

# INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

## LAS IDEAS DE LOS ALUMNOS SOBRE LO QUE ES VERDAD EN HISTORIA

**CERCADILLO, LIS**

History in Education Unit, School of Arts & Humanities, Institute of Education, University of London. Reino Unido  
IES El Escorial. Madrid  
lcpbmc@cid.csic.es

---

**Resumen.** Esta investigación estudia la progresión de las ideas de los alumnos en la comprensión del concepto de *significado histórico*, particularmente en conexión con las nociones de validez y verdad en historia, en una muestra de alumnos ingleses y españoles de 12 a 17 años. Se definen tres niveles de progresión: *a)* choque factual; *b)* conflicto parcial o temporal; y *c)* interpretaciones alternativas. A través de estas tres categorías se generó un modelo de progresión en la comprensión histórica de los estudiantes a través de un análisis cuantitativo y un estudio cualitativo de estos tipos. Este modelo comprende diferentes niveles, desde respuestas que muestran la idea de que la historia es una compilación de información esperando a ser descubierta, pasando por la distinción entre tipos de afirmaciones históricas, y el reconocimiento de que diferentes clases de afirmación requieren un tratamiento distinto, hasta la aceptación de cuestiones de autoría y método en la escritura de la historia, e incluso la evaluación de variaciones de significado más allá del aspecto, incluyendo la idea de visión y enfoque «de la narrativa».

**Palabras clave.** Historia, educación secundaria, educación comparada, aprendizaje, comprensión, significado, validez, verdad, progresión.

**Summary.** This research studies the progression of students' ideas in the understanding of the concept of historical significance, particularly in connection with the notions of validity and truth in history, in a sample of English and Spanish 12 to 17 year-old students. Three types of levels of progression were defined: *a)* Factual clash; *b)* Partial / Temporal conflict; and *c)* Alternative interpretations. A model of progression in students' understanding was generated through a quantitative and qualitative analysis considering these types. This model comprises different levels, from responses that show the idea of history as a compilation of information waiting to be found, through the distinction between different kinds of historical statements, and the acknowledgement that different kinds of historical statements require different treatments, to the awareness of questions of authorship and method in history writing, and the assessment of variations of significance beyond aspect, including the idea of scope and focus of «the narrative».

**Keywords.** History, secondary education, comparative education, learning, understanding, significance, validity, truth, progression.

---

## INTRODUCCIÓN

Este estudio es un análisis comparativo de la progresión, dentro del aprendizaje de alumnos de secundaria, en la comprensión de un concepto estructural específico de la historia, el de significado. Este tipo de investigación se entronca en una tradición, británica en su origen, de estudios cualitativos desarrollados en torno a los conceptos estructurales (o «de segundo orden») del aprendizaje histórico. La comparación funciona en dos niveles: primero, entre dos sistemas educativos, los de Inglaterra y España; segundo, en el grado de desarrollo cognitivo a través de diferentes bandas de edad.

La idea de progresión en la adquisición de la comprensión histórica descansa sobre un modelo constructivista, en el que los conceptos de segundo orden organizan el conocimiento sustantivo. La noción de significado histórico se apoya en la discusión teórica sostenida por los filósofos e historiadores y en el análisis empírico de las ideas de los alumnos.

El enfoque de este artículo estriba en los principios teóricos y los pasos prácticos empleados como metodología, primero, y en los resultados del estudio, después, tanto cuantitativos como cualitativos, en un aspecto concreto: el de las nociones de validez y verdad que afloran en los alumnos al evaluar cuestiones de significado histórico.

## MÉTODOS Y MATERIALES. ESTUDIOS EXPLORATORIOS, ESTUDIO PILOTO Y ESTUDIO FINAL

### Introducción

El diseño de la investigación de este estudio es comparativo a dos niveles. Primero, se comparan ejemplos procedentes de dos culturas educativas diferentes, la inglesa y la española. Segundo, se compara el desarrollo cognitivo a través de tres bandas de edad: 12-13, 14-15 y 16-17 años. La investigación se centra en las ideas de los alumnos, porque sólo desde el estudio del aprendizaje se pueden sustentar unas bases firmes de la práctica docente. En particular, el estudio se construye sobre grupos de ideas que los alumnos sostienen respecto a por qué y cuándo algo es seleccionado como un hecho o proceso significativo en historia.

Los métodos seguidos aquí son principalmente cualitativos: las ideas de los alumnos se exploran por medio de actividades escritas y orales (entrevistas), no concebidas «tipo test» ni para obtener una respuesta «correcta», sino para observar sus procesos de razonamiento histórico. Con las entrevistas se trata de aclarar, complementar o profundizar las respuestas escritas de los alumnos.

Sin embargo, la escala de la muestra –144 alumnos en el estudio final– permite también un análisis cuantitativo en algunos aspectos específicos, como la comparación en los niveles de progresión por edad, curso y país, una vez que los patrones de progresión se han delinea-

do en el análisis cualitativo previo. El objetivo principal, más que establecer principios para una población en general, es identificar el abanico de respuestas que se dan en un medio particular en dos países diferentes. El enfoque es únicamente el del aprendizaje; no se mide, más que de una forma especulativa, la influencia de la enseñanza. No obstante, la investigación de posibles similitudes y diferencias por país / sistema educativo permite algunas conclusiones que son generalizables para la progresión de la comprensión histórica del alumnado en culturas diferentes.

En un estudio como el presente, nos enfrentamos con dos tipos de cuestiones de partida: en el aspecto cognitivo y epistemológico, primero, y en el propiamente comparativo, después.

### Problemas cognitivos y epistemológicos

La investigación de las ideas de los alumnos sobre conceptos de segundo orden requiere considerar qué es, epistemológicamente, lo que hace distintivo el conocimiento histórico. Hay ideas particulares sobre la historia que no se suelen adquirir espontáneamente, sino a través de la enseñanza explícita –aunque no siempre directa–, tales como la noción de que la historia está sujeta a constante reinterpretación, o que los relatos históricos no son «copias» del pasado. Aunque este tipo de nociones conforman los currículos actuales de historia (al menos, hasta la contrarreforma que se está imponiendo en España) y su enseñanza explícita está más extendida, las prácticas docentes difieren mucho en los dos países.

