

Razonamiento y enseñanza de la historia

Introducción

Mario Carretero
Margarita Limón¹

La Reforma Educativa que se está llevando a cabo en nuestro país en los últimos años ha destacado la importancia de tener en cuenta tres elementos en el diseño curricular y en general, en la planificación de la instrucción. Por un lado, los aspectos disciplinares que hacen referencia a las características propias de cada disciplina y a la identificación de los contenidos pertinentes. Por otro, los aspectos relativos al aprendizaje o alumno. Entre ellos, cuáles son sus procesos cognitivos y sus dificultades de aprendizaje y finalmente, los aspectos didácticos, es decir, cómo enseñar esos contenidos a los alumnos.

Esta perspectiva es la que ha conducido a que, tanto psicólogos educativos como didactas muestren un enorme interés por identificar aquellas características propias de cada disciplina que tienen una especial repercusión en el aprendizaje y la enseñanza de cada materia. Dicho interés viene justificado porque se considera precisamente que es esencial

estudiar de manera interrelacionada los tres aspectos mencionados.

En el caso concreto de la Historia concurren una serie de características que, como ya hemos comentado en anteriores publicaciones (Carretero et al., 1993; Carretero et al., 1994) inciden en las dificultades de comprensión y consecuentemente en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el aprendizaje de la Historia no supone sólo la adquisición de conocimiento histórico, sino también el desarrollo de estrategias y habilidades de razonamiento específicas de este dominio (Wineburg, 1991; Rouet et al., 1994; Limón y Carretero, 1995). Asimismo, los factores ideológicos, valorativos y afectivos están también muy ligados al conocimiento histórico y consiguientemente presentes en su aprendizaje y en su enseñanza (Carretero y Limón, 1994a).

Estos tres elementos, el conocimiento histórico y sus características, las estrategias y habilidades de razonamiento específicas del dominio histórico y

¹ Este artículo está basado en la conferencia pronunciada por el primer autor en el «I Coloquio Interdisciplinar sobre Educación. Métodos y contenidos en enseñanza: elementos para una polémica» organizadas por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid del 6-10 de junio de 1994. Queremos agradecer a Liliana Jacott y Asunción López Manjón su colaboración en distintas partes de este proyecto de investigación financiado por la DGYCIT (PB91-0028-CO3-03), así como al ICE su invitación a participar en un coloquio que fue enormemente estimulante y enriquecedor donde historiadores e investigadores educativos pudimos mirarnos unos en el espejo de los otros.

los factores ideológicos, valorativos y afectivos están estrechamente unidos e interactúan en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Puesto que en anteriores trabajos ya hemos desarrollado dos de estos elementos —el conocimiento histórico y sus características y la importancia de los factores ideológicos en el aprendizaje y enseñanza de la Historia— nos ocuparemos aquí del tercero: las estrategias y habilidades de razonamiento específicas del dominio histórico.

Características de la solución de problemas con contenido histórico

LOS problemas con contenido histórico poseen una serie de características propias en parte, derivadas de las características epistemológicas de la Historia. Son problemas abiertos y mal definidos en los que, como señala Wineburg (1991), más que llegar a una solución maniobrando a través del espacio del problema los historiadores deben moverse en un «espacio explicativo» en el que ya tienen la «solución» del problema, pero deben reconstruir la meta y el contexto en el que se produjo «la solución». En otras palabras, la finalidad perseguida en los problemas históricos no es encontrar una solución al problema en cuestión sino explicar por qué se llega a producir esa «solución» y no otra.

Las diversas fuentes de las que dispone el historiador constituirían «las pistas» en las que se basa para elaborar su explicación. Pero los diferentes tipos de documentación y evidencias seleccionadas por el historiador nunca permiten una «reconstrucción perfecta» del escenario, del «espacio explicativo» que conduce a la solución que tuvo el problema.

Por ello, este tipo de problemas posee en general, un carácter inductivo.

