


# Diálogos


ISSN 2177-2940



## Análisis de libros de texto para el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico<sup>1</sup>

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i3.78048>


M<sup>a</sup> Carmen Sánchez-Fuster

 <https://orcid.org/0000-0002-3968-7423>

Universidad de Murcia (UMU). Murcia-MU, ES

E-mail: cfuster@um.es

José María López Sánchez

 <https://orcid.org/0009-0005-8865-2154>

Universidad de Murcia (UMU). Murcia-MU, ES

E-mail: josemaria.lopezs@um.es

---

### Textbook analysis for the development of historical thinking competencies

**Abstract:** This paper presents the results of a quantitative study based on a non-experimental, descriptive, cross-sectional design. A total of 344 activities from two Spanish secondary education Social Sciences textbooks were evaluated to identify the presence of activities that promote critical thinking in students. The results show positive changes in textbooks, which are increasingly incorporating activities aimed at fostering students' critical thinking. However, their presence is still below the expected level.

**Key words:** textbook analysis, historical thinking skills, social sciences education, evaluation.

---

### Análisis de libros de texto para el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico

**Resumen:** Se presentan los resultados obtenidos en un estudio de corte cuantitativo que parte de un diseño no experimental-descriptivo de corte transversal. Se han evaluado un total de 344 actividades de dos libros de texto españoles de Educación Secundaria de Ciencias Sociales con el fin de conocer la presencia de actividades en los libros de texto que fomenten el pensamiento crítico en los discentes. Los resultados muestran cambios positivos en los manuales que van incorporando actividades tendentes a fomentar el pensamiento crítico del alumnado, aunque no tienen todavía la presencia esperada.

**Palabras clave:** análisis de libros de texto, competencias de pensamiento histórico, didáctica de las ciencias sociales, evaluación.

---

### Análise de livros didáticos para o desenvolvimento das competências do pensamento histórico

**Resumo:** Apresentam-se os resultados obtidos em um estudo de abordagem quantitativa, com base em um desenho não experimental, descritivo e de corte transversal. Foram avaliadas um total de 344 atividades de dois livros didáticos espanhóis de Ciências Sociais do Ensino Secundário, com o objetivo de verificar a presença de atividades que promovam o pensamento crítico nos estudantes. Os resultados mostram mudanças positivas nos manuais, que vêm incorporando cada vez mais atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, embora sua presença ainda esteja aquém do esperado.

**Palavras-chave:** análise de livros didáticos, competências de pensamento histórico, didática das ciências sociais, avaliação.

---

Recebido em: 24/07/2025

Aprovado em: 31/01/2026

---

<sup>1</sup>Este trabajo es fruto del proyecto de I+D+i "La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática" (PID2020-113453RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (España) (AEI/10.13039/501100011033).

La evaluación de los libros de texto es una de las líneas prioritarias de estudio en la didáctica de las ciencias sociales, dado que continúan siendo los materiales con mayor presencia en el aula (MOLINA y ALFARO, 2019, p. 181). En los últimos años, se han impulsado los trabajos relacionados con las competencias de pensamiento histórico en el ámbito español e internacional.

En este artículo se realiza un análisis de dos libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de uso en el territorio español: uno publicado en 2024 bajo el actual marco legislativo español (LOMLOE) y otro publicado en 2020 bajo el anterior marco legislativo vigente en España hace algunos años (LOMCE).

### **Antecedentes y estado actual de la investigación**

El principal objeto de estudio en este artículo es el libro de texto. Pero ¿por qué razón es tan importante esta herramienta para los docentes? Pese a que es indudable que existe una progresión en todo lo concerniente a nuevos materiales y contenidos multimedia, el manual escolar sigue siendo el soporte elemental en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no solo para los docentes, sino también para los discentes.

Existen multitud de definiciones válidas para un manual escolar. Podríamos hablar de una herramienta bimedia al combinar lo textual con lo gráfico, dos elementos que, en teoría, deberían complementarse y que sirven tanto al profesorado como al discente para la planificación y el seguimiento de las sesiones (PRENDES, 2001, p. 2).

Algunos autores lo definen como “el espejo en el que se refleja la imagen que la sociedad quiere dar de sí misma” (PRENDES, 2001, p. 3), otorgándole un claro carácter ideológico. Otros van más allá, como es el caso de Martínez Bonafé (1992, p. 8), quien considera que el manual no sería solo un soporte, sino un modo de hacer el currículum, haciendo clara alusión a que constituyen un modo de proyectar y comprender como se desarrolla este.

En los libros de texto de Ciencias Sociales se recogen los contenidos curriculares de acuerdo con el marco normativo vigente durante la publicación de este. Sin embargo, existen multitud de criterios a la hora de seleccionar el contenido en función de la editorial encargada de elaborarlos. Por lo tanto, es común encontrar grandes diferencias entre unos y otros, lo que hace que los análisis y en especial los comparativos, arrojen una información de gran valor.

Dichos análisis pueden tener un sinnúmero de objetivos debido a las múltiples posibilidades que ofrecen, desde el trabajo de competencias hasta aspectos como la alfabetización visual, abordada

por Bel Martínez et al. (2019), o la enseñanza patrimonial analizada por Cuenca-López et al. (2017), lo que motiva a que en la actualidad siga siendo una línea de investigación prioritaria. Recientemente, Mahamud-Angulo (2020) ha presentado una propuesta metodológica orientada a la evaluación del libro de texto como fuente documental de carácter histórico. Asimismo, resulta pertinente destacar las contribuciones de González-González et al. (2024) y Ossenbach et al. (2025), quienes realizan una aportación significativa al analizar la presencia y el uso de los manuales escolares en la práctica docente en España a lo largo de las últimas cinco décadas.

Por otro lado, se hace necesario realizar una contextualización legislativa, dado que en los últimos años se han sucedido en España diversas leyes educativas que han introducido modificaciones relevantes en el currículo. Estos cambios normativos, vinculados a las dinámicas propias del sistema político, han requerido un esfuerzo continuo de actualización por parte del profesorado para su correcta incorporación en la práctica docente. El propio Andreas Schleicher, director de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y máximo responsable del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), llegó a señalar directamente a la política de nuestro país como uno de los problemas principales de nuestra educación al centrarse más en promulgar leyes que en la implementación real de ellas (ASEGURADO y MARRODÁN, 2021, p. 14).

### **Contextualización legislativa. De la LOMCE a la LOMLOE**

Debido a las numerosas leyes educativas que se han ido implantando en España desde la conocida como Ley Moyano del año 1857, se ha optado por centrar el estudio en analizar desde la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Por lo que a la LOMLOE respecta, se trata de una actualización de la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE). El propósito de esta ley educativa es modernizar el sistema educativo. De forma general, pretende acabar con el ciclo de recortes sufridos en la educación tras la crisis económica que afectó gravemente a España, reducir el abandono temprano, promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), fomentar la coeducación y la igualdad efectiva, crear nuevos enfoques que se orienten a mejorar la calidad del sistema, el éxito y la inclusión educativa, además de la educación para el desarrollo sostenible marcada por la Agenda 2030.