Otra dificultad añadida es la de desentrañar conceptos inclusivos como explicación o interpretación en relación con el significado en historia, objeto de debates inacabables entre los teóricos del conocimiento. Aquí se aíslan algunos de estos conceptos organizativos para situar analíticamente las respuestas de los estudiantes y hacer posible la medición de la progresión.

Las tareas específicas en este estudio fueron diseñadas para dar a los alumnos las mayores oportunidades posibles de mostrar su entendimiento tácito de la historia en determinados conceptos de segundo orden. Al intentar evitar el riesgo de obtener respuestas crípticas, otros problemas aparecen:

1) Muchas veces hay que trabajar con inferencias, ya que las respuestas directas no son posibles; por ello, se trabaja también con conceptos sustantivos, los que se refieren al «contenido» de la historia.

2) La comprensión histórica va siempre unida a la adquisición del contenido; una concepción más elaborada del significado histórico de un hecho depende no sólo de la madurez cognitiva del alumno, sino también de su conocimiento específico del período. Es muy difícil separar radicalmente las dos categorías de conceptos históricos, sustantivos y organizativos, pues están influidos mutuamente.

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

3) El lenguaje es el mediador necesario de acceso al pensamiento, pero ¿hasta qué punto está la madurez cognitiva ligada a la competencia lingüística? De ahí la necesidad de combinar respuestas orales y escritas para intentar acceder a las ideas de los alumnos de la forma más genuina posible.

4) La construcción de niveles de progresión permitirá mejores instrumentos para la evaluación y la práctica de clase. En este caso, nos referimos a niveles «de construcción» (Lee et al., 1996), porque se refieren a la investigación teórica y empírica sobre cómo piensan los alumnos. Aunque estos niveles no son estáticos, y dependan del contenido en cuestión, del conocimiento previo de los alumnos y de sus experiencias de enseñanza y aprendizaje, los estudios de la última década (Domínguez, 1993; Barca-Oliveira, 1996; Ashby y Lee, 1998) en diferentes países muestran que hay «claros signos de convergencia en el área de las ideas de segundo orden» (Ashby y Lee, 1987).

### Cuestiones comparativas y características de las muestras de alumnos

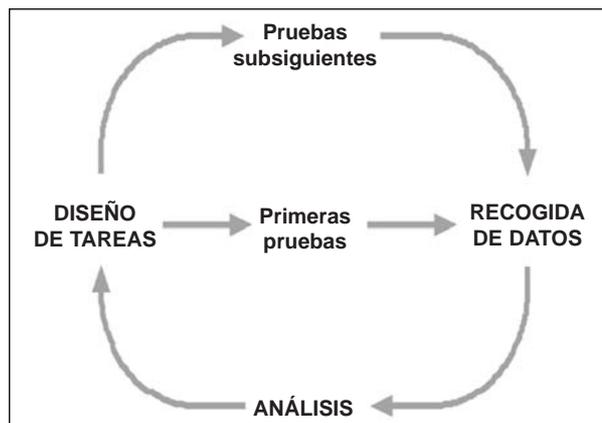
El enfoque comparativo en este estudio no pretende buscar y transferir supuestos avances de un sistema educativo a otro, sino que se limita a hacer la misma pregunta en dos lugares diferentes (Cowen, 1994), Inglaterra y España. El interés es el grado en que aparecen patrones similares de desarrollo (por grupos de edad) de ideas tácitas en dos culturas distintas.

La siguiente cuestión que tenemos en cuenta es que la comparación sea válida entre los miembros de las muestras, en un plano doble: *a)* entre tres bandas de edad; *b)* entre dos países. La técnica aquí se plantea al nivel de grupo, no en parejas, y, para ello, se hace por género, componente socioeconómico y capacidad académica; por tanto, se espera que las conclusiones serán comparativamente válidas al nivel de grupo.

Otro aspecto más sutil es comparar grupos teniendo en cuenta las distintas experiencias de aprendizaje y enseñanza, tanto en historia como en la escuela en general, y además mirar las influencias externas de sus ideas sobre la historia. Las características del pasado en diferentes países y cómo se trata *fuera* de la escuela son determinantes fundamentales para aprender *dentro* de la escuela (Seixas, 1996; Weinburg, 2000).

El método de la «comparación constante» (Glaser y Strauss, 1967), usado en este estudio, desarrolla la labor empírica como un proceso continuo, desde el diseño de las tareas de investigación a la recogida de respuestas de los alumnos y nuevas pruebas. Se siguieron los pasos siguientes: primero, estudios exploratorios para establecer el enfoque de la investigación, teórica y prácticamente; segundo, estudios piloto para probar la relevancia y validez de las tareas que se aplicarían en el estudio principal; y tercero, la elaboración del estudio principal (Fig. 1).

Figura 1



En todos ellos, las respuestas provinieron de grupos de alumnos ingleses y españoles de las bandas de edad siguientes: 12-13, 14-15 y 16-17, correspondientes a los cursos 1º de ESO (*year 8* en Inglaterra), 3º de ESO (*year 10* en Inglaterra) y 1º de bachillerato (*first year A-Levels* en Inglaterra). Las primeras muestras y las del estudio principal incluyeron centros urbanos, suburbanos y rurales, todos públicos (*comprehensive* en Inglaterra). Las áreas elegidas fueron Londres, Cambridge, el Cambridgeshire, Essex y Madrid centro y comunidad.

En las primeras rondas de estudios exploratorios y piloto, se eligió a alumnos participativos y «colaboradores», y de capacidad académica media o alta. En el estudio principal se seleccionaron alumnos de distintas capacidades. Se procuró que cada grupo, formado por cuatro alumnos, incluyera uno de alta capacidad, dos de media y uno de baja, preferiblemente dos chicos y dos chicas. La selección se hizo por la investigadora, aleatoriamente, según las listas proporcionadas por los profesores. En el estudio principal participaron 144 alumnos en total, 72 de cada país. Los alumnos salían de sus clases y trabajaban con la investigadora en dos tipos de tareas: primero, una escrita y, después, una entrevista oral, con cuestiones de profundización sobre las tareas escritas.

