado en modelos de enseñanza tradicionales ligados a la memorización y el recuerdo. Por ello, se considera fundamental subrayar de nuevo, como conclusión a este estudio, la gran distancia existente entre las tendencias actuales de la didáctica de la historia y el desarrollo legislativo. Sin embargo, se ha podido igualmente observar la posibilidad de adaptación y generación de modelos más creativos dentro de un mismo marco legislativo común, como ha demostrado ser el caso valenciano. Se abre un atisbo de esperanza. Y es que, en lo relativo a la enseñanza de la historia, deben comenzar a tener cabida aspectos relacionados con la propia construcción de la historia y el uso social de la misma (Prats, 2016;

---

<sup>4</sup> Para la consulta del currículo australiano véase <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/>

Wineburg, Mosborg y Porat, 2001). Es necesario para ello romper con esta tendencia enciclopédica, esa historia lineal narrada acríticamente, donde personajes y hechos se combinan para crear un relato cerrado con escasa conexión con la realidad que rodea al estudiante, el contexto social y cultural en el que vive.

Las prácticas docentes, usualmente vinculadas a los textos de los manuales escolares (Burguera, 2006; Martínez, Valls y Pineda, 2009; Valls, 2019), no suelen cuestionar dicha percepción. Si esta matriz básica de conocimiento nunca es cuestionada, se va a perpetuar esa historia narrada más asociada a la memoria colectiva que a la historia formal o científica (Carretero, López, González y Rodríguez, 2012; López, 2015). Este aspecto es especialmente importante en Educación Primaria, donde el conocimiento disciplinar del alumnado es muy reducido y está en gran medida vinculado a esas experiencias proporcionadas por el entorno en el que vive (Wertsch, 2004).

Aunque la posesión de esta percepción no entorpece el aprendizaje en sí mismo (Carretero et al., 2012), sí dificulta el desarrollo de habilidades fundamentales para la comprensión histórica, como las asociadas al pensamiento histórico. Es por ello que se considera clave introducir al alumnado directamente en esta dialéctica. Esta aproximación a la enseñanza de la historia no solo permite introducir el proceso de construcción de la historia en las aulas, sino que favorece la interacción con la misma y que el estudiante comience a pensar la historia y no a memorizar una narración construida. Si, además, se procura que el alumnado sea capaz de conectar la disciplina con la realidad en la que vive, con el contexto en el que se desenvuelven sus acciones y que le ayuden a entender los hechos que le rodean, se dotará a la historia de significado para el estudiante (Grant y Gradwell, 2010).

Todas estas consideraciones deberían estar presentes en el conjunto del currículo, en sus criterios y estándares, ya que la Educación Primaria debe ser considerada como el momento propicio para despertar inquietudes, desarrollar habilidades, lanzar preguntas y construir conocimiento. De la misma manera, el docente ha de estar igualmente preparado para su aplicación. En este sentido, este estudio marca un nuevo horizonte en la investigación cualitativa que aspire a complementar los resultados aquí aportados desde la perspectiva de la práctica educativa: ¿Cómo el profesorado entiende y aplica estos procesos cognitivos a la hora de enseñar historia? Conocer la percepción y labor del docente o de los

futuros docentes en este sentido contribuiría a obtener una perspectiva más completa sobre esta realidad desde la práctica educativa en la etapa seleccionada.

Por último, cabe señalar que, entre las limitaciones del estudio presentado se ha de destacar la aparente provisionalidad de las conclusiones aquí enumeradas, pues España se encuentra en periodo de modificación de su sistema educativo (Torres, 2020) habiendo sido recientemente publicada la denominada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Aunque, debido a su reciente publicación, todavía no ha sido concretado el currículo básico para la Educación Primaria, este no tardará en ser definido. Por lo tanto, el lector crítico se percatará con facilidad de que lo dicho aquí podría ser efímero en cuestión de meses. Sin embargo, como se ha visto en páginas anteriores, es también una realidad que el cambio de texto legislativo no ha implicado tradicionalmente una modificación en la manera en la que se contempla la enseñanza de la historia. Estudios similares al realizado permitirán conocer en breve si esta premisa se cumplirá tras la próxima publicación del desarrollo del currículo básico asociado a la LOMLOE y si hallazgos como los aquí presentados han contribuido a la reflexión sobre la práctica educativa y han incentivado cierta modificación en esta tendencia. Sirvan estas líneas para insistir que un cambio de modelo es posible: las investigaciones lo avalan y las experiencias iniciadas en otros países muestran posibles caminos y modelos a seguir.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's*. Harlow, Essex: Pearson.
- Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Arias-Ferrer L., Egea-Vivancos, A. y Levstik L. S. (2019). Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative. En K. Kerry-Moran y J. A. Aerila (eds.), *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and*