Otra característica esencial es el factor tiempo. El historiador ha de moverse en un contexto pasado desde el presente. Ello exige que «se despoje» en la medida de lo posible de sus valores e ideología del presente para tratar de comprender el contexto histórico en el que se produce el acontecimiento en cuestión y evitar caer en el presentismo. Asimismo, la evaluación de las evidencias seleccionadas por el historiador difiere o puede diferir según el período de tiempo transcurrido entre que el momento en el que se produce el hecho y el momento en el que el historiador construye su explicación. Así, por ejemplo, el análisis que se hace hoy de la Revolución Francesa o de la Revolución Industrial no es el mismo que hicieron los historiadores un siglo después de que se produjeran. Ese análisis es diferente no sólo debido a los factores temporales, sino que la selección de las evidencias está guiada también por la corriente historiográfica del historiador e incluso en ocasiones, también por su ideología y sus valores.

Ello hace que el mismo acontecimiento pueda describirse o explicarse en términos muy diferentes. Estos dos pequeños textos relativos a la expulsión de los moriscos² decretada por Felipe III en 1609 ilustran estas diferencias:

*«Alegre de que ya queda extinguida,
esta canalla infiel, bárbara, fiera,
Que loca, que inhumana, que atrevida;
Fatal mago del cristiano era.»*

2 Recientemente (Limón y Carretero, 1995) hemos realizado un estudio sobre los procesos de razonamiento en Historia en el que hemos utilizado la expulsión de los moriscos como contenido específico de la tarea presentada.

*Gozoso queda, de que ve cumplida
su gloria más colmada, y más entera,
Y con el colmo de tan grande gloria
Doy fin glorioso a tan honrosa historia...»*

(Pérez de Culla, 1695; fol. 60, canto V, citado en De Bunes, 1983).

*«Un esquadron de moras y moros
va de todos oyendo mil ultrajes;
ellos con las riquezas y tesoros,
ellas con los adornos y trajes.
Las viejas con tristezas y con lloros
van haciendo pucheros y visajes,
cargadas todas con alhajas viles,
de ollas, sartenes, cántaros y candiles.
Y cuántos a sus hijos tan queridos
vendieron a los nuestros, solamente
porque de pan les diesen un pedazo...
Quién podrá referir la triste suerte
de los que se embarcaron, pues se save
que el dolor espantoso de la muerte
les fue menos sensible y menos grave.»*

(Aguilar Gaspar, 1610, p. 190; citado en De Bunes, 1983).

Por tanto, en general, estos problemas exigen la coordinación de perspectivas diferentes y, de las habilidades propias del denominado «relativismo cognitivo» (Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1984; Asensio, Carretero y Pozo, 1986; Kuhn, Weinstock y Flaton, 1994; Carretero y Limón, 1994b).

El historiador realiza la selección de las evidencias que considera relevantes para solucionar su problema según las características del contexto histórico en el que se produce el acontecimiento. Los pro-

blemas históricos, son, por tanto, muy dependientes del contexto. La comprensión y el conocimiento de dicho contexto es un factor importante para la selección y evaluación de evidencias y consecuentemente para la formulación de hipótesis.

Asimismo, tanto la selección y evaluación de las evidencias como la formulación de hipótesis puede estar sesgada por la posición historiográfica del historiador, lo que conduce a que sean posibles múltiples explicaciones del acontecimiento, todas ellas plausibles y coherentes. No habría, consiguientemente un único camino correcto que conduzca a la «solución» del problema. La posibilidad de encontrar evidencias nuevas —siempre abierta— es también otra de las características de los problemas con contenido histórico.

Por último, la solución de estos problemas no exige la utilización de un lenguaje matemático o lógico y están vinculados a la capacidad de argumentar y contrargumentar, habilidades que forman parte de lo que se ha denominado «razonamiento informal» (Voss, Perkins y Segal, 1991; Kuhn, 1991; Limón y Carretero, 1995). En la tabla 1 sintetizamos estas características de los problemas con contenido histórico.

Tabla 1. Características de los problemas con contenido histórico

<ol style="list-style-type: none">1. Son problemas abiertos y mal definidos2. Tienen un carácter inductivo.3. No utilizan un lenguaje formal o simbólico.4. La dimensión tiempo es clave en su resolución.5. Son muy dependientes del contexto: comprender y conocer el contexto histórico es un factor importante en la selección, eva-
--

luación de evidencias y formulación de hipótesis.

6. Exigen la coordinación de perspectivas diferentes.
7. No existe un único camino —una única explicación— que conduzca a la solución.
8. Están relacionados con la capacidad de argumentar y contraargumentar.