### Las tareas de investigación

El punto de partida, hemos dicho, no es una búsqueda de respuestas correctas o incorrectas; la investigación comienza por escuchar a los alumnos y leer sus contestaciones, para decidir cómo categorizarlas y construir modelos de progresión comparables. Los criterios empleados para hacerlo proceden del debate teórico llevado a cabo por filósofos e historiadores, que establece un aparato conceptual, sujeto a discusión, desde el que pensar sobre las respuestas de los alumnos.

Las tareas se diseñaron para que tuvieran contenido en sí mismas, sin que se requiriese clases previas concretas por parte de los profesores. En los estudios piloto, consistieron en un librito con textos, ilustraciones y mapas, y otro para responder preguntas o abrir discusiones. En

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

el estudio piloto, la información de apoyo fue progresivamente reducida y simplificada. Tanto ésta como las preguntas se fueron reformando a lo largo de las distintas secuencias de pruebas. Se tuvo un enorme cuidado en respetar la propiedad del lenguaje empleado, en el trabajo oral y en las tareas escritas, ya que tenían que ser las mismas para las tres bandas de edad. Además, se prefirieron las afirmaciones factuales sobre las interpretativas, siempre que no fuera otra la intención primaria de la tarea. También se debía asegurar que las diferencias arbitrarias se redujeran al mínimo, cuando se trataba de examinar la comprensión en dos países diferentes. Los criterios para elegir el tema fueron los siguientes: a) el contexto de la enseñanza y el aprendizaje existentes; b) la complejidad del contenido sustantivo en relación con la edad de los alumnos; y c) la adecuación del contenido.

Siguiendo estas pautas, se seleccionaron dos temas diferentes. El primero fue *La derrota de la Armada Española («Invencible») en 1588*, una cuestión histórica relativamente familiar para los alumnos españoles e ingleses, pero que tiene diferente «importancia» en cada país. El segundo fue *Las campañas de Alejandro Magno*, tema con un contenido más «neutral».

En los estudios exploratorios, a través de distinto tipo de preguntas, se investigaron tres principales conceptos estructurales: la explicación racional, la explicación causal y el significado, aunque el estudio principal se centró en el último.

1) La *explicación racional* busca entender una acción en cuanto a las intenciones, propósitos o motivos; es un análisis desde el punto de vista del agente, y debe estar al tanto del contexto del agente (pensamientos, valores y creencias).

2) La *explicación causal* opera con factores o antecedentes causales, ya sean causas inmediatas (acontecimientos, acciones) o condiciones de base (procesos, estados de la situación). Las causas también pueden categorizarse por aspectos (económico, social, cultural, etc.).

3) El *significado* se basa en las nociones de selección y organización, en lo que es relevante para el enfoque del relato que se construye. La noción de relevancia establece criterios objetivos (es decir, que no siguen simplemente los intereses personales del autor, sino la lógica de la narración) para decidir lo que es importante dentro de un relato. Esto explica que la labor del historiador sea una materia relativa; depende de qué punto de vista tome el historiador para contestar las preguntas que formula. Esta definición hace explícita la idea de que no hay una sola relación incuestionable de hechos significativos sobre un acontecimiento histórico.

Los dos temas mencionados arriba se organizaron en forma de dos «relatos competidores» (historias 1 y 2) o diferentes interpretaciones del mismo tema en conexión con la cuestión de la importancia o significado (Apéndices 1 y 2).

## UN MODELO DE PROGRESIÓN: CONCEPTOS DE VALIDEZ Y VERDAD EN RELACIÓN CON EL SIGNIFICADO HISTÓRICO

Después de sucesivos estadios de análisis de los datos del estudio principal, se definieron gradualmente diversas categorías preliminares en las que situar las respuestas de los alumnos. Fueron delimitadas las siguientes nociones: lo intrínseco y contextual, el punto de vista y la validez y verdad. Además, se establecieron cinco distintos tipos de significado histórico: contemporáneo, causal, patrón, simbólico y presente / futuro (Cercadillo, 2001).

El enfoque de este artículo se centra en el estudio de las nociones de *validez* y *verdad* en relación con el *significado* histórico. La cuestión de la consistencia y competencia de interpretaciones es crucial en los currículos más innovadores de historia en Europa (especialmente en Inglaterra). Entre la diversidad de interpretaciones históricas y las diferentes atribuciones del significado histórico, ¿cómo podemos decidir entre interpretaciones diferentes e incluso divergentes? ¿Es la correspondencia con «lo que pasó realmente» el único criterio de evaluación? ¿Son todas las interpretaciones igualmente válidas? ¿Sobre qué bases podemos postular la veracidad o falsedad de una interpretación? Los historiadores tradicionales tomaban una posición positivista para evaluar explicaciones e interpretaciones competidoras: la clave estaba en contrastarlas con los «hechos del pasado» (Elton, 1967). El problema es que tales hechos, lo mismo que los «hechos históricos», son construcciones e interpretaciones del pasado también; las fuentes no son hechos hasta que se les da un significado en relación con una perspectiva determinada (Berkhofer, 1995). ¿Cómo afrontan los alumnos este problema?:

1) ¿Les parece que es un asunto que concierne a la historia?

2) ¿Valoran diferentes interpretaciones sólo por los hechos?

3) ¿Distinguen criterios para contrastar hechos e interpretaciones?

En este estudio, las ideas de los alumnos sobre interpretaciones rivales en cuanto a lo que es importante o significativo en historia fueron analizadas a través de sus respuestas a la siguiente tarea. Se seleccionaron dos frases de las historias paralelas, en cada tema. En el de la Armada Invencible, la historia 1 dice que «la derrota de la Armada no impidió a Felipe II seguir siendo el rey más poderoso del mundo occidental»; la historia 2 dice que «la derrota de la Armada fue un golpe decisivo para Felipe II y el Imperio español». En el tema de Alejandro Magno, la historia 1 dice que «la mayoría de las ciudades que construyó Alejandro se convirtieron rápidamente en ruinas a su muerte»; la historia 2 dice que «la mayoría de las ciudades que construyó Alejandro fueron uno de sus logros más perdurables». Tras esto, se preguntaba a los alumnos: ¿Cómo puedes decidir cuál es la mejor? (Lee y Ashby, 1998). Su tarea era, pues, explicar

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

esta (¿aparente?) falta de consenso entre los historiadores.