- Learning. Educating the Young Child* (pp. 175-198). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-19266-2\_10
- Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (e.p.). Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2009). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: Estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla: Madrid.
- Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H. y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Borge, I. M., Pires, D. M. y Delgado, J. (2018). ¿Qué mejoras se han alcanzado respecto a la Educación Científica desde el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente en el nuevo Currículo Oficial de la LOMCE de 5.º y 6.º curso de Primaria en España? *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 15(1), 1-16. doi: 10.25267/Rev\_Eureka\_ensen\_divulg\_cienc.2018.v15.i1.1101
- Bracke, S., Flaving, C., Köster, M. y Zülstdorf-Kersting, M. (2014). History education research in Germany. Empirical attempts at mapping historical thinking and learning. En M. Köster, H. Thünemann, y M. Zülstdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 9-55). Schwabach: Wochenschau.
- Brophy, J. E. y VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, 302, 75-79.
- Carretero, M., López, C., González, M. y Rodríguez, M. (2012). Students historical narratives and concepts about the nation. En M. Carretero (Ed.), *History Education and the Construction of Identities* (pp. 153-170). London: International Review in History Education.

- Casanova, O. y Serrano, R. M. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 15, 3-17. doi: doi.org/10.5209/RECIEM.54844
- Churches, A. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/30868755/Andrew\\_Churches\\_-\\_Blooms\\_Digital\\_Taxonomy.pdf](https://www.academia.edu/30868755/Andrew_Churches_-_Blooms_Digital_Taxonomy.pdf) [2019, 19 Marzo].
- Clark, P. (2014). History Education Research in Canada. En M. Köster, H. Thünemann y M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 81-103). Schwalbach: Wochenschau.
- Clatworthy, J., Buick, D., Hankins, M., Weinman, J. y Horne, R. (2005). The use and reporting of cluster analysis in health psychology: a review. *British Journal of Health Psychology*, 10, 329-358. doi: 10.1348/135910705X25697
- Cooper, H. (2002). *History in the early years* (2.<sup>a</sup> ed.). Londres-New York: Routledge.
- De Groot-Reuvekamp, M. J. D., Boxtel, C. V., Ros, A. y Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. doi: 10.1080/00220272.2013.869837
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 12.
- De Pro, A. y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria, *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 59-96.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria (BOCM 175, 25/07/2014). Recuperado de [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF)
- Delgado, J. y Calonge, A. (2018). Estudio de la presencia de la Geología en currículos oficiales autonómicos de Educación Primaria. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 26(2), 154-162.
- Eisner, E. W. (2000). Benjamin Bloom 1913-1999. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 3, 423-432.

- García, N. (2018). Educación musical y currículo en la enseñanza primaria española: De la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da Abem*, 26(41), 56-76. doi: 10.33054/ABEM2018b4104
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Grant, S. G. y Gradwell, J. M. (Eds.) (2010). *Teaching history with big ideas: Cases of ambitious teachers*. Lanham: Rowman y Littlefield.
- Hayes, A. F. y Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Hill, P. W. y McGaw, B. (1981). Testing the Simplex Assumption Underlying Bloom's «Taxonomy». *American Educational Research Journal*, 18(1), 93-101. doi: 10.2307/1162532
- Holt, T. (1990). *Thinking historically: Narrative, imagination, and understanding*. New York: College Entrance Examination Board.
- Johanson, L. B. (2015). The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking: A case study of three lower secondary schools. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-24. Recuperado de: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1301/1188>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. doi: 10.1207/s15430421tip4104\_2
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York-London: New York University Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 50-62). New York: Routledge.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2008). «They still use some of their past». Historical salience in elementary children's chronological thinking. En L. S. Levstik y K. C. Barton (Eds.), *Researching History Education: Theory, Method, and Context* (pp. 108-147). New York: Routledge.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE].

- (BOE 340, 30/12/2020). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 77-92. doi: 10.6018/pantarei/2015/6
- López, J. A., García, R. y Martínez, R. (2015). Análisis de los contenidos, visibles e invisibles, del bloque «vivir en sociedad» en los nuevos currículos de Ciencias Sociales en 1.º y 2.º de educación primaria. En A. Hernández, C. R. García y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 241-250). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), 273-385.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2015). *Hacia un currículum guiado por las competencias: Propuestas para la acción*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Madaus, G. F., Woods, E. M. y Nuttall, R. L. (1973). A Causal Model Analysis of Bloom's Taxonomy. *American Educational Research Journal*, 10(4), 253-262. doi: 10.3102/00028312010004253
- Maine, F. (2015). *Dialogic readers: Children talking and thinking together about visual texts*. Routledge.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: Diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas, (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Méndez, D., Méndez, A. M., Fernández, J. y Prieto, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos*, 28, 15-20.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 83-89.

