
¿Qué pueden aportar los debates historiográficos en la formación del pensamiento histórico?

Rafael Olmos Vila

IES Bernat de Sarrià, Alicante, España

Introducción

Para gran parte de los y las estudiantes de nuestras aulas, la Historia es la simple sucesión de acontecimientos en los que se destaca la participación de personajes relevantes, en menor medida colectivos sociales, en un tiempo y lugar; mientras que se invisibiliza a grupos como las mujeres, los niños y niñas o los pobres (Inarejos, 2018). Tal concepción de la Historia les lleva a pensar que memorizando, reproduciendo en un orden cronológico lineal el transcurrir de los hechos y las biografías célebres, están cumpliendo las exigencias de la asignatura y, por lo tanto, la superarán. Sin embargo, aprender historia conlleva entender que el relato histórico es una construcción, y, como tal, debe justificarse de forma razonada a partir de múltiples causas, apoyarse en las fuentes, detenerse en las posibles interpretaciones de un mismo hecho, poner de manifiesto los intereses, ideología y mecanismos de los grupos sociales que promueven los cambios frente a los que se resisten (Santisteban, 2010; Saiz y López-Facal, 2015). Tomar conciencia del carácter dialéctico del pasado, debería hacer entender al alumnado que también el presente es una construcción heredada y, en consecuencia, se puede intervenir en él, dirigir los aprendizajes hacia un futuro mejor.

Marco teórico

El debate es una técnica utilizada en las aulas que exige el desarrollo de múltiples competencias. En primer lugar, la heurística, demanda saber buscar desde una actitud activa, discerniendo la información superflua de aquella relevante para profundizar en el conocimiento del tema. Aprender a aprender, en tanto que desde el primer acercamiento al tema hasta el desarrollo de las ideas más complejas, se ordenan y relacionan los conceptos aprendidos. Las destrezas comunicativas, no sólo se trata de emitir un discurso coherente y cimentado en fuentes, pruebas, testimonios o estadísticas, sino en persuadir al otro desde nuestra argumentación, así como elaborar contrargumentos ante las dife-

Cita sugerida:

Olmos Vila, R. (2019). ¿Qué pueden aportar los debates historiográficos en la formación del pensamiento histórico? En A. Cotán Fernández (Coord.), *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. (pp. 75-84). Eindhoven, NL: Adaya Press.

rentes y posibles críticas y réplicas que recibamos en el marco dialógico. Y, por último, aprender a respetar, a interactuar, a saber discrepar razonadamente como ciudadanos democráticos (Canals, 2016).

Como podemos observar en la figura 1, implica una gran serie de tareas cognitivo-lingüísticas, así como roles que asume un estudiante al preparar un debate. En el caso de la Historia, los procesos cognitivo-lingüísticos parten de la interpretación de las fuentes, pero las propias fuentes han de ser validadas para contrastar su información con otras e incluso en ocasiones se trata de fuentes fragmentadas, pudiendo carecer de ellas, de modo que debe establecerse una explicación desde la imaginación histórica, desde la comprensión racional del devenir histórico para conectar de manera verosímil las causas con las consecuencias (Quinquer, 2001). Los estudiantes, como un historiador en su pesquisa del pasado, establecen un diálogo con los textos legales, estadísticas, investigaciones... para corroborar y justificar sus posturas. En el proceso van reforzando sus juicios con argumentos de autoridad, analogías, causa-efecto...