Del análisis de los datos obtenidos en estas dos preguntas, quedaron establecidas diferentes categorías (construidas inductivamente de múltiples lecturas de las respuestas), que fueron ordenadas en la siguiente escala de niveles:

*Nivel 1: Choque factual:* La cuestión de dos interpretaciones rivales que valoran el significado de un acontecimiento o un proceso se ve como un conflicto factual (o incluso una contradicción).

*1.1.* Las respuestas bajo esta categoría no apelan a ningún criterio para probar la validez o la verdad.

*1.2.* Las respuestas bajo esta categoría pueden apelar a algún criterio, pero siempre referido a los hechos; en cualquier caso, la interpretación se ve como un desacuerdo sobre los hechos.

*Nivel 2: Conflicto parcial/temporal:* La cuestión de dos interpretaciones rivales se ve como un conflicto entre parte y todo o como un conflicto relativo a la escala temporal (como diferentes plazos en las historias).

*Nivel 3: Interpretaciones alternativas:* La relación entre dos interpretaciones rivales se ve no como «conflictiva», sino como «alternativa» o «complementaria». Las respuestas bajo esta categoría apelan explícitamente a criterios para probar hechos e interpretaciones en cuestiones sobre validez, verdad y significado en historia.

Después del análisis de los datos empíricos, se establecieron modelos generales para su categorización por curso (1º ESO, 3º ESO y 1º bachillerato), país (Inglaterra y España) y tema de tarea (Armada y Alejandro), como se muestra en la tabla y la figura 2.

### Análisis cuantitativo

Este tipo de análisis revela las siguientes tendencias:

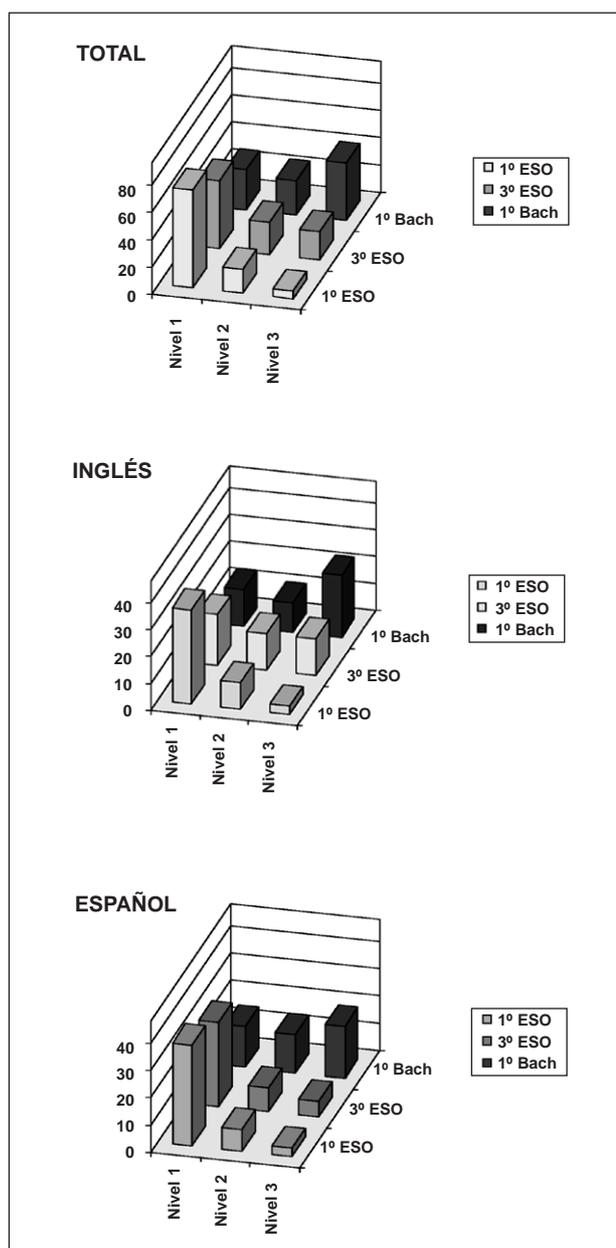
1) La progresión se muestra desde ideas que tratan la cuestión del desacuerdo entre interpretaciones como un problema de falta de fuentes, o choque entre hechos, a través de variaciones en el período de tiempo donde son juzgados los cambios, hasta la conciencia de que la labor del historiador es necesariamente selectiva y de que las variaciones del significado parten del enfoque en diferentes aspectos de la historia.

2) Esta progresión se detecta a través de los cursos, desde los alumnos más pequeños a los mayores, en los dos países.

3) Existe probablemente una influencia del contenido de las tareas en esta pregunta, especialmente entre los más jóvenes. Parecen centrarse más en el contenido del tema de Alejandro que del de la Armada.

4) Hay siempre más alumnos españoles que ingleses que consideran la cuestión de las dos interpretaciones rivales como un choque factual; esto sucede en todos los cursos, aunque las diferencias son más pronunciadas entre los de 3º ESO. El número de respuestas que ven la cuestión como aspectual es muy parecido en ambos países en las edades extremas; entre los de 3º ESO, el número de ingleses dobla al de españoles. Asimismo, los españoles superan a los ingleses en el nivel 1. Aunque el número de alumnos en el nivel 3 es similar en los dos países, la progresión en cuestiones de validez y verdad con relación al significado histórico parece ocurrir en estadios más tempranos en Inglaterra que en España.

Figura 2  
Validez y verdad. Niveles de progresión.



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla I

Validez y verdad: intentos de enfrentarse con la validez de una diferente evaluación del significado en el contexto específico de dos frases rivales.