Explicaciones y razonamiento histórico

DE las características que hemos enumerado en el apartado anterior parecen destacar dos aspectos que estarían estrechamente relacionados entre sí y que forman parte de las habilidades de razonamiento en Historia:

a) la construcción de explicaciones.

b) la selección, evaluación y utilización de evidencias, generalmente documentos, que conducen a la formulación de hipótesis previa a la elaboración de explicaciones.

La construcción de explicaciones causales

Los trabajos que han abordado el tema de las explicaciones en Historia (entre otros, Halldén, 1986; Carretero, Pozo, Asensio, 1989; Carretero, Jacott y López-Manjón, 1993; Voss, Carretero, Kennet y Silfies, 1994; Voss, Ciarrochi y Carretero, 1994) distinguen dos tipos de explicaciones, de acuerdo con la distinción establecida por von Wright (1971): las explicaciones estrictamente causales y las intencionales. De acuerdo con las primeras, los acontecimientos históricos se explicarían según la conjun-

ción de factores económicos, políticos, sociales, culturales, etc., todos ellos de carácter abstracto e impersonal, es decir, estructural. Estas explicaciones suelen adoptar la forma de una relación condicional suficiente y buscan las condiciones antecedentes al suceso.

Por el contrario, las explicaciones teleológicas o intencionales tratan de dar cuenta de las consecuencias del suceso y de los agentes que toman parte en la acción. Es decir, se explican los acontecimientos teniendo en cuenta no ya las causas que los desencadenaron, sino las intenciones de los individuos que participaron en ellos.

El concepto de «causa» y en general, la noción de causalidad histórica ha sido uno de los conceptos considerados fundamentales en la comprensión de la Historia (entre otros, Halldén, 1986; 1993; Medley, 1988; Voss, Wiley y Kennet, 1994; Lee, Dickinson y Ashby, 1994; Carretero et al.; 1994). Lee, Dickinson y Ashby (1994) consideran que la noción de «causa» forma parte de los conceptos de segundo orden (entre los que están la noción de «cambio», «evidencia», «empatía»). Estos conceptos constituirían lo que Halldén (1993) considera un «meta-nivel» dentro del conocimiento histórico.

A pesar del creciente interés en el estudio de la causalidad histórica, sin embargo, en la mayor parte de estos trabajos los sujetos participantes son niños, adolescentes o en todo caso, adultos con un nivel de conocimiento específico de dominio prácticamente nulo. Sólo en algunos casos se han utilizado estudiantes universitarios de Historia como grupo con un nivel de conocimiento específico más alto.

Lee, Dickinson y Ashby (1994) encuentran que, a menudo, los niños (las edades de los estudiantes de su muestra estaban comprendidas entre los 7 y los 14 años) no distinguen entre las razones que condu-

cen a la acción y las condiciones y antecedentes causales que explican el resultado de la acción.

Sus resultados indican la existencia del siguiente patrón de progresión no ligado a la edad, en su comprensión de por qué suceden los acontecimientos:

1. La explicación no se distingue de los hechos. Explicar es reconocer y emparejar (matching) información.

2. La explicación se identifica con los deseos de los agentes que participan en el suceso.

3. La explicación continúa identificándose con los deseos de los agentes participantes, pero ahora se tienen en cuenta los resultados. Además para que algo suceda debe desearse mucho. Por ejemplo, el hecho de que el emperador Claudio tuviera un gran deseo de poder explica que consiguiera conquistar Britannia.

4. La explicación se formula según las condiciones facilitadoras y los antecedentes causales.

Asimismo, identifican tres estrategias en las explicaciones causales formuladas. La estrategia aditiva, según la cual se establecen causas de manera lineal y aislada. La estrategia narrativa, en la que establecen cadenas lineales de causas unidas por «y entonces», «por tanto», y la estrategia analítica, en la que se establecen nexos de conexión entre las causas. Aunque sus datos son preliminares y no permiten afirmar la existencia de una secuencia evolutiva, parece claro que los niños más pequeños no utilizan la estrategia analítica y que la aditiva parece ser la etapa previa de la estrategia narrativa.