En esta nueva ley se observa una recuperación de la educación en valores éticos, así como a los ejes transversales, capaces de promover una reflexión crítica y constructiva tanto en docentes

como en discentes (ASEGURADO y MARRODÁN, 2021, p. 31-37).

En lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, la LOMCE en 2013 propuso medidas que, en cierto modo, dificultaron el progreso en las etapas educativas, por lo que la LOMLOE propone recuperar un equilibrio entre calidad y equidad.

A pesar de ello, cualquier mejora educativa requiere necesariamente un incremento tanto de recursos materiales como personales, así como una mejora en la formación del profesorado. Sin estos elementos, cualquier ley corre el riesgo de quedarse en una mera formulación teórica ante la imposibilidad de implementar medidas reales en las aulas (ASEGURADO y MARRODÁN, 2021, p. 86).

En la ESO, la LOMLOE propone garantizar un acceso básico a la cultura como enseñanza básica, así como convertir dicha etapa, anteriormente vista como una etapa terminal, en una propedéutica, tanto por la devaluación del título en sí, como por voluntad de acabar con el abandono escolar temprano.

### **Estado de la cuestión**

Ante la necesidad de establecer un punto de partida, resulta pertinente analizar el desarrollo histórico de los libros de texto en España. Podemos remontar su origen al siglo XIX, ya que la Ley de Moyano de 1857 marcó un antes y un después en la educación en España. Esta evolución hizo necesaria la creación y el desarrollo de manuales escolares siguiendo el modelo francés, de carácter religioso-catequístico, estructurados a partir de preguntas y respuestas, con introducciones y resúmenes que facilitan su memorización (VALLS, 1997, p. 121).

A finales del siglo XIX, una serie de factores determinarían el desarrollo de estos manuales, como la introducción de la materia de Historia en todos los niveles y grados preuniversitarios o la aparición del positivismo. En este contexto, ya se reflexionaba sobre el contenido de los manuales, que presentaba en su mayoría un carácter dogmático.

A partir del siglo XX, los libros de texto comenzaron a incorporar imágenes relacionadas a grandes personalidades históricas o a temáticas bélicas. Una vez llegado el franquismo a España, la edición de estos libros daría un giro significativo para establecer un tipo de manual católico, tradicional y antiliberal, en consonancia con la dictadura.

Ya en el siglo XXI, los libros de texto continúan evolucionando como consecuencia de la irrupción de las nuevas tecnologías, los cambios pedagógicos y las constantes modificaciones curriculares. En la actualidad, los libros de texto profundizan en el trabajo enfocado a competencias y a la interdisciplinariedad, lo que ha suscitado un creciente interés por parte de la comunidad científica.

En este contexto, Jörn Rüsen (1997) publicó, a finales de siglo XX, un artículo donde propone una serie de criterios para el análisis y la evolución de los manuales escolares de Historia, siguiendo el modelo del Instituto para la Investigación Internacional sobre libros de texto Georg Eckert.

En el siglo XXI se puede apreciar un notorio aumento del nivel de publicaciones al respecto, tanto en su primera década, donde destaca la obra de Carbone (2003), mostrando desde las interpretaciones pasadas sobre los libros de texto hasta sus usos, críticas y propuestas de reflexión para la correcta elección de ellos. Reflexiones que en el panorama internacional también se estudiarían como demuestran Körber et al. (2006), que resulta muy interesante al presentar diferentes puntos de vista tanto de docentes como de discentes acerca de la percepción que tienen sobre diferentes aspectos de estos libros de texto.

Por tanto, el análisis de libros de texto es un tema de interés relativamente reciente donde desde finales del pasado siglo algunos autores se atrevían a sentar las primeras bases, incluso entrado el siglo XXI, pero es en concreto en la última década cuando se vislumbra una valiosa cantidad de ensayos y artículos.

Como ejemplo encontramos a Sáiz (2014), Gómez Carrasco et al. (2014) o Rodríguez et al. (2017), cuyas obras abordan el análisis de los libros de texto desde aspectos como la construcción de identidades y desarrollo de competencias.

También es necesario conocer que importantes fuentes como la Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE), realizan anualmente informes sobre las últimas novedades en la edición de libros de texto.

El análisis de libros ocupa un lugar destacado en las líneas actuales de investigación. La adaptación de los libros de texto a la vigente ley de educación hace necesario su análisis con el fin de comprobar si las editoriales han incorporado las novedades que marca la ley. En este caso, es interesante conocer si han incorporado actividades y contenidos que permitan a los discentes fomentar el pensamiento crítico trabajando las habilidades históricas. Para ello, el presente estudio se centra en el análisis de las actividades del libro de texto desde el punto de vista de las competencias históricas.

### **Competencias de pensamiento histórico**

Una de las líneas de investigación más presentes en el contexto de la didáctica de las ciencias sociales es la evaluación del pensamiento histórico y de las competencias históricas del alumnado. Esta línea parte de las aportaciones conceptuales de autores clásicos como Seixas y Morton (2013), Chapman (2018), Körber (2023) o von Borries (2018).

Desde una perspectiva teórica, la obra de Seixas y Morton ha tenido una influencia decisiva en la renovación de la enseñanza dentro del ámbito de la historia. En el marco del Historical Thinking Project, Seixas y Morton plantearon que “aprender historia requiere el desarrollo de competencias cognitivas específicas” (SEIXAS Y MORTON, 2013, p. 4). Estos autores proponen el modelo de las Seis Competencias del Pensamiento Histórico (*The Big Six Historical Thinking Concepts*), concebidas como herramientas que estructuran la interpretación del pasado y evitan visiones simplistas o memorísticas del pasado. Dichas competencias son: relevancia histórica, análisis de fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética.

Este modelo ha ejercido una notable influencia internacional, siendo adoptado y debatido en diversos contextos educativos de Europa, Estados Unidos y América Latina (LEVSTIK Y BARTON, 2005; LÉVESQUE, 2008; PAGÈS, 2019; SANTISTEBAN, 2010). Recientemente, Gibson et al. (2025) han definido el pensamiento histórico, como el proceso cognitivo que interpreta y analiza la evidencia histórica con el objeto de construir y reconstruir narrativas históricas sobre el pasado.

En el ámbito nacional, destacan las aportaciones de investigadores de la Universidad de Murcia como Gómez Carrasco et al. (2017, 2019), quienes, influenciados por las propuestas de Peck, Seixas y Morton, analizan las seis competencias de pensamiento histórico además de facilitar propuestas para la evaluación de cada una de ellas a través de libros de texto. Cabe destacar también en este punto los trabajos desarrollados por investigadores de la Universidad de Valencia, en concreto, son de gran relevancia las aportaciones de Sáiz (2014), Colomer (2019) y Morote y Colomer (2021). Así, Sáiz (2014) analiza la implementación y evaluación de dichas habilidades históricas en los currículos españoles y en los materiales didácticos, mostrando como unas prácticas tradicionalistas limitan enormemente el desarrollo de las habilidades del historiador. En este sentido, el autor señala la necesidad de enfoques didácticos que favorezcan una formación histórica más crítica y reflexiva. En sus obras, Sáiz también afirma que “para mejorar la educación histórica de los futuros estudiantes, primero deberá el docente mejorar la propia” (SÁIZ 2015, p. 99).