		1º de ESO			3º de ESO			1º de Bach		
		In	Es	Total	In	Es	Total	In	Es	Total
	AI	15	17	32	8	14*	22	6	8	14
Nivel 1	AM	20	20	40	11	17	28	8	7	15
	TOTAL	35	37	72	19	31	50	14	15	29
	AI	7	5	12	8	5*	13	7	8	15
Nivel 2	AM	3	3	6	6	4	10	4	6	10
	TOTAL	10	8	18	14	9	23	11	14	25
	AI	2	2	4	8	3*	11	11	8	19
Nivel 3	AM	1	1	2	6	3	9	12	11	23
	TOTAL	3	3	6	14	6	20	23	19	42

In (Estudiantes ingleses; n = 24 / año)

Es (Estudiantes españoles; n = 24 / año)

AI (Prueba Armada Invencible)

AM (Prueba Alejandro Magno)

Σ TOTAL (24 × 2 países × 2 pruebas = 96 / año)

\*Nota: en año 10, AI, ES, n = 22

### Análisis cualitativo

#### Nivel 1: Choque factual

Las respuestas categorizadas en este nivel tienen la característica común de evaluar el significado de hechos o procesos en relatos alternativos del mismo modo que evalúan los hechos mismos; la cuestión se entiende como un choque factual que puede ser validado o rechazado por pruebas o fuentes relevantes. Se identifica directamente «historia» con «pasado», sin otras consideraciones metodológicas.

Algunos alumnos, entre los más pequeños, contestan según la naturaleza intrínseca del significado de cada frase, calificada como «mala» o «buena»:

«Quizás la frase 1, porque dice algo bueno.» (Daniel, es., 12 años)

«Creo que es mejor la 2, porque dura más.» (Jonathan, in., 12 años)

Para una mayoría de alumnos en este nivel hay una elisión directa del problema de método (cómo) que la pregunta plantea («¿Cómo puedes decidir cuál es la mejor?»); simplemente hacen una elección:

«La historia 2 es la mejor, porque la Armada hizo caer el Imperio español, y Holanda y otros países empezaron a rebelarse.» (Rory, in., 12 años)

En otros casos, «la mejor» es identificada con «la que tenga más información», a la búsqueda de la exactitud:

«Creo que la historia 2 es la mejor, porque incluye muchos datos y hechos sobre el ataque español, y después los ingleses construyeron su propio imperio.» (Wayne, in., 16 años)

En la segunda subcategoría del nivel 1, los alumnos sí contestan la cuestión del método, pero siempre refiriéndose a los hechos para justificarlo. Más allá de la mera información, una de las razones que se dan más a menudo para explicar la falta de consenso entre los historiadores es la de las fuentes: o se consultó diversos tipos de

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

fuentes, o hay «huecos» en las mismas que tienen que rellenarse para tener la visión «completa» del pasado. En los siguientes ejemplos, hay una gradación de ideas desde la consideración de las fuentes como simple «información» hasta «prueba para otra cosa».

«[Puedo decidir] mirando cuál coincide más con la información.» (James, in., 13 años)

«[...] yendo a las fuentes primarias, y viendo si los generales de su ejército hubieran escrito un libro, y puede que esté todavía por alguna parte.» (Matthew, in., 12 años; énfasis añadido)

«No hay suficientes pruebas. Si hubiera una fuente primaria desde un punto de vista neutral, podríamos saberlo.» (Philip, in., 13 años, énfasis añadido)

La «fuente neutral», pues, resolvería todos nuestros problemas de incertidumbre en la historia. Son nociones de la historia como «testimonio del pasado», ya estudiadas en otros conceptos como empatía o evidencia (Ashby y Lee, 1987; Shemilt, 1987). Los alumnos españoles de este nivel aún hablan en términos más absolutos sobre cuestiones de validez o verdad:

«Teniendo más información y sabiendo cómo ocurrió la derrota realmente... Buscando lo que se ha escrito sobre lo que pasó, la verdad debe estar en alguna parte.» (Eva, es., 15 años, énfasis añadido)

En varios casos, el sentido partidista aflora muy claramente, especialmente entre los españoles:

«La historia 2 es la mejor, porque yo soy español, y la segunda frase no pone a los españoles en una situación tan difícil. Si hablas de tu país, dices las cosas buenas, y no hablas bien del contrario. Aunque creo que tendría que haber sólo una historia, la verdadera, y ya está, pero entiendo que eso es casi imposible.» (Daniel, es., 15 años)

En este esquema conceptual, no hay posibilidad de discutir posiciones «alternativas» o complementarias, porque, si se da por supuesto este tipo de partidismo en la historia, tal conocimiento es imposible. En las siguientes categorías, unas ideas más elaboradas pueden ayudar a resolver este dilema.

### Nivel 2: Conflicto parcial / temporal

Aquí los alumnos ven la cuestión de la falta de acuerdo entre las narraciones históricas como algo que se puede reconciliar, al menos en parte, y se puede explicar por diferencias en el tiempo al que los relatos se refieren, o considerando los relatos dados como parte de «toda la historia». Esto implica que los alumnos en este nivel se dan cuenta del carácter selectivo de la historia y de los puntos de vista que pueden tomar los diferentes historiadores. Esta categoría de ideas está conectada con la noción de los «pasados múltiples» (Ashby y Lee, 1998).

En los siguientes ejemplos, María ve los dos relatos como una subdivisión de «toda la historia» entre paquetes de tiempo. Para Mark, es una cuestión de dos caras

del asunto. Para Richard, la relación es temporal, y reconoce que no es una contradicción:

«Creo que las dos están bien, porque una es después de la muerte de Alejandro, y la otra es de antes, y cada una tiene un punto de vista de lo que ocurrió.» (María, es., 13 años)

«Podemos tratar de mirar la evidencia que tenemos desde los dos puntos de vista. Los ingleses y los españoles... No es que sea "correcto" o "equivocado", es sólo lo que ellos piensan.» (Mark, in., 12 años)

«Una historia viene primero, y la otra después.» (Richard, in., 12 años)