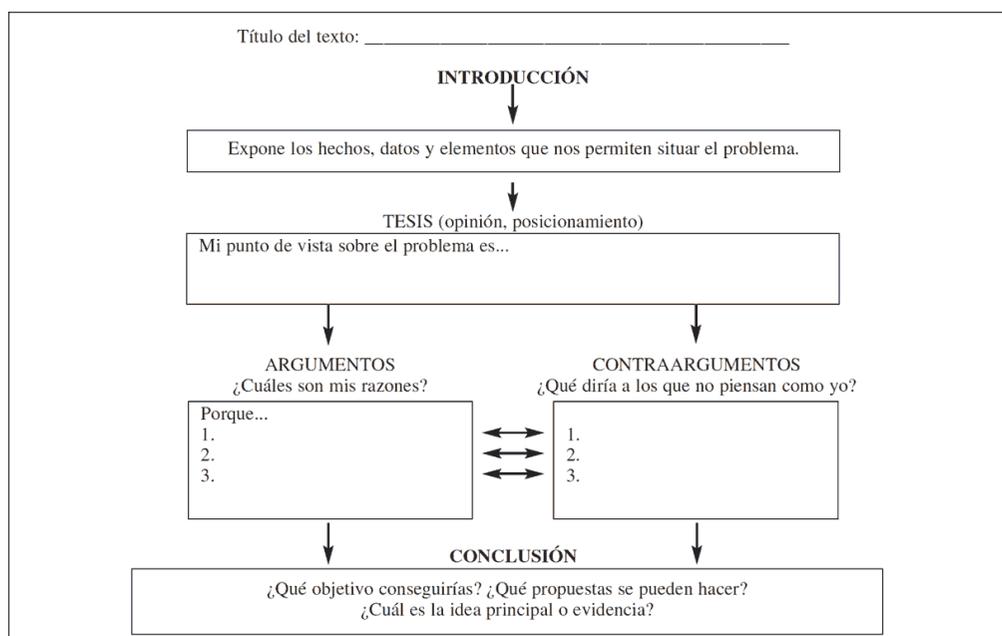


Figura 1. El mapa argumentativo (Canals, 2007, p.53)

El debate debe tener un trasfondo científico. En nuestro caso, encontramos el fundamento de la Historia en la reflexión historiográfica, en el método histórico, en el trabajo sobre las fuentes y en la construcción del discurso histórico sobre las evidencias (Kloppenber, 1989). La introducción en las aulas de los debates historiográficos, aunque sea de modo iniciativo, parece más que justificado para desterrar las ideas objetivistas del alumnado sobre la historia como una fotocopia fija e inmóvil del pasado (Maggioni, Alexander, y VanSledright, 2004; 2009). Una tarea necesaria, pero complicada cuando los manuales de texto siguen primando la historia política y no incorporan los avances historiográficos:

En el caso de España los contenidos son presentados desde una combinación de positivismo clásico (modelo rankeano con una secuencia de datos y fechas desde una perspectiva cronológica) y una propuesta estructural que proviene en gran parte de la escuela historiográfica de Annales. El modelo rankeano es perceptible principalmente en dos rasgos. En primer lugar, por la ordenación cronológica de los temas en un sentido bastante estricto. (...) En esas temáticas se sigue un orden cronológico de etapas, batallas, reinados, etc. A partir de esas coyunturas políticas el discurso va entrando en otros temas económicos, sociales, culturales y artísticos, ya desde una perspectiva más estructural. (Gómez y Chapman, 2017, p.343)

Sin embargo, hay que destacar los planteamientos de algunos libros de texto (Fernández, González, León, y Ramírez, 2015; Prats, Moradiellos, Gil, Rivero, y Sobrino, 2015), que al final de cada unidad recogen diferentes interpretaciones/lecturas sobre unos mismos hechos, facilitando al estudiante una serie de fuentes históricas y/o historiográficas para iniciar la discusión. Además, se facilita un gran número de recursos web sobre los que profundizar y fomentar las habilidades heurísticas.

Objetivos

Ante estas dificultades detectadas, los objetivos que nos propusimos fueron:

- Superar la concepción memorística de la asignatura de Historia por parte de los estudiantes (Saiz y Fuster, 2014), en favor de una concepción criterialista (Mierwald, Lehman, y Brauch, 2018; Stoel, Van Drie, y Van Boxtel, 2017).
- Concebir el discurso histórico como fruto de la interpretación de las fuentes, desde los criterios de argumentación y evidencia (Kloppenber, 1989; Santisteban, 2010; VanSledright y Maggioni, 2016).
- Iniciar al alumnado en la reflexión de la historiografía como fundamento del conocimiento histórico (Matozzi, 1999).