- Molina, S. y Calderón, D. (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: Análisis curricular comparativo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 37-60. doi: 10.7203/dces..2411
- Otero, F. M. y Vázquez, F. J. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1). doi: 10.15366/riee2019.12.1.003
- Pelegrín, J. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 41-48.
- Piaget, J. P. (1974). *The Language and Thought of the Child* (1.ª ed. 1955). Clinton: Meridian.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Prats, J. (2016). Combates por la Historia en Educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats, *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 52, 01/03/2014). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/con>
- Sáiz, J. y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and history teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Torres, A. (3 de marzo de 2020). La octava ley educativa nace también sin consenso. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/sociedad/2020-03-03/la-octava-ley-educativa-nace-tambien-sin-consenso.html>
- Valls, R. (2019). Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas. En C. Fuertes y D. Parra (Eds.), *Reinterpretar la tradición*,

- transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 125-147). Valencia: Tirant Humanidades.
- Wallace, S. (Ed.). (2015). *A dictionary of education* (2.<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S. y Porat, D. (2001). What Can Forrest Gump Tell Us about Students' Historical Understanding? *Social Education*, 65(1), 55-58.
- Wineburg, S. y Schneider, J. (2009). Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction? *The Phi Delta Kappan*, 91(4), 56-61.

**Dirección de contacto:** Laura Arias. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Campus de Espinardo CP. 30100. Murcia. E-mail: larias@um.es

## Anexo

### Anexo I. Legislación educativa utilizada

Comuni- dad Autó- noma	Có- digo	Decreto	Boletín Autonómico	Enlace de consulta
Andalucía	AN	Decreto 97/2015	BOJA 50, 13/03/2015	<a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargas/recursos/curriculo-primaria/index.htm">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargas/recursos/curriculo-primaria/index.htm</a>
Aragón	AR	Orden ECD/850/2016	BOA 156, 12/08/2016	<a href="http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=52">http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=52</a>
Canarias	CA	Decreto 89/2014	BOC 156, 13/08/2014	<a href="http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html">http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html</a>
Cantabria	CN	Decreto 27/2014	BOC 29, 13/06/2014	<a href="https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550">https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550</a>
Castilla y León	CYL	Decreto 26/2016	BOCYL 142, 25/07/2016	<a href="https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant">https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant</a>
Castilla-La Mancha	CLM	Decreto 54/2014	DOCM 132, 11/07/2014	<a href="http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr">http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr</a>
Cataluña	CAT	Decret 119/2015	DOGC 6900, 26/06/2015	<a href="http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/curriculum/">http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/curriculum/</a>
Comunidad de Madrid	CM	Decreto 89/2014	BOCM 175, 25/07/2014	<a href="https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-I.PDF">https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-I.PDF</a>
Comunidad Foral de Navarra	CFN	Decreto Foral 60/2014	BON 174, 05/09/2014	<a href="https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf">https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf</a>
Comunitat Valenciana	CV	Decreto 108/2014	DOGV 7311, 07/07/2014	<a href="http://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf">http://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf</a>
Extremadura	EX	Decreto 103/2014	DOE 114, 16/06/2014	<a href="http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/11400/14040122.pdf">http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/11400/14040122.pdf</a>
Galicia	GA	Decreto 105/2014	DOG 171, 09/09/2014	<a href="https://www.edu.xunta.gal/portal/guiadalomce/primaria">https://www.edu.xunta.gal/portal/guiadalomce/primaria</a>
Illes Balears	IB	Decret 32/2014	BOIB 97, 19/07/2014	<a href="http://web.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_primaria_lomce_.htm">http://web.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_primaria_lomce_.htm</a>

La Rioja	LR	Decreto 24/2014	BOR 74, 16/06/2014	<a href="https://web.larioja.org/normativa?n=1973">https://web.larioja.org/normativa?n=1973</a>
País Vasco	PV	Decreto 236/2015	BOPV 9, 15/01/2016	<a href="http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_2_proyec/adjuntos/EB_curriculo_completo.pdf">http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_2_proyec/adjuntos/EB_curriculo_completo.pdf</a>
Principado de Asturias	PA	Decreto 82/2014	BOPA 202, 30/08/2014	<a href="https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf">https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf</a>
Región de Murcia	RM	Decreto 198/2014	BORM 206, 06/09/2014	<a href="https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2014/numero/11264/pdf?id=713895">https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2014/numero/11264/pdf?id=713895</a>

Fuente: Elaboración propia.