A este nivel, las respuestas se hacen menos confiadas en cuanto a cómo validar dos relatos rivales. Están presentes en ellas las nociones de neutralidad sin perspectiva y exactitud de las fuentes, pero las dos versiones no se ven aquí como contradictorias, y los alumnos pueden superar, hasta cierto punto, los límites de sus experiencias académicas al enfrentarse con un problema histórico con medios similares a los de los propios historiadores, como el de la búsqueda del consenso:

«Usaría fuentes del tiempo de la Armada que no fueran tendenciosas. De alguna parte que no estuviera controlada por Inglaterra ni por España... No sé cuál, pero una tiene que ser más exacta...» (Tom, in., 15 años)

«No sé, creo que aceptaría la versión de la historia con la que la mayoría de los historiadores estuvieran de acuerdo... Me han enseñado una, la de que fue un gran golpe para el Imperio español, pero también he oído sobre la otra... Tendría que ver lo que los historiadores neutrales dicen.» (Maite, es., 15 años)

Las contestaciones en esta categoría, pues, ofrecen otros recursos para probar las interpretaciones rivales que no solamente los hechos; existe una conciencia de autoría tras los relatos.

### Nivel 3: Interpretaciones alternativas

Las respuestas características de esta categoría conciben la noción de punto de vista como estructural de la escritura de la historia y concretan los criterios necesarios para evaluar el significado de un hecho en dos versiones rivales:

«[...] viendo cuál habla desde qué distancia, si ha investigado más en la cadena de acontecimientos que lo causó y si se han estudiado luego los efectos... No tienen la misma perspectiva, la historia 1 se concentra en el corto plazo.» (George, in., 14 años)

«Elegiría la que tuviera mejor en cuenta lo que es más importante, si la religión o la economía, cuál de las dos tendrá más repercusiones en la historia de España... qué aspecto es más importante y cuál tendrá mayores consecuencias.» (Ángeles, es., 16 años)

George va más allá de la simple consideración temporal, da el criterio de la perspectiva del corto o largo plazo, en los que el significado de un hecho cambia. Ángeles especifica otro criterio, el del aspecto en que uno esté interesado.

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Entre los alumnos mayores de este nivel, el planteamiento de la validez en historia se explica por la dualidad típica «hecho / interpretación»:

«Tenemos los datos que nos han dado, y están ahí, y están claros, pero las opiniones son también necesarias, complementan los datos.» (Israel, es., 17 años)

«Hacer historia objetivamente es bastante difícil. Los hechos, vale, pueden ser objetivos, pero, dependiendo de cómo los cuentas... pueden parecer cosas diferentes.» (Álvaro, es., 16 años)

Otros, sobre todo alumnos ingleses, buscan establecer una distinción epistemológica entre las dos versiones:

«Se centran en diferentes partes de la historia... Por eso no puedes decir: “ésta es la correcta”... En la historia 1, deben haber mirado el suceso y haber llegado a esas conclusiones; la 2 es sólo interpretación... Lo mismo cuando lees un libro y te formas tu opinión... Nunca tienes un libro con sólo “los hechos”.» (Chris, in., 16 años)

«No se puede decir ni hecho ni ficción, aunque creo que aquí lo de que las ciudades duraron mucho es metafórico... La 1 es más factual; la 2 es más difícil de definir.» (Sobre las ciudades que construyó Alejandro Magno; Liz, in., 17 años)

No puedes decidir, porque las dos son verdad. El decir un golpe “decisivo” recuerda a los lectores que nadie sabe al cien por cien si la Armada falló por dificultades financieras. Pero en la primera historia, nadie sabe si otra cosa que no fuera la Armada lo hubiera causado [ese golpe al Imperio español]. La 2 es más una opinión; la 1 es más un hecho, que puede estar equivocado.» (Hannah, in., 16 años)

Estas respuestas muestran insatisfacción con la simplista oposición hecho / interpretación y pueden significar una reflexión sobre la diferente naturaleza de las dos versiones como hechos / otra cosa. Estudia el significado, parecen decir. Si las comparamos con otras investigaciones, Voss y otros (1998) encontraron, en su análisis de las ideas de estudiantes universitarios, que estaban de acuerdo en que los hechos precedían a la explicación en todos los contextos (noción cotidiana, noción histórica abstracta, noción histórica aplicada al caso particular de la caída de la URSS), sugiriendo así que la historia se escribe «desde abajo hacia arriba». En contraste, algunos alumnos de esta muestra mantienen la idea de que el problema de evaluar dos versiones rivales no es sólo un asunto de buscar más información o contrastar los hechos; es, más bien, una definición de conceptos: en qué sentido, por ejemplo, las ciudades de Alejandro son consideradas, si literal o metafóricamente.

Finalmente, los alumnos de este nivel pueden considerar las *intenciones* del autor, el ámbito o el enfoque de cada relato para valorar su adecuación.

«Creo que las dos son importantes... tienen diferentes objetivos. Si piensas en un estudio global de la historia, quizá la 1 sería más apropiada, pero si quieres escribir sobre la vida y obra de Alejandro, entonces creo que la 2 es más relevante.» (Guillem, es., 17 años)

«Es difícil de comparar... ¿Cuál es mejor para qué? No estoy

seguro de lo que significa «la mejor»... Depende de para qué quieras usar la historia, lo que quieres decir.» (Stuart, in., 15 años)

«No creo que puedas decidir cuál es la mejor sin haber decidido el enfoque de la cuestión... entonces sabrás cuál de las dos frases te ayudaría mejor.» (Lizzie, in., 16 años)

Guillem aparta el problema de falta de consenso entre los relatos, mostrando que el conflicto es más aparente que real. Stuart apela a criterios abstractos para situar el asunto. Lizzie ve las historias como instrumentos para un argumento; diferentes argumentos requieren instrumentos distintos. Todos estos alumnos son capaces de juzgar que los criterios para validar hechos e interpretaciones no son los mismos; detectan una autoría activa que subyace en los relatos y reconocen que los problemas de validez y verdad en el significado histórico no son nunca absolutos, sino relativos.