Otro dato interesante de este estudio es la confirmación de los resultados obtenidos en otros trabajos, según los cuales los niños y adolescentes e incluso los adultos con poco nivel de conocimiento específico de dominio utilizan más las explicaciones

de tipo intencional que las explicaciones causales (Carretero, Jacott y López-Manjón, 1993; Halldén, 1986; 1994; Gardner, 1991). Carretero, Jacott y López-Manjón (1993) concluyen que los sujetos con un nivel de conocimiento histórico más alto (estudiantes universitarios cursando su último año de carrera) dan más importancia a los factores causales que a los intencionales, mientras que los adolescentes (12, 14, y 16 años) y los adultos sin conocimientos específicos de Historia (estudiantes de Psicología cursando su último año de carrera) parecen utilizar tanto factores intencionales como estructurales.

Topolski (1991) describe cinco maneras en las que las causas y las condiciones aparecen en las narraciones históricas: a) como condiciones necesarias de un suceso que debe ser explicado, b) como condiciones suficientes, c) como condiciones necesarias sólo en la situación descrita por el historiador, d) como condiciones que conducen a que suceda un acontecimiento, y e) como condiciones que evitan que se produzca el suceso. Considera que en Historia, en vez de hablarse de «suficiencia o necesidad estricta» los términos «a menudo» y «habitualmente» suelen aparecer en las explicaciones formuladas. Basándose en este marco teórico Voss, Carretero, Kennet y Silfies (1994) y Voss, Ciarrocchi y Carretero (1994) han estudiado la comprensión de las nociones de causalidad necesaria y suficiente aplicadas al caso de la explicación de la caída de la Unión Soviética. En ambos casos la muestra seleccionada fueron estudiantes universitarios, no especialistas en Historia. Entre otros resultados, obtienen que de las cinco posibilidades enumeradas por Topolski las dos últimas aparecen en sus sujetos, lo que se atribuye a su falta de conocimiento específico de dominio, que les impediría establecer condiciones necesarias para que se produzcan los acontecimientos. Si bien la

caída de la antigua Unión Soviética no se atribuye a agentes personales, sí encuentran otro tipo de personalización en las explicaciones. Es decir, se atribuyen algunos acontecimientos a las *metas y estados emocionales* de los agentes participantes en los acontecimientos. Un número importante de los sujetos que manifestaban este tipo de personalización proyectó sus valores en los de los agentes participantes en la caída de la Unión Soviética. Este resultado es un ejemplo más de cómo los tres elementos —conocimiento histórico, estrategias/habilidades de razonamiento y valores/ideología— que citábamos al comienzo de este artículo se interrelacionan. En general, las explicaciones formuladas por los sujetos son poco sofisticadas y simples. Sin embargo, la instrucción parece tener un efecto positivo en la utilización de las nociones de suficiencia y necesidad (Voss, Carriochi y Carretero, 1994).

Selección, evaluación y utilización de evidencias

Puesto que el historiador trabaja con evidencias del pasado, en muchas ocasiones documentos escritos que utiliza para construir su explicación de los acontecimientos pasados, el proceso de selección y evaluación de evidencias es uno de los aspectos fundamentales en la solución de problemas históricos.

Wineburg (1991) ha llevado a cabo un estudio en el que pide a los sujetos participantes (ocho historiadores, seis de ellos doctores y ocho estudiantes de secundaria con una edad media de dieciséis años y siete meses) que traten de explicar lo que sucedió en la batalla de Lexington (Lexington Greene, 19 de abril de 1775). Para ello, les presenta una serie de documentos escritos, concretamente ocho, corres-

pondientes a diversas fuentes y parcialmente contradictorios. También han de evaluar tres cuadros sobre esta batalla, pidiéndoles que identifiquen el que les parece que representa con más fidelidad lo que sucedió. La técnica utilizada para evaluar la ejecución de los sujetos fue la de pensamiento en voz alta.

Sus resultados indican que los historiadores utilizan en la tarea tres heurísticos que Wineburg (1991) denomina «corroboración», «fuentes» y «contextualización», que no emplean los estudiantes en la resolución del problema. De acuerdo con el primero de estos heurísticos, el historiador coteja siempre aquellos detalles o aspectos que considera importantes en diferentes fuentes de información, antes de aceptarlos como plausibles o probables. El heurístico «fuentes» se refiere a que en la evaluación de evidencias los historiadores prestan especial atención a su fuente de procedencia. Finalmente, el heurístico de contextualización hace referencia a que los historiadores sitúan los acontecimientos y en general, la información descrita en los documentos en un espacio y un momento histórico. Esto es, los sitúan dentro de una secuencia cronológica.