### **Pensamiento histórico, conciencia histórica y formación ciudadana**

El desarrollo de las competencias de pensamiento histórico no posee únicamente una dimensión cognitiva o metodológica. También conlleva un valor educativo y cívico, pues contribuye a la formación de la conciencia histórica. Esto permitirá al alumnado comprender la relación entre pasado, presente y futuro.

Siguiendo esta línea, Lévesque (2008) sostiene que el pensamiento histórico capacita a los

discentes para comprender el pasado como un recurso interpretativo para analizar el presente, favoreciendo una ciudadanía reflexiva y comprometida. Continuando esta línea, Pagès (2009) también subraya que la enseñanza de la historia debe orientarse a la formación de ciudadanos críticos capaces de analizar la realidad social.

En consecuencia, analizar los libros de texto desde la perspectiva del pensamiento histórico no solo permite evaluar su adecuación curricular, sino valorar en qué medida contribuyen a la formación de una ciudadanía crítica y democrática.

Reyes et al. (2025) analizan investigaciones de los últimos 5 años sobre el desarrollo del pensamiento histórico y crítico en la enseñanza de la historia y entre las conclusiones del estudio, destacan la necesidad de ayudar a los estudiantes a construir una conciencia ciudadana crítica e histórica, con el fin de promover la comprensión de la historia y su relevancia en el presente y en el futuro.

### **Las competencias del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia**

“Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación” (SANTISTEBAN, 2010, p. 35).

Estas palabras permiten comprender la razón de ser del desarrollo de las competencias de pensamiento histórico. No es otro el motivo que dotar a los alumnos y futuros ciudadanos de la suficiente autonomía y capacidad para analizar e interpretar el pasado.

En la actualidad, sigue siendo habitual que la enseñanza de la historia se lleve a cabo mediante una metodología expositiva rígida y orientada a la utilización del libro de texto. Esta manera de proceder presenta ciertas ventajas como la selección de un contenido que se considera fundamental y que viene dictaminado por el marco legal correspondiente. No obstante, también muestra evidentes limitaciones desde el punto de vista del aprendizaje significativo.

Esta metodología tradicional, conlleva consecuencias cada vez más visibles y significativas, especialmente si se comparan con metodologías de otros países, pues se basa en un conocimiento memorístico, con una evaluación de contenido puramente conceptual y donde la historia se ve desde el punto de vista de la narrativa histórica oficial y lineal.

Desde una perspectiva actual, el aprendizaje de la historia no debería limitarse a una simple memorización de conceptos, sino orientarse al desarrollo de una serie de habilidades que se deben adquirir con ayuda del docente. Para ello, el profesorado debe contar con unos fundamentos sólidos sobre el aprendizaje de la disciplina histórica y la comprensión del pasado. Este enfoque de aprendizaje más significativo ya es una realidad en países como Reino Unido o Canadá, donde

dichos planteamientos están presentes en el currículo y constituyen una referencia en el ámbito internacional. En el contexto inglés destaca el *National Curriculum*, donde existe una clara voluntad de desarrollar conceptos de segundo orden. En el caso canadiense, la relevancia de la obra de Seixas y Morton (2013) resulta evidente al proporcionar un marco conceptual que ha sido incorporado en numerosos currículos provinciales y que continúa siendo un referente desde su formulación en 2013 (MARTÍNEZ HITTA et al., 2022, p. 14).

Con el objetivo de examinar la presencia de los conceptos asociados al pensamiento histórico, Martínez Hita et al. (2022) han analizado los currículos de diez países. Los resultados del estudio evidencian que “tanto en el ámbito anglosajón como en el portugués los conceptos de segundo orden adquieren un papel central, al incorporarse de manera explícita en los documentos curriculares y destacarse su relevancia en la formación histórica del alumnado” (MARTÍNEZ-HITA et al., 2022, p. 14).

Por el contrario, en el contexto iberoamericano, la evaluación de aspectos vinculados al pensamiento histórico no siempre se encuentra reflejada de forma explícita en los marcos normativos y curriculares (MIGUEL-REVILLA, 2020, p. 136), si bien la práctica docente tiende a promover procesos de aprendizaje que trascienden la mera memorización de contenidos. No obstante, Martínez-Hita et al. (2022) señalan que el currículo argentino sí incluye referencias explícitas a conceptos de segundo orden, especialmente aquellos relacionados con las causas y consecuencias, así como con el cambio y la continuidad. A pesar de estos avances, diversos autores (ÁLVAREZ, 2020; GÓMEZ CARRASCO et al., 2017; MORENO VERA, 2023) coinciden en la necesidad de profundizar en la formación en competencias de pensamiento histórico, subrayando la importancia de dotar al alumnado de habilidades específicas que le permitan interpretar críticamente la realidad histórica sobre la que actúa.

### **Clasificación de contenidos de primer y segundo orden**

Actualmente pueden distinguirse dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los denominados contenidos de primer orden, que suelen responder a preguntas muy concretas como ¿qué?, ¿cuándo? y ¿dónde? y que se relacionan con contenidos de carácter conceptual. Asimismo, cabe señalar la existencia de los conceptos de primer orden, que hacen referencia a “los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas como ‘Revolución’ o ‘Estado’” (ARTEAGA et al., 2014, p. 125).

Para que estos conceptos adquieran un sentido histórico, deben situarse en un contexto específico. Como argumentan Arteaga et al. (2014), estos conceptos creados a través de connotaciones históricas serían abstracciones elaboradas con el paso del tiempo. Por ello, no

constituyen realidades objetivas en sí mismas, siendo necesaria la mediación del docente para que su interpretación resulte adecuada.

Este tipo de conocimientos dan lugar al examen escrito, que conlleva un aprendizaje memorístico donde el alumnado trabaja exclusivamente por la nota, haciendo que el aprendizaje quede relegado a un segundo plano. A ello se suma la práctica docente habitual, que hace muy difícil salirse de esos métodos tradicionales tanto por la cantidad de contenidos del currículo como por la ratio de alumnos por clase, que hace más difícil desarrollar un aprendizaje significativo. Como señalaría en su obra Gómez Carrasco et al. (2017), el centro educativo prepararía en estos casos para el examen, no para la vida real.

Por otro lado, existe un tipo de contenido llamado de segundo orden, definidos por la obtención de una serie de capacidades que sirven para entender de forma más compleja el pasado. Un tipo de conocimiento que estaría relacionado con las habilidades propias del historiador. Esa serie de habilidades se han conceptualizado en competencias de pensamiento histórico, dando lugar a un total de seis: relevancia histórica, fuentes históricas, procesos de cambio y continuidad, causas y consecuencias, dimensión ética y perspectiva histórica (SEIXAS Y MORTON, 2013).

### **Análisis de las competencias históricas y su desarrollo**

Una vez establecida la importancia de desarrollarlas para lograr un aprendizaje óptimo, procede realizar un análisis detallado de cada una de ellas.