## CONCLUSIONES

La distribución de las respuestas de los alumnos respecto al modelo de progresión propuesto parece encajar con la visión dada por otros estudios de este campo de investigación (Lee y Ashby, 1998). La progresión se detecta a través de las tres categorías descritas en este artículo (choque factual, conflicto parcial / temporal e interpretaciones alternativas). La idea de que la historia es una compilación de información esperando a ser descubierta es sostenida por una mayoría de alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 15 años, aunque persiste en una minoría entre 16 y 17. A los 15 años, la mayoría de ellos son capaces de distinguir entre diferentes tipos de declaraciones históricas y reconocen que diferentes clases de declaración requieren distinto tratamiento. Las cuestiones de autoría y método en la escritura de la historia son reconocidas por una mayoría de alumnos a los 16 años; algunos mayores pueden evaluar variaciones de significado más allá del aspecto hacia la idea de visión y enfoque de la narrativa.

El avance en la progresión parece ser diferente en los dos países. Aunque el número de alumnos en el nivel 3 es parecido en Inglaterra y en España, la progresión en cuestiones de validez y verdad en relación con el significado sucede en estadios más tempranos en Inglaterra (entre 12 y 15 años) que en España (entre 15 y 17).

La distinción entre hecho e interpretación resulta más sutil entre los ingleses; los españoles tienden a tomarlo más literalmente: alumnos de 12 a 15 años tienden a hablar más a menudo de «lo que realmente ocurrió» que sobre «hechos» abstractos.

La «tendencia a aumentar el desacuerdo» que sostienen la mayoría de los alumnos, señalada por otros investigadores (Ashby y Lee, 1998), se confirma en este análisis empírico: los relatos rivales se tratan como contradictorios (no pueden ser aceptados simultáneamente) cuando son sólo conflictivos (aceptar una versión implica recha-

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

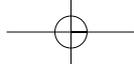
zar parte de la otra), y como conflictivos cuando sólo son competidores (se plantean diferentes parámetros sobre los que discutir un pasaje del pasado).

Los profesores pueden entender perfectamente que, aunque no todas las versiones del pasado tengan las mismas bases, eso no indica que sean falsas. Sin embargo, la mayoría de los alumnos de 1º ESO (*year 8*) y 3º ESO (*year 10*) en ambos países tienden a declinar tomar

posiciones intermedias y se hallan más bien proclives a reducir el problema relativo de la «validez» al absoluto de la «verdad». Para los alumnos mayores, esta cuestión resulta mucho más compleja. Esto sugiere que se debe acometer un esfuerzo común, tanto en Inglaterra como en España, hacia la comprensión (de alumnos y profesores) de que las afirmaciones históricas deberían ser evaluadas en relación con el relato, no simplemente como hechos aislados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHBY, R. y LEE, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history, en Portal, C. (ed.). *The History Curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press.
- ASHBY, R. y LEE, P. (1998). Information, Opinion and Beyond. *Elementary and Secondary Students' Historical Understanding: Recent findings from the USA and Europe*. San Diego: AERA Conference.
- BARCA-OLIVEIRA, I. (1996). «Adolescent students' ideas about provisional historical explanation». Tesis doctoral. Londres: Institute of Education, University of London.
- BERKHOFER, R. (1995). *Beyond the Great Story. History as Text and Discourse*. Cambridge: Harvard University Press.
- CERCADILLO, L. (2001). Significance in history: students' ideas in England and Spain. *International Review of History Education*, vol. III. Londres: The Woburn Press.
- ELTON, G. (1967). *The Practice of History*. Londres: Sidney.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- LEE, P. et al. (1996). Progression in Children's Ideas about History, en Hughes, M. (ed.). *Progression in Learning*. Londres: Multicultural Matters.
- SEIXAS, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical understanding, en Olson, D. y Torrance, N. *The Handbook of Education and Human Development*. Cambridge Mass: Blackwell.
- SHEMILT, D. (1987). Adolescent students' ideas about evidence and methodology in history, en Portal, C. (ed.). *The History Curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press.
- VOSS, J. et al. (1998). Causality in history: on the intuitive understanding of the concepts of sufficiency and necessity, en Voss, J. y Carretero, M. (eds.). *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, vol. II. Londres: The Woburn Press.
- WINEBURG, S. (2000). Making historical sense, en Stearns, P. Seixas, P. y Wineburg, S. (eds.). *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Nueva York: Nueva York University Press.



## APÉNDICE 1

### La Armada Invencible

#### HISTORIA 1

##### Capítulo 1

Antes del envío de la Armada española, Isabel I temía el poder de Felipe II. Éste podía ayudar a los católicos ingleses, que no querían a Isabel. Isabel había determinado que Inglaterra siguiera siendo protestante e independiente de Felipe II; por eso, envió un ejército para ayudar a los protestantes holandeses contra España.

Felipe quería evitar divisiones religiosas, para mantener unido su imperio, e intentaba detener cualquier acción extranjera en sus territorios. En 1588, Felipe decidió enviar una Armada contra Inglaterra, pero no consiguió invadirla.

##### Capítulo 2

Después de la derrota de la Armada, los españoles dijeron: «Hemos perdido nuestra reputación de guerreros invencibles.» Felipe perdió, en parte, la confianza de sus súbditos.

Isabel se hizo más popular. Los ingleses creyeron que Dios estaba de su parte, y dijeron: «Dios sopló y sus barcos se dispersaron.» Felipe aún envió más armadas, que no consiguieron su objetivo por las tormentas. Isabel decidió gastar más dinero en construir nuevas flotas.

Aunque Inglaterra continuó siendo un país protestante e independiente, la derrota de la Armada no impidió que Felipe II fuera el rey más poderoso del mundo cristiano.

La revuelta de los holandeses contra España continuó hasta 1648, cuando Holanda por fin se convirtió en un país independiente.

##### Capítulo 3

En el siglo XVII, los ingleses, y también los holandeses, siguieron atacando las colonias españolas en América y Asia.

Hubo varias rebeliones en diversas áreas de España. Otros países las apoyaron, como Francia o Inglaterra. El enorme tamaño del Imperio español hacía muy difícil mantenerlo unido. Incluso así, Holanda y Portugal fueron los únicos países que se hicieron independientes antes de 1700.

A lo largo del siglo XVII, los ingleses establecieron colonias en América, sobre todo en zonas que los españoles habían ignorado.