Desarrollo

Durante el curso 2015-2016 se plantearon diferentes debates historiográficos sobre la Historia de España en el grupo de 2º de Bachillerato de Humanidades y el de Ciencias, con el fin de superar esta concepción memorística en favor del relato discursivo de la historia. El propósito principal era mostrar que aquellos contenidos que reflejan los libros de historia no son cerrados, sino fruto de debates entre los diferentes historiadores, y, por lo tanto, una construcción abierta. Los debates que tratamos a lo largo del curso fueron:

- El fracaso o no de la Revolución Industrial en España y sus semejanzas con Europa (Carreras y Nadal, 1989; Nadal, 1975).
- Las dificultades en torno a la puesta en marcha del ferrocarril: las leyes arancelarias (Gómez-Mendoza, 1989; Herranz, 2003; Tortella, 1973, 1981).
- Los límites regeneracionistas de la ley electoral de Maura de 1907 (Carnero, 2001).
- ¿Alzamiento o golpe de Estado en 1936? (Casanova, 2007; Moa, 1999; Moradiellos, 2016).
- El anquilosamiento político del franquismo ante el desarrollismo económico de los años 60 (Sánchez, 2003).
- La Transición inacabada y sus retos (Álvarez, 2004; Pasamar, 2018).

La Metodología en el aula

El alumnado carece de los conocimientos históricos necesarios para situar los debates historiográficos, de modo que las primeras sesiones se dedicaron a explicar el marco histórico social, político, económico y cultural de los periodos estudiados. En esta primera fase no se recurrió a fuentes historiográficas, pero sí se apoyó la dinámica de las clases en el análisis de fuentes históricas. Seguidamente se les presentó el problema histórico concreto (la industrialización, la puesta en marcha del ferrocarril, las interpretaciones sobre los hechos de 1936...).

Dividimos la clase en grupos de cinco miembros. Contaron con los textos historiográficos -fragmentos seleccionados por nosotros, aunque en algunos casos se subieron los artículos completos a la plataforma moodle- para intentar encontrar explicaciones a las preguntas planteadas sobre los debates historiográficos expuestos. Además de los textos historiográficos en cada tema contaron con un dossier de fuentes primarias, junto a enlaces en la plataforma a documentales o infografías.

Contábamos con que los grupos no trabajarían de forma plenamente autónoma, nuestra tarea fue la de apoyar, sugerirles comentarios u otras lecturas, además de relacionar sus posturas con otras ideas. Sin embargo, sólo actuamos cuando detectamos cierta frustración, intentando que resolvieran sus propias dudas. Cada grupo redactó las principales posiciones y argumentos, como por ejemplo la interpretación del 18 de julio por parte de la historiografía de derechas y de izquierdas. Posteriormente se celebró un debate entre todos los grupos, en el cual debían defender la posición contraria de quienes iniciaban el debate, citando los autores en los que se basaban e intentar dar contrargumentos sobre los razonamientos de los compañeros.

En los textos que les entregamos buscamos que pudieran distinguir las diferentes explicaciones de los hechos desde una u otra postura. Por ejemplo, los cuatro siguientes fragmentos historiográficos sobre la implementación del tendido ferroviario y las diferentes interpretaciones sobre el origen de la Guerra Civil:

Pero hay fuertes indicios de que el apoyo estatal y la fascinación de la novedad tecnológica atrajeron hacia el camino del hierro fondos que en otras circunstancias hubieran gravitado hacia la industria: el tipo de interés (precio del capital y del dinero) se elevó durante esos años, a pesar de las entradas de capital y la expansión monetaria; el sistema bancario de una ciudad eminentemente industrial como Barcelona tenía su cartera mucho más comprometida con las compañías ferroviarias que con las industriales; hay testimonios variados de empresarios industriales que denunciaron durante esos años la escasez de capital y su alto precio; en el mismo sentido se pronuncian muchos comentaristas y observadores contemporáneos; y aún se conocen varios casos de industriales algodoneros que incluso antes del “hambre del algodón” dejan de invertir en sus fábricas y lo hacen en compañías ferroviarias. Evidencia toda ella circunstancial, es cierto; pero unánime en señalar este efecto de arrastre del ferrocarril a expensas de la industria, y no contrarrestada con ejemplos opuestos. No se trata, por tanto, de que en estos años se plantease una alternativa al ferrocarril e industria: ambos sectores son complementarios. Se trata, sin embargo, de que, en su deseo de recuperar el tiempo perdido, el gobierno español intervino en el mercado de capitales de tal manera que primó excesivamente la inversión ferroviaria a expensas de la industrial. Factor que, aunado a otros claramente exógenos que antes enumeramos al hablar de la crisis de 1864-1868, contribuyó a deprimir la demanda del transporte ferroviario; de modo que la excesiva precipitación en construir los ferrocarriles, al sacrificar el normal desarrollo de la industria, resultó contraproducente. (Tortella, 1981, p.114)

Para muchos contemporáneos, y también para algunos estudiosos posteriores, la protección que brindó el Estado a las compañías ferroviarias, a través de exenciones arancelarias, resultó desafortunada.

(...) Como siempre saber qué habría ocurrido si ciertas acciones humanas hubieras sido diferentes de lo que fueron, es difícil de determinar. Pero no por ello debe abandonarse esta línea de investigación. Supuestos contrafactuales como éste plantean, a mi juicio, dos tipos de interrogantes. En primer lugar, ¿era factible, desde una perspectiva técnica, que la industria siderúrgica hubiese suministrado al ferrocarril cuantos materiales necesitaba? Dicho en otras palabras, ¿tenía esta industria capacidad suficiente para ello, y si no era así, podría haber ampliado su capacidad al ritmo marcado por el tendido de la red férrea? En segundo lugar, es obligado que nos preguntemos cuál habría sido el precio de estos materiales, de haber sido fabricados en España. Necesitamos pues, calcular lo que en teoría económica se denomina el coste de la producción. (Gómez-Mendoza, 1982, p.120-122)

A causa de tan básicos desacuerdos no existe consenso sobre cómo denominar los hechos históricos contenidos entre el 17 de julio del 1936 y el 20 de noviembre de 1975. Una fuerte carga ideológica subyace a las palabras. Digamos que lo único claro es que, allá por los años treinta, accidentalmente, hubo una República y una guerra. A partir de ahí ya empiezan los problemas: alzamiento, cruzada, movimiento, sublevación, golpe de estado, dictadura, régimen autoritario... (...) La clave de la cuestión parece estar en el punto de partida, en la consideración que demos a los actos realizados por los golpistas a partir del 17 de julio. Desde nuestra perspectiva actual ofrece poca duda: fueron ilegales. Conscientes de dicho problema ya entonces, los sublevados se plantearon con tiempo la cuestión de la legitimidad de la que carecían. Abandonada por la falta de consistencia la historia del «complot comunista. Que tanto juego dio en las semanas posteriores al 17 de julio -pensemos que ya el 5 de agosto está circulando por la prensa de la zona sublevada el documento titulado «Cómo se preparaba la revolución marxista en España»-, no vieron otra salida que mantener que las elecciones de febrero del 36 fueron nulas. Nulas las elecciones, nulo el Gobierno salido de las urnas y nulas sus decisiones. (Casanova, 2002, p.57-58)

En el libro Los orígenes de la guerra civil española creo haber probado documentalmente algunos hechos clave para entender la dinámica de la historia de España en los años 30, y que en resumen serían éstos:

1.- La insurrección socialista y nacionalista catalana de izquierdas, en octubre de 1934, constituyó un intento de guerra civil en toda regla, implícito en el caso de la Esquerra catalana, y explícito en el del PSOE. Por entonces las invocaciones a la guerra civil eran frecuentes en la propaganda socialista, y las instrucciones secretas para la insurrección, publicadas en el libro, insistían que el movimiento debía ser entendido como una guerra civil.