La relevancia histórica hace referencia a la capacidad de dotar de relevancia los hechos del pasado, para que puedan ser conscientes del impacto que esos hechos supusieron para la sociedad del momento, y las razones por las que han sido seleccionados como contenidos. En cuanto a su desarrollo, en el ámbito español no se trabaja con la profundidad que sí desarrollan otros países como Inglaterra (GÓMEZ CARRASCO et al., 2017, p. 147-148).

En segundo lugar, la competencia vinculada a las fuentes históricas tiene como objetivo que los alumnos sean capaces de analizar de forma crítica las fuentes y extraer de ellas la información necesaria para construir argumentos históricos sólidos. Para su desarrollo, se debe interpretar la fuente desde el punto de vista del autor, así como el contexto histórico del que procede y saber realizar las preguntas adecuadas y contrastar la información con otras fuentes.

En el contexto español, se suele trabajar estableciendo un modelo de guía a través del cual dirigir el análisis de los discentes. Fuera de nuestro país se suele dar libertad al alumnado, invitándolo a reflexionar para llegar a sus propias conclusiones (GÓMEZ CARRASCO et al., 2017, p. 149-150).

La tercera competencia histórica se centra en el concepto de cambio y continuidad, y

persigue que los alumnos sean capaces de identificar las variaciones que se producen y cuáles no se producen con el paso del tiempo. En los libros de texto, es habitual encontrar actividades donde se le exige al alumnado responder a una serie de cuestiones relacionadas a estos procesos mediante el uso combinado de distintas fuentes, haciendo hincapié en detectar los ritmos y duraciones de esos cambios o continuidades y su repercusión (GÓMEZ CARRASCO et al., 2017, p. 151).

En cuarto lugar, se encuentra la competencia relativa a las causas y consecuencias, entendida como la capacidad de analizar “cuáles son los factores que originan un determinado hecho del pasado y cuáles son sus repercusiones” (GÓMEZ CARRASCO et al., 2017, p. 152). La importancia de esta competencia radica en la conciencia de los discentes para determinar que existen múltiples causas y consecuencias en todos los procesos históricos, con diferentes influencias y donde se deben determinar la intencionalidad y las condiciones donde se desenvuelven.

En quinto lugar, aparece la perspectiva histórica, una competencia que implica comprender los hechos del pasado teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que sucedieron para entender cómo pudieron influir en la vida de los habitantes de la época.

Su desarrollo resulta complejo, ya que siempre existirá un mínimo de subjetividad de quien analiza las fuentes; por ello, es fundamental evitar puntos de vista, valores y juicios contemporáneos. No se trata de un mero ejercicio de empatía, sino que hay que abordar esta competencia en profundidad a través de preguntas cuyas respuestas no estén reflejadas en el propio libro, sino que exijan reflexión y perspectiva (GÓMEZ CARRASCO et al., 2017, p. 153).

Por último, la dimensión ética de la historia haría referencia a la “capacidad de realizar juicios éticos sobre las acciones del pasado” (GÓMEZ CARRASCO et al., 2017, p. 154). Esta competencia suele vincularse con actividades que requieren de una reflexión del estudiante y una respuesta argumentada.

Conviene señalar que en España se han llevado a cabo distintos análisis sobre la presencia de estas competencias en los libros de texto y los resultados siempre han concluido con que es necesario aumentar el número de actividades que desarrollen estas habilidades. En concreto, España y Portugal son los países de su entorno que poseen un tipo de actividades que requieren un nivel cognitivo bajo a diferencia de lo que sucede en países como Inglaterra, por lo que es necesario profundizar en aumentar dicho desarrollo (GÓMEZ CARRASCO et al., 2020, p. 6).

## **Objetivos**

Los principales objetivos que se persiguen son:

Objetivo 1: analizar un libro de texto elaborado conforme a la normativa educativa vigente (LOMLOE), para comprobar si las actividades que aparecen en sus unidades dedicadas a la

enseñanza de la historia trabajan las competencias de pensamiento histórico y, en caso afirmativo, en qué grado lo hacen.

Objetivo 2: realizar un segundo análisis de un libro de texto editado bajo la anterior ley educativa (LOMCE), para analizar en qué medida se trabajan las competencias históricas y comparar los resultados obtenidos, con el fin de valorar el grado de avance producido. Para realizar dicha comparación se utilizará la unidad correspondiente a Roma de ambos libros de texto.

### **Metodología de la investigación**

Se analizará el manual escolar de Geografía e Historia de 1<sup>o</sup> de la ESO, publicado por Oxford dentro del marco legislativo actual (LOMLOE) en el año 2024. Este libro presenta una estructura clara y sencilla en 4 grandes bloques, los dos primeros dedicados a Geografía y los últimos dos bloques dedicados a Historia.

Durante el desarrollo de las unidades se exponen los contenidos que los alumnos estudiarán. Están organizados por epígrafes y las actividades objeto de estudio permiten aplicar lo aprendido. En las páginas finales de las unidades se incluyen tres secciones distintas que permiten sintetizar, repasar e integrar el conocimiento adquirido, así como las competencias desarrolladas durante el proceso.

### **Análisis de las actividades**

Las actividades corresponden a las unidades 7 a 12 que conforman el bloque de Historia. El ámbito de las actividades de este libro es estatal y todas se encuentran enmarcadas en la actual ley educativa LOMLOE. El curso es 1<sup>o</sup> de ESO, con un alumnado de edades medias comprendidas entre los 12 a 13 años.

El análisis comparativo se realiza con el manual de Geografía e Historia de 1<sup>o</sup> ESO editado por Anaya en 2020. Es un libro de ámbito regional, en concreto, la Región de Murcia, y fue editado bajo la anterior ley educativa LOMCE, también dirigido a alumnos de edades entre 12 y 13 años.

Para la elaboración del presente análisis se ha utilizado una muestra considerada de conveniencia e incidental, seleccionando las actividades comentadas y que son accesibles para el investigador. La muestra en concreto está compuesta por 285 actividades del manual de Oxford. Por su parte, se han seleccionado del manual de Anaya un total de 59 actividades procedentes de la unidad 11 correspondiente a Roma. Todo ello hace un total de 344 actividades analizadas.

### **Instrumentos**

En cuanto a los instrumentos de recogida de información, se ha aplicado un protocolo de

observación sistemática basado en una tabla donde se han incluido un total de diez campos orientados a la sistematización, clasificación y categorización de las actividades. Los campos utilizados son:

- 1.- *Actividad*: número de actividad analizada.
- 2.- *Numeración*: indica la numeración original de la actividad en el libro de texto.
- 3.- *Sección*: indica la sección en que se encuentra la actividad. Numeradas del 1 al 4. 1 corresponde a “introducción”, 2 a “contenido”, 3 a “actividades finales de síntesis” y 4 a “situación de aprendizaje”.
- 4.- *Desarrollo de competencia*: Indica si la actividad desarrolla alguna de las competencias de pensamiento histórico: 1 equivale a “No” y 2 a “Si”.
- 5.- *Relevancia histórica*: en caso de trabajarse, se indica del 1 al 3 el grado en que se trabaja.
- 6.- *Fuentes*: en caso de trabajarse, se indica del 1 al 3 el grado en que se trabaja.
- 7.- *Cambio y continuidad*: en caso de trabajarse, se indica del 1 al 3 el grado en que se trabaja.
- 8.- *Causas y consecuencias*: en caso de trabajarse, se indica del 1 al 3 el grado en que se trabaja.
- 9.- *Dimensión ética*: en caso de trabajarse, se indica del 1 al 3 el grado en que se trabaja.
- 10.- *Perspectiva histórica*: en caso de trabajarse, se indica del 1 al 3 el grado en que se trabaja.