En 1700, España seguía siendo el país que controlaba más tierras en Europa Occidental, y el que tenía el imperio más grande en América y en el Pacífico.

#### HISTORIA 2

##### Capítulo 1

Antes del envío de la Armada española, Isabel I temía el poder de Felipe II. Como Holanda pertenecía al Imperio español, los españoles controlaban el mar que rodeaba las costas inglesas. Isabel quería impedir esto.

Felipe tenía que hacer frente a los ataques ingleses contra sus barcos mercantes, y a una rebelión en Holanda, apoyada por los ingleses. En 1588, Felipe envió una Armada contra Inglaterra, pero no consiguió invadirla.

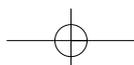
##### Capítulo 2

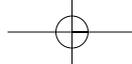
Después de la derrota de la Armada, la guerra entre España e Inglaterra continuó. Los barcos ingleses siguieron atacando a los barcos mercantes españoles.

Inglaterra siguió siendo un país independiente. Holanda también se benefició de la derrota de 1588: llegó a ser un país independiente en 1648.

La derrota de la Armada fue un golpe decisivo para Felipe II y su imperio. Fue el inicio de su decadencia. En los cien años que siguieron, la economía española se fue debilitando.

La guerra costó mucho, y las deudas del reino aumentaron, tanto en Inglaterra como en España. A pesar de la falta de dinero, España tuvo uno de los ejércitos más poderosos hasta 1800.





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

---

### Capítulo 3

En el siglo xvii, los ingleses establecieron colonias en Norteamérica y en la India. Durante el siglo xviii, Gran Bretaña ganó el control de las rutas marítimas, al derrotar a España y Francia en una serie de guerras, como la de Trafalgar (1805). España perdió la mayor parte de su Imperio europeo en 1713, y la mayoría de sus colonias de América en 1830.

Desde 1800, la invención de nuevas máquinas permitió que Gran Bretaña fuera el primer país que vendiera productos industriales al resto del mundo. Hacia el final del siglo xix, Gran Bretaña tenía un gran imperio. La mayoría de sus colonias se hicieron independientes hacia 1950.

Aunque la economía española se desarrolló mucho más tarde, ahora España e Inglaterra son dos países prósperos dentro de la Unión Europea, y hoy en día el idioma español se habla más que ningún otro, excepto el chino y el inglés.

## APÉNDICE 2

### Alejandro Magno

#### HISTORIA 1

##### Capítulo 1

Los griegos temían a los persas, que habían sido sus enemigos durante mucho tiempo.

Alejandro llegó a ser rey de Macedonia (en el norte de Grecia) cuando su padre fue asesinado. Se hizo cargo de los planes de su padre para reinar sobre Grecia e invadir Persia. Gracias a las reformas de su padre, Alejandro tenía un ejército bien entrenado y unas armas efectivas.

El éxito militar de Alejandro se debió a su habilidad como general y a la lealtad que sabía inspirar. Compartía los peligros de sus soldados y fue herido en el frente muchas veces.

##### Capítulo 2

En su avance a través del Imperio persa, Alejandro nombró a persas, tanto como a griegos y macedonios, como jefes y generales.

Construyó más de setenta nuevas ciudades. Se construyeron en parte para ofrecer una base para gobernar y defender el área situada a su alrededor.

Alejandro trató de adoptar las costumbres de los pueblos que iba conquistando, para ganarse su lealtad. Pero los generales macedonios a menudo se resentieron de que Alejandro considerara por igual a todas las razas de su imperio. Además, los griegos pensaban que su cultura era superior a la de los macedonios o los persas.

##### Capítulo 3

Alejandro fue llamado «Magno» («el Grande») por su genio militar. Pero su ideal de un imperio basado en la cultura griega y la igualdad racial nunca llegó a alcanzarse.

Tras su muerte, cuando tenía sólo treinta y dos años, los generales de Alejandro lucharon entre ellos y su imperio se dividió.

La mayoría de las ciudades que construyó se convirtieron rápidamente en ruinas después de su muerte. Los reinos que sucedieron a Alejandro dominaron el mundo de habla griega, pero no por mucho tiempo. Doscientos años más tarde fueron invadidos por Roma.

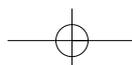
#### HISTORIA 2

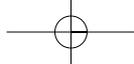
##### Capítulo 1

Los griegos temían a los persas, que habían sido sus enemigos durante mucho tiempo.

Cuando Alejandro llegó a ser rey de Macedonia (norte de Grecia), decidió invadir Persia. Tenía un ejército bien entrenado y unas armas efectivas.

Las campañas de Alejandro no fueron exclusivamente de conquista; también quería explorar nuevas tierras. Desde el principio, llevaba gente experta en historia, geografía y ciencias.





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

---

### Capítulo 2

En su marcha hacia el Este, Alejandro fundó más de setenta ciudades. Cada ciudad tenía alrededor de diez mil personas de diferentes razas. La ciudad de Alejandría en Egipto todavía lleva hoy su nombre.

Alejandro abrió nuevas rutas comerciales hacia el Este. Introdujo una moneda única de plata para facilitar que los mercaderes compraran y vendieran productos en todo su imperio.

### Capítulo 3

Tenía sólo treinta y dos años cuando murió, pero tras él, a la gente el mundo le parecía un lugar más grande, igual que les parecería más tarde, tras el descubrimiento de América.

Las ciudades que Alejandro construyó fueron uno de sus éxitos más perdurables. Estas ciudades ayudaron a extender las ideas y el modo de vida de los griegos por todos los territorios que Alejandro gobernó.

En tiempos de los romanos, Julio César, Augusto y otros emperadores romanos visitaron la tumba de Alejandro en la ciudad de Alejandría (Egipto), para rendirle homenaje.

Durante los siguientes mil quinientos años, muchas personas escribieron sobre la vida de Alejandro, no sólo en Europa, sino en Persia y la India también. Incluso más cerca de nuestra época, en el siglo XIX, el emperador francés Napoleón leía sobre las campañas de Alejandro para aprender de su ejemplo.