Rouet et al. (1994) han realizado dos estudios parecidos en algunos aspectos al de Wineburg. En este caso, se presentaron siete documentos y una cronología de los principales acontecimientos relativos a la historia del Canal de Panamá. La tarea consistía en escribir un ensayo sobre cuatro aspectos controvertidos relativos a la historia del Canal, por ejemplo, «¿estuvo justificada la intervención de los Estados Unidos durante la revolución panameña de 1903?». Los sujetos tenían que argumentar su posición basándose en la información presentada, aunque no se les pedía que mencionaran explícitamente los documentos que habían utilizado. Los partici-

pantes en el primero de estos estudios fueron veinticuatro estudiantes universitarios, mientras que en el segundo, participaron diecinueve, ocho de ellos licenciados en Historia, y once en Psicología.

Los resultados obtenidos en el segundo estudio indican que tanto los sujetos con mayor conocimiento histórico como los menos expertos utilizan el heurístico de corroboración. Respecto a las referencias a las fuentes (en estos dos estudios el tipo de fuente es una variable especialmente tenida en cuenta) sólo encuentran una ligera diferencia entre el grupo con más conocimiento específico y los licenciados en Psicología. Donde sí parecen existir diferencias claras es en la contextualización (considerada en este caso, como la referencia a información que no figura en los documentos presentados). Los licenciados en Historia hacen referencia en sus ensayos al contexto histórico general que rodea a los acontecimientos, mientras que los psicólogos, cuando hacen referencia al contexto lo hacen en términos ligados al problema específico del Canal o a otras cuestiones generales no relacionadas con el problema histórico. Es decir, cuando contextualizan los acontecimientos —lo que hacen considerablemente menos que los licenciados en Historia— lo hacen en un ámbito local en lugar de en un marco histórico más amplio.

En el primer estudio, en el que tratan de evaluar el efecto de la presentación de documentos correspondientes a fuentes primarias en la representación que construyen los sujetos de las controversias históricas, así como la argumentación desarrollada por los estudiantes, obtienen también los siguientes resultados:

a) Los ensayos escritos por los estudiantes incluyen tanto componentes narrativos como argumentativos.

b) Los estudiantes son capaces de identificar las posiciones de los grupos implicados en los acontecimientos y los argumentos que apoyan cada una de ellas. Según los autores, parece que son capaces de aprender algo más que fechas y datos.

c) Los estudiantes que tuvieron acceso a fuentes primarias hicieron más referencias explícitas a la fuente de los documentos que los que no lo tuvieron. Ello parece indicar que habría cierta relación entre las evidencias seleccionadas por los sujetos y la procedencia de los documentos.

d) Estos resultados parecen apoyar la hipótesis del «modelo de argumentación» mantenida por estos autores (Britt et al., 1994) según el cual para poder enfrentarse a múltiples fuentes de información y a las relaciones retóricas entre esas fuentes, como sucede en el caso de la Historia, el estudiante tiene que construir una representación de alto nivel que incluya las relaciones entre cada argumento y las evidencias que lo apoyan.

En definitiva, y de acuerdo con estos resultados, uno de los aspectos que parecen caracterizar la selección, evaluación y utilización de evidencias por parte de los historiadores es la contextualización de la información disponible en un marco histórico más amplio. Estos resultados coinciden también con los obtenidos por nosotros en un estudio realizado recientemente (Limón y Carretero, 1995).

Las diferencias entre los resultados obtenidos por Wineburg (1991) y Rouet et al. (1994) respecto a los heurísticos de corroboración y fuentes pueden deberse en parte, a las diferencias en el conocimiento específico de dominio de los sujetos participantes en ambos trabajos y a las características específicas de la tarea que facilitan el uso de los heurísticos de corroboración y fuentes en el trabajo sobre el Canal de Panamá. El hecho de que hayan de estudiar con-

troversias podría inducir a que ambos grupos tuvieran más en cuenta tanto la fuente como la comparación entre documentos con información contradictoria.