(...) Fracasada la insurrección, se abrió un gran interrogante: ¿serviría la experiencia para pacificar los espíritus, u ocurriría lo contrario, haciendo inevitable la prosecución de la lucha? Sabemos que la guerra se reanudó en julio de 1936. Este nuevo libro intenta mostrar, precisamente, los procesos desatados después de octubre del 34, que envenenarían el ambiente social de tal manera que en el 36 sí existía un clima social de guerra civil que arrastraba a grandes masas, y que dio lugar a una contienda de casi tres años, una de las mayores catástrofes de la historia de España. (Moa, 1999, p.2-4)

Metodología de la investigación

Instrumentos

Se trata de una investigación-acción (Kemmis y MacTaggart, 1988; Merriam, 1988), en la que no sólo pretendemos conocer los conocimientos y destrezas de nuestros grupos de estudiantes, sino que también evaluamos nuestra práctica educativa, en tanto que somos investigadores, pero docentes también, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Utilizamos la observación sistemática en el aula, registrando sus participaciones dentro del grupo, sus roles, sus acciones de búsqueda de información relacionada con los autores o autoras de los textos, con otras fuentes, así como sus interacciones con otros grupos.

El instrumento principal de recogida de datos consistió en las pruebas escritas individuales que realizó el alumnado al final de los diferentes bloques temáticos de la asignatura: *Pervivencias y transformaciones económicas en el siglo XIX: un desarrollo insuficiente; La crisis del Sistema de la Restauración y la caída de la Monarquía (1902-1931); La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de crisis Internacional (1931-1939); La Dictadura Franquista (1939-1975) y Normalización Democrática de España e Integración en Europa (desde 1975)* (Real decreto 1105, 2014).

En las pruebas se les presentaban dos documentos (textos, gráficas, mapas, caricaturas, etc.) sobre la etapa histórica que se les examinaba, de acuerdo con el modelo de examen de acceso a la universidad. En este caso, nosotros seleccionamos al menos un texto historiográfico como documento, mientras que en las preguntas de desarrollo les instamos a relacionar de manera argumentada los acontecimientos con las posibles interpretaciones y discusiones historiográficas, pudiendo apoyar y citar el texto historiográfico aportado.

Resultados

En las pruebas escritas del curso académico más del 65% citaron a uno o más autores y relacionaron las interpretaciones de los hechos con sus diferentes lecturas tratadas en clase. Algunas de sus referencias fueron: “Cabe destacar a Gómez Mendoza, quien se alejó de los prejuicios y tópicos de los historiadores sobre los errores al poner en marcha un ferrocarril” (Alán, 17 años), “la Ley de Maura de 1907 no consiguió regenerar el sistema como han analizado algunos historiadores” (Mónica, 17 años). Algunos consiguen exponer el debate ayudándose de preguntas al interlocutor, para acto seguido avanzar en sus respuestas: “¿fue un fracaso la industrialización española? ¿Fue un fracaso no seguir el modelo inglés basado en la industria textil y la siderúrgica? Podemos afirmar que no, porque...” (Juan, 18 años), “¿Qué habría ocurrido si se hubiera abandonado antes la política autárquica?” (Alexa, 17 años), “en su obra *Pautas regionales...* rectifica su tesis sobre la industria defendida en *El fracaso de la Revolución Industrial*, ¿qué nuevos avances le llevaron a este cambio de pensamiento?” (Esteban, 17 años). No obstante, sólo un poco más de la mitad de ese 65% utilizaron los textos que les

facilitamos, supieron citarlos entrecomillados, insertos en sus explicaciones. De modo, que demostraron dominar la información y ayudarse de las fuentes para reforzar sus testimonios, validando así su pensamiento histórico.