Este instrumento ha sido validado y utilizado por diversos investigadores del grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (DICSOS) de la Universidad de Murcia (MARTÍNEZ HITA y GÓMEZ CARRASCO, 2018, p. 155-158).

## **Procedimiento**

El procedimiento para elaborar este análisis es el resultado del uso de una metodología que combina tanto el estudio cuantitativo como el cualitativo, pues se pretende realizar una sistematización de las actividades presentes en las unidades de historia del libro de texto a través de su clasificación y análisis. Para ello se ha utilizado una plantilla de evaluación de las competencias históricas diseñada por el grupo de investigación DICSOS, y que este grupo viene utilizando en sus trabajos de evaluación de libros de texto.

La plantilla se denomina “Niveles de desarrollo de las competencias históricas” y presenta seis ítems donde se especifica una definición completa de lo que debería desarrollar cada

competencia para ser clasificada seguida de una serie de ejemplos para ayudar a realizar la tarea de manera eficaz y objetiva. Se trata de un instrumento estructurado que permite medir los diferentes ítems considerados y se ha abordado el análisis del libro con la mayor objetividad posible y pidiendo opinión a otro experto en caso de duda.

El análisis de las actividades pretende mostrar la frecuencia de la presencia en las actividades de las competencias de pensamiento histórico, así como del grado en que se desarrollan en clase. Para la elaboración de dicha tabla, se han analizado una a una las actividades propuestas atendiendo a los criterios seleccionados para clasificarlas.

## Resultados

Los resultados obtenidos del análisis del libro de Oxford editado en 2024 ponen en evidencia que, de las 285 actividades, 161 desarrollan en diferentes grados dichas competencias, lo que supone un 56,49 % del total de actividades analizadas. Por otro lado, 124 actividades no fomentarían las habilidades históricas, lo cual supone un 43,51 % como se indica en la siguiente tabla (Tabla 1).

**Tabla 1. Competencias desarrolladas en el libro Oxford, 2024.**

Desarrollan competencias	Nº de Actividades	Valor %
SI	161	56,49%
NO	124	43,51%

Fuente: elaboración propia

Como muestra la Figura 1, la competencia más trabajada en el manual didáctico de Oxford es la relacionada con las fuentes históricas, donde 64 (20 %) de las 285 actividades abordarían dicho desarrollo. En segundo lugar, la competencia de cambios y continuidades contaría con 41 (13 %) actividades que desarrollen dicha competencia. Muy cerca quedará en un tercer lugar la competencia de relevancia histórica con 39 (12 %) actividades.

En un escalón inferior, las competencias de pensamiento histórico de causas y consecuencias y perspectiva histórica se colocan en cuarta y quinta posición con 15 (5 %) actividades cada una. Por último, la competencia de dimensión ética cuenta con tan solo 6 (2 %) actividades. Teniendo en cuenta la cantidad total de 285 actividades dan lugar a los siguientes porcentajes (Figura 1).

Figura 1. Porcentaje total de las actividades trabajadas en Oxford, 2024.



Fuente: elaboración propia.

Frente a un 43 % de actividades que no promueven estas competencias, un 20 % de las actividades desarrollan las fuentes históricas, un 13 % cambios y continuidades, un 12 % la relevancia histórica, un 5 % tanto causas y consecuencias como perspectiva histórica y un 2 % la dimensión ética.

En cuanto al grado en el que se han trabajado dichas habilidades, la siguiente figura refleja los resultados obtenidos (Figura 2).

Como se puede apreciar, las actividades que más se trabajan son aquellas que cuentan con un grado inferior o grado 1 (47,22 %), seguidas del grado 2 (33,33 %) y del grado 3 (19,44 %), siendo una tendencia que se repite en aquellas habilidades que cuentan con un mayor número de actividades.

Por el contrario, la competencia de cambios y continuidades muestra unos datos interesantes, pues las actividades más desarrolladas son aquellas consideradas de grado 2. En cuanto a las competencias de dimensión ética y perspectiva histórica, el bajo número de actividades que

ofrecen estos temas impiden tener una visión más global, pero los datos aportados destacan que la perspectiva histórica se trabaja de forma más profunda.

Figura 2. Grado en que se trabajan las competencias en Oxford, 2024.



Fuente: elaboración propia

### Análisis comparativo de los datos obtenidos

Del libro editado por Anaya en 2020 encontramos que, de sus 59 actividades, 31 (52,54 %) no desarrollan dichas habilidades frente a 28 (47,46 %) que sí lo hacen. Si comparamos este dato con el total de las actividades de Oxford que sí las trabajan (56,49 %), la diferencia es significativa.

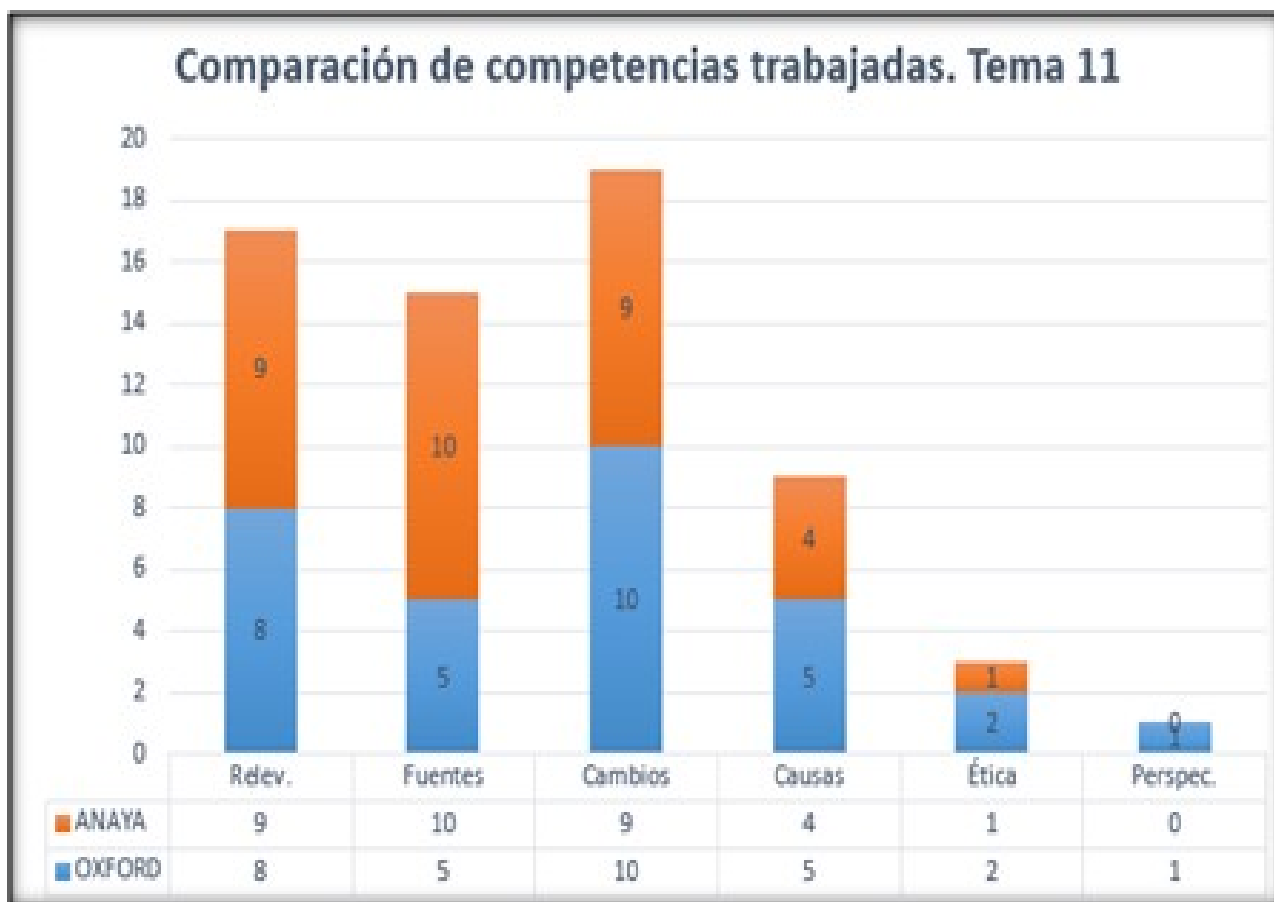
Sin embargo, no lo es tanto si comparamos exclusivamente ambas unidades sobre Roma, pues la unidad de Oxford cuenta con 52 actividades de las cuales 27 no trabajan las competencias, por lo que estaríamos hablando de un 50 %. Tan solo una diferencia del 2,46 % entre ambas editoriales en una misma unidad.