En estos estudios se han identificado algunas características específicas del razonamiento y la solución de problemas históricos. Recientemente (Limón y Carretero, 1995) hemos identificado también diferencias en cuanto a la dimensión temporal. Los historiadores tienen en cuenta en su análisis de un acontecimiento histórico los efectos del factor tiempo. Esto es, distinguen los efectos a corto, medio y largo plazo. Nuestros resultados indican que también dan mayor importancia a la diferenciación entre diversos planos de análisis (económico, político, social, etc.), pero sin embargo, los integran y relacionan más que los sujetos con menos nivel de conocimiento específico.

Conclusiones

LOS problemas con contenido histórico poseen una serie de características específicas derivadas en parte de las características epistemológicas del conocimiento histórico. Las características de este tipo de problemas parece adecuarse muy bien al enfoque de estudio del razonamiento humano denominado «razonamiento informal». Las habilidades de argumentación y explicación forman parte de las que suelen destacarse en la literatura especializada como constituyentes de este tipo de razonamiento. Por otro lado, precisamente las explicaciones históricas y la selección y evaluación de evidencias que apoyan una hipótesis o una interpretación de un determinado hecho histórico son dos de los aspectos a los que se ha otorgado más importancia en la comprensión de la Historia en general, y

en particular en la caracterización de las habilidades específicas del razonamiento sobre contenidos históricos.

Tanto la noción de causalidad como la de evidencia junto con otros conceptos como el de empatía forman parte de un «meta-nivel» conceptual muy vinculado a las habilidades de razonamiento en este dominio. La adquisición del conocimiento histórico no consistiría sólo en la adquirir conceptos específicos ligados a un acontecimiento determinado ni en la adquisición de conceptos básicos comunes en la disciplina, sino también la adquisición de estos conceptos sin los cuales es difícil que los estudiantes empleen eficazmente sus estrategias de razonamiento. Así, por ejemplo, si no son capaces de distinguir hechos de evidencias (Ashby y Lee, 1987) o causas de condiciones y deseos (Lee, Dickinson y Ashby, 1994) difícilmente podrán elaborar una explicación argumentada, o ni siquiera de entender las explicaciones formuladas en sus libros de textos. Sin embargo, es cierto que los resultados obtenidos parecen indicar una progresión en la comprensión de esas nociones y que estos trabajos están realizando una importante aportación al caracterizar cuál es la comprensión que los alumnos tienen estos aspectos. Partiendo de ello, la instrucción puede articular y facilitar estrategias didácticas que conduzcan a la comprensión de estos aspectos.

Por lo que se refiere a las explicaciones históricas elaboradas por los historiadores la investigación en esta área no está en condiciones aún de poder aportar resultados concluyentes sobre su ejecución. La distinción de von Wright (1971) aunque útil e interesante —de hecho ha permitido identificar esa personalización de estas explicaciones que parece ser más propia de los sujetos con menos nivel de

conocimiento específico— no nos permite precisar con exactitud cuáles serían las características específicas de las explicaciones históricas formuladas por los historiadores. Estos parecen utilizar ambos tipos de explicaciones, intencionales y causales. Tal vez habría que tratar de obtener otra categorización que permitiera identificar otros aspectos también específicos de estas explicaciones.

En general, los trabajos sobre la selección, evaluación y utilización de evidencias en la solución de problemas históricos han permitido identificar algunos heurísticos que caracterizarían el comportamiento del historiador. Sin embargo, es cierto que se pueden formular algunas críticas metodológicas y limitaciones de estos trabajos. Por un lado, son conocidas las críticas a las técnicas de pensamiento en voz alta empleadas por Wineburg en su estudio. Por otro, y puesto que estos estudios tienen un carácter esencialmente cualitativo, las muestras empleadas suelen ser pequeñas. Asimismo, el nivel de conocimiento específico de dominio de los sujetos parece ser una variable que debe ser tenida en cuenta. Pero en la mayor parte de los casos, los trabajos realizados han utilizado estudiantes universitarios con poco conocimiento histórico. Si lo que nos interesa es tratar de identificar algunos aspectos específicos del razonamiento histórico, entonces tal vez deberíamos estudiar la ejecución de sujetos con un elevado nivel de conocimiento específico. Como parecen indicar los resultados de Wineburg (1991), quien sí utiliza un grupo de historiadores, Rouet et al. (1994) y Limón y Carretero, 1995, pueden existir diferencias entre los licenciados en Historia con poca experiencia o los estudiantes universitarios a punto de concluir sus estudios y los historiadores profesionales dedicados a la investigación y la enseñanza.