Por el contrario, en torno a un 15% se limitó a reproducir cronológicamente los acontecimientos, sin nombrar autores u ofrecer una visión alternativa al desarrollo histórico. En ningún examen introdujo los debates historiográficos o cuestiones relacionadas, mostrando una concepción memorística de la asignatura. El 20% restante aunque comentó algún debate historiográfico, las referencias, las argumentaciones o la exposición de las posturas fueron erróneas, no consiguió ofrecer un enfoque dialógico. En algunas ocasiones defendieron una postura, pero sus argumentaciones era ambiguas, poco convincentes e incluso contradictorias, lo que evidenció sus dificultades de comprensión lectora y expresión.

En las sesiones en el aula, advirtieron la carga ideológica en los debates del siglo XX, especialmente el debate en torno a los hechos de 1936, y su interpretación política desde la actualidad. En las pruebas escritas también aludieron a esta problemática: “en 1936 los militares dieron un golpe de Estado, un pronunciamiento, aunque hoy en día sigue existiendo la discusión entre los partidos políticos” (Julián, 17 años); “algunos partidos políticos como Esquerra Republicana plantean la idea de la transición inacabada, porque sigue existiendo monarquía, ya que el rey fue elegido por Franco” (Mateo, 18 años); “gran parte de las polémicas actuales sobre las banderas o el himno de España tienen su origen en cómo valoran los ciudadanos el periodo de la Guerra Civil” (Claudia, 17 años).

Las interpretaciones sobre la Guerra Civil fueron las que más enfrentaron en sus escritos, sin duda, las que mejor entendieron. Es cierto que se trata de un debate muy polarizado, y por lo tanto, fácil de desarrollar en un enfrentamiento ideológico, pero también puede deberse a que se trata de un problema controvertido, una cuestión aún sensiblemente viva en la sociedad (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018)

Conclusiones

A partir de los objetivos que nos propusimos al principio de esta investigación, podemos concluir:

- Trabajar los debates historiográficos en el aula ayudó a superar los prejuicios memorísticos sobre la Historia.
- Comprendieron la esencia constructiva del discurso histórico y fomentó sus destrezas analíticas y dialécticas, ya que tuvieron que argumentar, criticar, replicar y rebatir desde la bibliografía que les facilitamos, así como recurrir a las fuentes primarias.
- El alumnado que más dificultades tuvo en plantear desde el debate sus respuestas, mostró poca comprensión de los textos.
- Algunas cuestiones hoy en día siguen siendo temas controvertidos, especialmente las más recientes, estando la ideología política presente en sus razonamientos. Dichas cuestiones son las que más interés despertaron y los debates que mejor comprendieron y razonaron.

Los resultados generales fueron positivos: los estudiantes se sintieron más motivados por la dinámica grupal y participando de manera oral; sin embargo no habría que hacer una lectura tan optimista, en algunos casos también *aprendieron* los debates memorizando, ya que los resultados de las pruebas escritas fueron mejores que la participación e interacción en los debates orales. Parece que la memorización es una estrategia difícil de desterrar entre el alumnado.