En cuanto a las competencias desarrolladas en ambas unidades sobre Roma, de las 27 actividades consideradas de Oxford, cambios y continuidades (32,25 %) sería la competencia más

trabajada seguida de relevancia histórica (25,80 %), fuentes y causas y consecuencias (16,12 %) y de manera muy minoritaria, dimensión ética (6,45 %) y perspectiva histórica (3,22 %).

Frente a estos datos, la unidad analizada de Anaya destaca por no desarrollar la perspectiva histórica. Sin embargo, obtenemos 10 (30,30 %) actividades que trabajan fuentes, 9 (27,27 %) que trabajan tanto cambios y continuidades como relevancia histórica, 4 (12,12 %) para causas y consecuencias y 1 (3,03 %) para dimensión ética. (Figura 3).

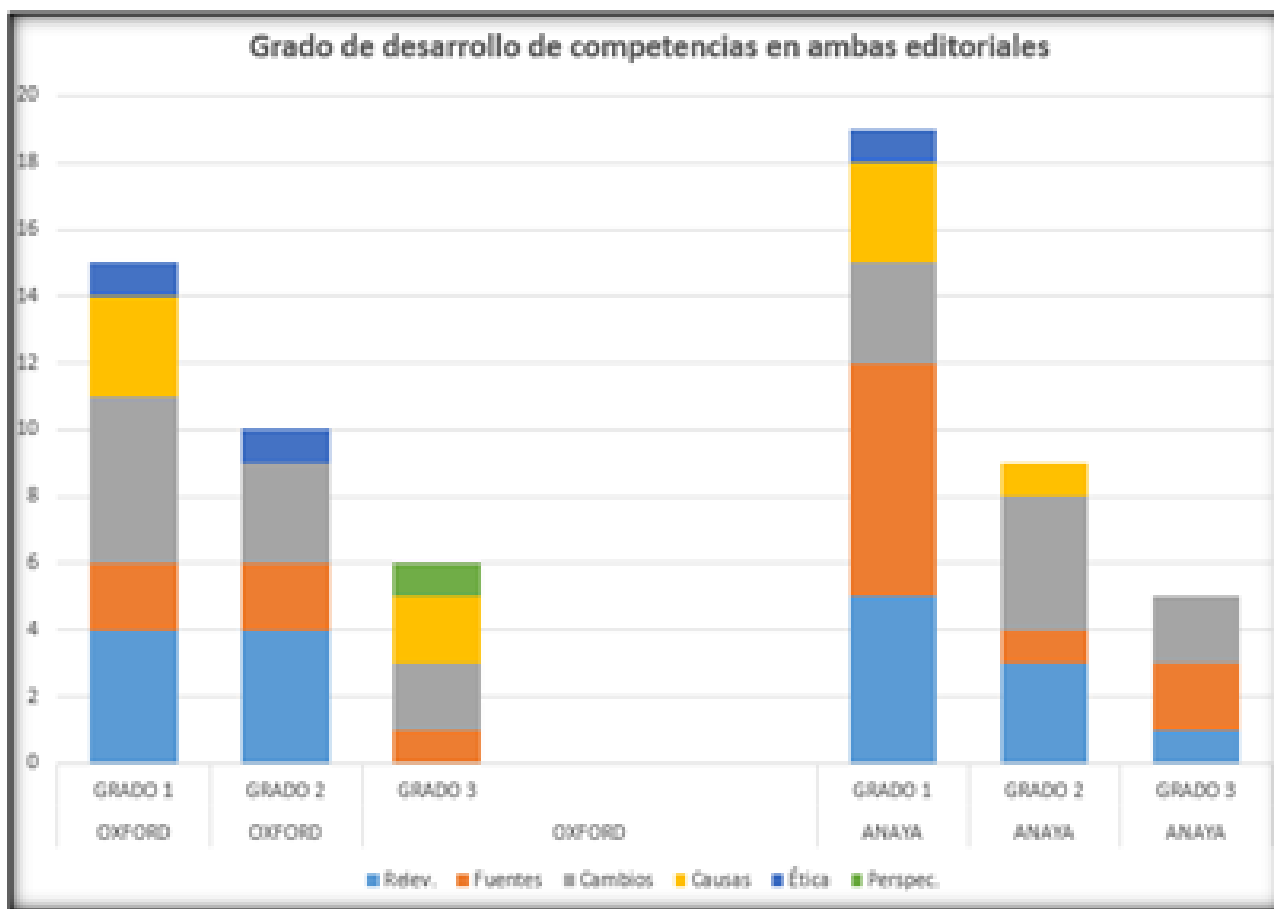
**Figura 3. Comparación de competencias trabajadas en la unidad 11.**



Fuente: elaboración propia.

Por último, en cuanto al grado de desarrollo de competencias que presentan las actividades de ambas editoriales, ambas presentan la misma tendencia a promover un mayor número de actividades en grado 1 e ir disminuyendo conforme se eleva la profundidad de la competencia trabajada, aunque se puede apreciar que Anaya es la que menos profundizaría en el desarrollo de habilidades históricas como se aprecia en el siguiente gráfico (Figura 4).

Figura 4. Grado de desarrollo de competencias en ambas editoriales.



Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

### Objetivo 1

El primer objetivo es el relativo al análisis del libro de texto de Oxford, con el fin de comprobar si las actividades que aparecen en las unidades de historia desarrollan las competencias de pensamiento histórico y, en caso afirmativo, en qué grado. De este modo, se podrá valorar la idoneidad del manual como herramienta para este propósito.

Ante este reto, los resultados han sido que se pueden desarrollar en el 56,49 % de esas actividades. Pese a que no es una cantidad de actividades muy alta, ya que apenas supera el 50 %, sí que podemos apreciar, en comparación con otros trabajos como el de Gómez Carrasco et al. (2019), que se sigue manteniendo una tendencia al alza en cuanto al desarrollo del pensamiento histórico en las aulas desde la década de 1990 hasta nuestros días.

Como argumentan Gómez Carrasco et al. (2017, p. 156), una de las principales dificultades

del desarrollo de competencias, además de la formación del profesorado, radicaría en el currículo. Y sí que podemos afirmar que el paso de la LOMCE a la LOMLOE supone un impulso en el trabajo de estas habilidades.

En lo referente a qué competencia y en qué grado o nivel se desarrollan, los datos nos muestran que la competencia de fuentes es la que está presente en un mayor número de actividades, lo cual parece ser una tendencia, como indican autores como Gómez Carrasco et al. (2019).

Por el contrario, estas mismas obras también coinciden en situar a la competencia de dimensión ética como la competencia menos trabajada, la cual destaca notablemente sobre el resto. En el caso de este análisis, un 2 %. En cuanto al grado, las actividades que trabajan un grado 1 son las más numerosas salvo en la competencia de cambios y continuidades, donde destacan las actividades de grado 2.

## **Objetivo 2**

En cuanto al segundo objetivo, se trata del análisis comparativo entre los libros de texto de Oxford, publicado en 2024 bajo la LOMLOE, y el de Anaya publicado en 2020 bajo la LOMCE, con el propósito de comparar dos de sus unidades y determinar si existe una diferencia significativa en cuanto a competencias de pensamiento histórico.

La unidad escogida para hacer dicho análisis fue la unidad 11 correspondiente a Roma. Los resultados obtenidos en cuanto al trabajo de las competencias han sido bastante similares en cuanto al porcentaje de actividades, pues en el caso de Oxford, la unidad 11 cuenta con un 50 % de actividades que las desarrollan, un total de 27 frente al 47,46 % de Anaya con 28 actividades.

De las habilidades históricas desarrolladas en dichas unidades, cambios y continuidades es la más trabajada por ambos libros, 10 para Oxford y 9 para Anaya, seguida de cerca por relevancia histórica con 9 y 8 respectivamente. La única competencia donde la diferencia de actividades trabajadas es mayor a 1, es la correspondiente a fuentes históricas, pues Oxford presenta 5 y Anaya las duplica con 10 actividades. Por lo tanto, la forma en la que ambas editoriales desarrollan las competencias de pensamiento histórico es altamente similar.

Por último, en cuanto al grado en que se desarrollan, pese a que en un primer momento parece que lo hacen de manera idéntica, podemos observar que Oxford tiende a desarrollar más en profundidad sus actividades. En cuanto al número de actividades de cada grado, no existen grandes diferencias en cuanto a ambas editoriales a excepción del número de actividades relacionadas con la competencia de fuentes, donde Anaya trabaja 7 actividades de grado 1 frente a las 2 de Oxford y la perspectiva histórica en grado 3 de Oxford, única actividad de esta competencia entre las 2 editoriales.

## Conclusiones

Podemos afirmar que, en España, el libro de texto aún no está preparado para ser una herramienta plenamente eficaz para que los discentes desarrollen el pensamiento histórico de manera eficaz. Los resultados obtenidos en este trabajo muestran que, aunque los manuales españoles avanzan de manera significativa, dicho desarrollo sigue siendo parcial y desigual entre competencias, especialmente en lo relativo a la dimensión ética. Sin embargo, existe una tendencia positiva si se comparan estos resultados con los obtenidos por investigaciones previas, como la realizada por Martínez Hita y Gómez Carrasco (2018), en la que se señalaba que únicamente un 25 % de los contenidos trabajaban los conceptos de segundo orden. La continuidad de la investigación y la innovación en el ámbito del desarrollo de habilidades históricas en libros de texto podría permitir que, en el futuro, los manuales se conviertan en instrumentos más efectivos para este propósito.

Una tendencia que se mantiene, según Gómez Carrasco et al. (2019), es que la competencia relacionada con las fuentes históricas es la más trabajada en los libros de texto.

Asimismo, se ha podido observar que las principales limitaciones para el desarrollo profundo de estas competencias en las aulas se deben, fundamentalmente, al currículo y a la práctica docente. No obstante, tras la aprobación de la LOMLOE, se han dado pasos importantes a nivel curricular, incorporando competencias específicas en la materia de Historia que permiten desarrollar el pensamiento histórico y fomentar que las editoriales incluyan actividades orientadas a este objetivo, tal y como evidencian los datos presentados en este estudio.

Según Gómez Carrasco et al. (2017), se aprecia una mejora progresiva con el paso de los años debido a una mayor preocupación por la didáctica de los contenidos. Aunque la LOMCE contribuyó a mejorar las habilidades cognitivas de los discentes y a diversificar las actividades, seguía presentando la materia de Historia como un discurso cerrado y acabado.

En este contexto, los resultados del estudio refuerzan la idea de que la calidad de la enseñanza histórica no depende únicamente de los recursos didácticos disponibles, sino de la formación del profesorado. Como señala Sáiz (2015), la implementación efectiva del pensamiento histórico en el aula exige docentes capaces de interpretar críticamente el currículo, seleccionar y adaptar los materiales y diseñar actividades que promuevan el razonamiento histórico del alumnado. Sin esa formación, incluso los manuales que incorporan actividades competenciales tienden a ser utilizados de manera reproductiva y transmisiva.

Gómez Carrasco et al. (2017), Sáiz (2015) y Bermejo et al., (2025) insisten en que este problema podría abordarse mediante la formación inicial del docente, es necesario reforzar su

formación en relación con el pensamiento histórico. Las investigaciones más recientes ponen en evidencia que los profesores que han recibido una enseñanza tradicional suelen reproducir los métodos que experimentaron, una buena formación en el marco del Máster de Formación del Profesorado, en el caso de España, podría ser la solución (BERMEJO et al., 2025) ya que el currículo y los materiales didácticos se han revisado y actualizado recientemente.

Se puede concluir, por tanto, afirmado que el desarrollo del pensamiento histórico debe entenderse como un proceso sistémico, donde currículo, libro de texto y formación del profesorado actúen de manera interdependiente. En este marco, el manual constituye una herramienta relevante, pero no suficiente por sí solo; la capacitación del profesorado es el elemento clave para orientar dichas propuestas hacia la formación de una ciudadanía crítica y democrática.