Los resultados comentados en este trabajo tienen importantes implicaciones para la enseñanza de la Historia. En primer lugar, y como ya hemos señalado, es importante tomar como punto de partida la comprensión de los conceptos de segundo orden que tienen los estudiantes. En segundo lugar, aunque es evidente que el objetivo de la enseñanza de la Historia en los niveles básicos no es formar historiadores, identificar de cuáles serían las estrategias y habilidades de razonamiento propias del historiador puede permitirnos decidir cuáles sería adecuado potenciar o desarrollar en los niveles básicos para lograr el grado de comprensión de la Historia que pretendemos en esos niveles educativos. Por otro lado, las implicaciones de estos trabajos son importantes para la enseñanza de la Historia en los niveles universitarios.

De manera más concreta, el trabajo de Rouet et al. (1994) demuestra cómo el tipo de tarea puede facilitar la actuación de los sujetos. El hecho de que tengan que escribir un ensayo sobre aspectos controvertidos facilita la utilización de los heurísticos de corroboración y fuentes, así como sus habilidades de argumentación. Asimismo, la presencia de fuentes primarias parece facilitar también la selección de evidencias que apoyan una de las perspectivas sobre el acontecimiento estudiado. Este tipo de tareas, además de facilitar estos aspectos, favorece el desarrollo de la coordinación de perspectivas y de las habilidades de argumentación y contrargumentación. Aunque es necesaria más investigación, estos resultados sugieren algunas posibilidades que podrían tenerse en cuenta y desarrollarse en la enseñanza de la Historia.

REFERENCIAS

- AGUILAR GASPAR, P. (1610). Expulsión de los moros de España por la S.C.R. Magestad del Rey don Phelipe Tercero, Valencia. Citado en De Bunes (1983).
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1986). La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista. *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 24-27.
- ASHBY, R. y LEE, P. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, 48.
- BRITT, M.A.; ROUET, J.F; GEORGI, M.C. y PERFETTI, C.A. (1994). Learning from history texts: from causal analysis to argument models. En I. BECK, G. LEINHARDT and C. STANTON (Eds.). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: LEA.
- DE BUNES, M.A. (1983). *Los moriscos en el pensamiento histórico*. Madrid: Cátedra.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1994a). La transmisión de valores e ideología en el conocimiento histórico: implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la Historia. *Signos*, 13, 52-56.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1994b). La comprensión del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 24-26.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L. y LÓPEZ-MANJÓN, A. (1993). Perspectivas actuales en la comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. El caso del descubrimiento de América. En J.A. BELTRÁN; V. BERMEJO; M.D. PRIETO y D. VENCE (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L.; LIMÓN, M.; LEÓN, J.A. y LÓPEZ MANJÓN, A. (1994). Historical Knowledge. Cognitive and Instructional Implications. En M. CARRETERO y J.F. VOSS (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History*. Hillsdale, NJ: LEA.
- CARRETERO, M.; LIMÓN, M.; LÓPEZ MANJÓN, A.; JACOTT, L. y LEÓN, J.A. (1993). El conocimiento histórico. Una perspectiva cognitiva. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 213, 10-14.
- GARDNER, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books. Trad. cast. *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós, 1993.
- HALLDÉN, O. (1986). Learning History. *Oxford Review of Education*, vol. 12 (1), 53-66.
- HALLDÉN, O. (1993). Learners' conceptions of the subject matter being taught. A case from learning History. En R. SÄLJO (Ed.), *Learning Discourse: Qualitative Research in Education*. *International Journal of Educational Research*, 19, 317-325.
- KUNH, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KUHN, D.; PENNINGTON, N. y LEADBEATER, B. (1984). El pensamiento adulto desde una perspectiva evolutiva: el razonamiento de los jurados. En M. CARRETERO y J.A. GARCÍA MADRUGA, *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- KUHN, D.; WEINSTOCK, M. y FLATON, R. (1994). Historical reasoning as Theory-Evidence Coordination. En M. CARRETERO y J.F. VOSS (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History*. Hillsdale, NJ: LEA.