Referencias

- Álvarez, M. (2004). De la transición imperfecta a la transición modélica... y vuelta a empezar: algunas consideraciones críticas. *Studia historica. Historia contemporánea*, 22, 227-246.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 49-60. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126328>
- Canals, R. (2016). L'argumentació en la construcció del pensament social crític. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 73-89. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/306419>
- Carnero, T. (2001). Elites gobernantes y democratización inacabada (1890-1923). *Historia contemporánea*, 23, 483-508.
- Casanova, J. (2002). *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*. Madrid, España: Editorial Crítica.
- Casanova, J. (2007). República y Guerra Civil. En J. Fontana y R. Villares (coord.), *Historia de España*. Barcelona, España: Crítica/Marcial Pons.
- Carreras, A., y Nadal, J. (coord.). (1989). *Pautas regionales de la industrialización española: (siglos XIX-XX)*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Fernández, J. F., González, J., León, V., y Ramírez, G. (2015). *Historia de España, para segundo curso de Bachillerato*. Tres Cantos, España: Santillana
- Gómez, C. J., y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361
- Gómez Mendoza, A. (1989). *Ferrocarril, industria y mercado en la modernización de España*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Herranz, (2003). ¿Fracasó el sistema ferroviario en España? Reflexiones en torno a la «paradoja del ferrocarril español». *Revista de Historia Industrial*, 23, 39-64. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/65929>
- Inarejos, J.A. (2018). ¿Compartimentos estancos? Los avances de la historiografía en el tratamiento de la construcción del Estado liberal en los libros de Historia de España de 2º de Bachillerato. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 81-92.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Kloppenber, J. (1989). Objectivity and historicism: a century of American historical writing. *American Historical Review*, 94, 1011-1030.

- Maggioni, L., Alexander, P. A., y VanSledright, B. A. (2004). At the Crossroads: The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking. *European Journal of School Psychology*, (2), 169-197.
- Maggioni, L., Alexander, P. A., y VanSledright, B. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214. doi: doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214
- Matozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass Publishers.
- Mierwald, M., Lehmann, T., y Brauch, N. (2018). Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor: Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich angemessenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte? *Unterrichtswissenschaft*, 46(3), 279-297. doi: <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0019-7>
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. doi: [10.6018/pantarei/2018/6](https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6)
- Moa, P.(1999). *Los orígenes de la guerra civil española*. Madrid, España: Encuentro.
- Moradiellos, E. (2016). *Historia mínima de la guerra civil española*. Madrid, España: Editorial Turner.
- Nadal, J. (1975). *El fracaso de la Revolución Industrial en España, 1814-1913*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Pasamar, G. (2018). Los relatos escépticos sobre la Transición española : origen y claves políticas e interpretativas. *Les Cahiers de Framespa* [En línea], 27. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/framespa/4738>
- Prats, J., Moradiellos, E., Gil, C., Rivero, P., y Sobrino, D. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo* (1º de Bachillerato). Madrid, España: Grupo Anaya.
- Quinquer, D. (2001). El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 28, 9-40.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero 2015, núm. 3, pp. 169-546.
- Saiz, J., y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 46-57. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/59755>
- Saiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. doi: [10.7440/res52.2015.06](https://doi.org/10.7440/res52.2015.06)
- Sánchez, G. (2003). La percepción de los cambios en los años sesenta. *Studia historica. Historia contemporánea*, 21, 213-229.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, 14, 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

- Stoel, G.L., Van Drie, J.P., y Van Boxtel, C. (2017). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 109(39), 321-337. doi: [10.1037/edu0000143](https://doi.org/10.1037/edu0000143)
- Tortella, G.(1973). *Los orígenes del capitalismo en España. Banca, industria y Ferrocarriles en el siglo XIX*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Tortella, G. (1981). *Revolución burguesa, oligarquía y constitucionalismo: (1834-1923)*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- VanSledright, B., y Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. En J.A. Greene, W.A. Sandoval, y I. Bråten (eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 128-146). New York, EEUU: Routledge.

Rafael Olmos Vila. Doctor en Educación. Licenciado en Historia. He orientado mi formación y mi intereses sobre los dos ejes fundamentales para mí: en primer lugar la didáctica de las Ciencias Sociales, dominar una materia no es sinónimo de saber enseñar, se precisa de la reflexión y crítica sobre la práctica docente y de los recursos, por este motivo en segundo lugar mi formación también se fundamenta en la introducción y potencialidades de las nuevas tecnologías en el aula de modo presencial.