## Referencias

- ÁLVAREZ, H. Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de ciencias sociales (VE)*, v. 25, n. esp. 2, p. 442-459, 2020.
- ARTEAGA CASTILLO, B.; CAMARGO ARTEAGA, S.; PRATS CUEVAS, J.; BARCA, I.; LÓPEZ FACAL, R. Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria. En: *Historia e identidades culturales*. Braga: Universidad do Minho, 2014.
- ASEGURADO GARRIDO, A. (coord.); MARRODÁN GIRONÉS, J. (coord.) (Eds.). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE); Unión Sindical de Inspectores de Educación, USIE, 2021.
- BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C.; VALLS MONTÉS, R. Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: Actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, v. 22, n. 1, p. 353-374, 2019. DOI: 10.5944/educXX1.20008.
- BERMEJO MALUMBRES, E.; PIAZUELO RODRÍGUEZ, I.; GONZÁLEZ MILEA, A. Pensamiento histórico en la formación inicial del profesorado de Secundaria y Bachillerato: lo que se enseña (y no se evalúa). *Aula Abierta*, v. 54, n. 3, p. 345-352, 2025. DOI: 10.17811/rifie.22522.
- CARBONE, G. M. *Libros escolares: Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

- CHAPMAN, Arthur. *Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas*. Traducción de Lucas Pydd Nechi y Marcelo Fronza. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
- CUENCA LOPEZ, J.; ESTEPA GIMÉNEZ, J.; CÁCERES, M. J. El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, v. 5, p. 45-58, 2011. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10272/9437>. Acceso en: 18 jul. 2025.
- GIBSON, L.; PECK, C. L.; MILES, J.; DUQUETTE, C. Historical thinking: trends, critiques, and future directions. *Current Opinion in Psychology*, v. 65, 102088, 2025. DOI: 10.1016/j.copsy.2025.102088.
- GÓMEZ CARRASCO C. J.; SOLÉ, G.; MIRALLES, P.; SÁNCHEZ, R. Analysis of cognitive skills in history textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, v. 11, 521115, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.521115.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J.; MORENO, V. V.; MARTÍNEZ, P. M. Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, p. 210-234, 2019. DOI: 10.1590/198053145406.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, R. A.; MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J.; LÓPEZ FACAL, R.; MIRALLES MARTÍNEZ, P.; PRATS CUEVAS, J. Las competencias históricas en los procesos de evaluación: Libros de texto y exámenes. En: *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó, 2017.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J.; CÓZAR GUTIÉRREZ, R.; MIRALLES MARTÍNEZ, P. La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 1, p. 1-25, 2014. DOI: 10.18239/ensayos.v29i1.532.
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, J.-M.; BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C.; RIVERO, P. La investigación sobre el uso del libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, v. 35, n. 2, p. 295-306, 2024. DOI: 10.5209/RCED.85747.
- KÖRBER, A. *Formando a consciência histórica em direção a uma aprendizagem histórica transcultural: das abordagens conceituais à constituição das competências históricas*. Curitiba: WAS Edições, 2023.
- KÖRBER, A.; BORRIES, B.; MEYER-HAMME, J. Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: Resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios, 2006.
- LÉVESQUE, S. *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto, 2008. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17644>. Acceso en: 18 jul. 2025.

LEVSTIK, L.; BARTON, K. *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge, 2005. DOI: 10.4324/9781315818108.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE-A-2006-7899, 17158, 2006.

Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>. Acceso en: 18 jul. 2025.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE-A-2013-12886, 97858, 2013. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>. Acceso en: 18 jul. 2025.

LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE-A-2020-17264, 122868, 2020. Disponible en:

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>. Acceso en: 18 jul. 2025.

MAHAMUD-ANGULO, K. Propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar en investigación manualística. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, n. 1, p. 1-25, 2020. DOI:

10.4025/rbhe.v20.2020.e097. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576163175005>.

Acceso en: 19 ene. 2026.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de pedagogía*, n. 203, p. 8-13, 1992. DOI: 10.12795/IE.1997.i31.06.

MARTÍNEZ HITTA, M.; GÓMEZ CARRASCO, C. J.; MIRALLES MARTÍNEZ, P. Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, v. 26, n. 2, p. 1-19, 2022. DOI: 10.15359/ree.26-2.19.

MARTÍNEZ HITTA, M.; GÓMEZ CARRASCO, C. J. Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de educación*, n. 379, p. 145-169, 2018. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364.

MIGUEL-REVILLA, D. ¿Cómo evaluar las competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico. *Revista San Gregorio*, n. 40, p. 132-144, 2020. DOI: 10.36097/rsan.v1i40.1392.

MOLINA PUCHE, S.; ALFARO ROMERO, A. Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 22, n. 2, p. 179-197, 2019. DOI: 10.6018/reifop.22.2.332021.

MORENO VERA, J. R.; RODRÍGUEZ PÉREZ, R. A.; MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J. Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: Análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. n. 45, p. 89-107, 2023. DOI: 10.6018/areas.528181.

MOROTE SEGUIDO, ÁLVARO-F.; COLOMER RUBIO, J. C. Análisis de actividades basadas en

- recursos TIC en los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria): una aproximación a la problemática socioambiental. *Publicaciones*, v. 51, n. 1, p. 87-137, 2021. DOI: 10.30827/publicaciones.v51i1.20802.
- OSSENBACH SAUTER, G.; MAHAMUD ANGULO, K.; BEAS MIRANDA, M. Evolución de los libros de texto en España en los últimos cincuenta años. *Revista de Educación*, n. 410, p. 243-272, 2025. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2025-410-712.
- PAGÈS I BLANCH, J. Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 5, p. 5-22, 2019. DOI: 10.17398/2531-0968.05.5.
- PAGÈS I BLANCH, J. El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. p. 69-91, 2009. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17624>. Acceso en: 18 jul. 2025.
- PRENDES ESPINOSA, M. P. Evaluación de manuales escolares. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n. 9, p. 21-50, 2001. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61101>. Acceso en: 18 jul. 2025.
- REYES PARRA, P. A.; NAVARRO ROLDÁN, C. P.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, v. 18, p. 269-291, 2024. DOI: 10.6018/pantarei.611711.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, R. A.; SIMÓN GARCÍA, M. del M.; MOLINA PUCHE, S. La Región de Murcia en los manuales escolares de educación secundaria: Una narrativa a la sombra de España y Europa. *Historia y Memoria de la Educación*, v. 6, p. 241-277, 2017.
- RÜSEN, J. El libro de texto ideal. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, n. 12, p. 79-94, 1997.
- SÁIZ SERRANO, J.; LÓPEZ FACAL, R. Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, v. 1, n. 52, p. 87-101, 2015. DOI: 10.7440/res52.2015.06.
- SÁIZ SERRANO, J. Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 1, p. 83-99, 2014. DOI: 10.18239/ensayos.v29i1.503.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, n. 14, p. 34-56, 2010. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019). Acceso en: 18 jul. 2025.
- SEIXAS, P.; MORTON, T. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education,

**SÁNCHEZ-FUSTER, M<sup>a</sup> Carmen; LÓPEZ-SÁNCHEZ, José María. Análisis de libros de texto para el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico**

2013. ISBN 978-0176541545.

VALLS MONTÉS, R. Los manuales escolares españoles de Historia. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, n. 3, p. 120-130, 1997.

VON BORRIES, B. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018.