- LEE, P.; DICKINSON, A. y ASHBY, R. (1994). Researching children's ideas about History. Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14. Ponencia presentada en el «Second International Seminar on History Learning and Instruction», Madrid, UAM, 24-26 de julio.
- LIMÓN, M. y CARRETERO, M. (1995). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En M. CARRETERO (Ed.), *Construir y enseñar 2. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique. Madrid: Visor.
- MEDLEY, R. (1988). Teaching and Learning an understanding of the concept of cause in History. *Teaching History*, abril, 27-31.
- PÉREZ DE CULLA, V. (1695). *Expulsión de los moriscos rebeldes de la Sierra y Muela de Cortes*. Valencia. Citado en De Bunes (1983).
- POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En M. CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO (Eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- ROUET, J.F.; PERFETTI, CH. A; BRITT, M.A. y FAVART, M. (1994). Students Models and Argument Models in Students' Representation of Historical Controversies. Ponencia presentada en el «Second International Seminar on History Learning and Instruction», Madrid, UAM, 24-26 de julio.
- TOPOLSKI, J. (1991). Toward an integrated model of historical explanation. *History and Theory*, 30, 324-338.
- VOSS, J.F.; CIARROCHI, J. y CARRETERO, M. (1994). Causality in History: On the «Intuitive» Understanding of the Concepts of Sufficiency and Necessity. Ponencia presentada en el «Second International Seminar on History Learning and Instruction», Madrid, UAM, 24-26 de julio.
- VOSS, J.F.; CARRETERO, M.; KENNET, J. y SILFIES, L.N. (1994). The collapse of the Soviet Union: A case study in causal reasoning. En: M. Carretero y J.F. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History*. Hillsdale, NJ: LEA.
- VOSS, J.F.; PERKINS, D.N. y SEGAL, J.W. (Eds.) (1991). *Informal reasoning and Education*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- VOSS, J.F.; WILEY, J. y KENNET, J. (1994). Student Perceptions of History and Historical Concepts. Ponencia presentada en el «Second International Seminar on History Learning and Instruction», Madrid, UAM, 24-26 de julio.
- WINEBURG, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 83 (1), 73-87.
- WRIGT, G.H. von (1971). *Explanation and Understanding*. Cornell: Cornell University Press. Trad. cast. *Explicación y Comprensión*. Madrid: Alianza, 1979.

Resumen

Los problemas con contenido histórico poseen una serie de características específicas derivadas en parte de las características epistemológicas del conocimiento histórico. Las características de este tipo de problemas parece adecuarse muy bien al enfoque de estudio del razonamiento humano denominado «razonamiento informal». Las habilidades de argumentación y explicación forman parte de las que suelen destacarse en la literatura especializada como constituyentes de este tipo de razonamiento.

Las explicaciones históricas y la selección y evaluación de evidencias que apoyan una hipótesis o una interpretación de un determinado hecho histórico son dos de los aspectos a los que se ha otorgado más importancia en la comprensión de la Historia en general, y en particular en la caracterización de las habilidades específicas del razonamiento sobre contenidos históricos.

En este trabajo revisamos algunos trabajos sobre la selección, evaluación y utilización de evidencias en la solución de problemas con contenido histórico y sobre la elaboración de explicaciones. Se desarrollan algunas implicaciones para la enseñanza de la Historia en los diferentes niveles educativos.

Palabras clave: Razonamiento. Aprendizaje. Enseñanza. Historia.

Abstract

Problems about historical content seem to have some specific features. This specificity partly comes from the epistemological characteristics of historical knowledge. On the other hand, these problems are ill-defined and can be studied from the informal reasoning perspective (Voss, Segal y Perkins, 1991). Argumentation and elaboration of explanations seem to be two important skills of the reasoning about historical contents.

This work offers a review of some research results obtained about the elaboration of historical explanations and the selection, evaluation and use of historical evidences both in children and adolescents and historians. Some implications for the teaching of History in different levels are developed.

Key words: Reasoning. History Teaching. History Learning. Historical explorations. Evidence.

Mario Carretero

Margarita Limón

Dpto. de Psicología Básica

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 MADRID