



<Artículo>

El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica

Pablo Calderón-López, Laura Arias-Ferrer

Organismo colaborador: Proyecto "La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en Educación Secundaria Obligatoria" (EDU2015-65621-C3-2-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España / FEDER

Enviado: 11/02/2017

Aceptado: 05/05/2017

Publicado: 19/06/2017

//Resumen

INTRODUCCIÓN. Este estudio analiza las narraciones resultantes de un ejercicio propuesto al alumnado de 5.º de educación primaria de cuatro centros escolares de la Región de Murcia con el objetivo de examinar sus habilidades de pensamiento en términos de perspectiva histórica. **MÉTODO.** Para ello, se les solicitó a las personas participantes que elaboraran una hoja de diario en la que describieran el momento del desembarco de Colón en San Salvador desde el punto de vista de la población nativa. Se le facilitó al alumnado un guion y algunas fuentes históricas que pudieran contextualizar el ejercicio. **RESULTADOS.** Las 98 narraciones resultantes no solo muestran el conocimiento que posee el alumnado participante en relación con el hecho en cuestión, escaso y muy asociado a un discurso narrativo de corte tradicional, sino que también nos permite analizar su capacidad de introducir cierta perspectiva histórica en sus escritos. **DISCUSIÓN.** Respecto a este punto, se observa cierto desarrollo de esta habilidad, aunque de forma incipiente, lo que lleva a pensar que la puesta en práctica de este tipo de destrezas en la enseñanza reglada puede consolidar esa importante habilidad asociada al pensamiento histórico contextualizado.

//Palabras clave

Didáctica; Historia; Educación Primaria; Narración; Pensamiento Histórico.

//Referencia recomendada

Calderón-López, P., y Arias-Ferrer, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 34-51. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.217702>

//Datos de los autores

Pablo Calderón-López. Universidad de Murcia. pablo.calderon@um.es

Laura Arias-Ferrer. Profesora Contratada Doctora, Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia. arias@um.es, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3121-1882>



Pablo Calderón-López, Laura Arias-Ferrer. *El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años...*

//Títol

El desembarcament de Colom a San Salvador. Anàlisi de les narracions de l'alumnat espanyol de 10-11 anys en termes de perspectiva històrica

//Resum

INTRODUCCIÓ. Aquest estudi analitza les narracions resultants d'un exercici proposat a l'alumnat de 5è d'educació primària de quatre centres escolars de la regió de Múrcia amb l'objectiu d'analitzar les seves habilitats de pensament en termes de perspectiva històrica. **MÈTODE.** Per fer-ho, es va demanar als participants que elaboresin un full de diari i hi descrivissin el moment del desembarcament de Colom a San Salvador, tenint en compte el punt de vista de la població nativa. Es va facilitar a l'alumnat un guió i algunes fonts històriques per ajudar-los a contextualitzar l'exercici. **RESULTATS.** Les 98 narracions resultants no només ens mostren el coneixement que té l'alumnat participant sobre el fet en qüestió, escàs i molt associat a un discurs narratiu de tall tradicional, sinó que també ens permeten analitzar la seva capacitat d'introduir certa perspectiva històrica en els seus escrits. **DISCUSSIÓ.** En relació amb aquest punt, sembla observar-se cert desenvolupament d'aquesta habilitat, tot i que de manera incipient, i això porta a pensar que el desenvolupament d'aquest tipus de destreses en l'ensenyament reglat pot consolidar aquesta important habilitat associada al pensament històric contextualitzat.

//Paraules clau

Didàctica; Història; Educació primària; Narració; Pensament històric.

//Title

The landing of Columbus at San Salvador: An analysis of the written narratives of 10 to 11 year-old students in terms of their use of historical perspective

//Abstract

INTRODUCTION. This study analyses the narratives produced in a written exercise completed by students in their fifth year of primary education in four schools in the Region of Murcia, Spain. The narratives were analysed in terms of their historical perspective. **METHOD.** The students were asked to write an entry in a diary describing the day Columbus landed at San Salvador. They were asked to put themselves in the position of the islanders and describe the subsequent events from these people's point of view. To do this, they were provided with some guidelines to organize the writing and some historical sources. **RESULTS.** The 98 narratives not only reveal the students' low level of knowledge concerning the event in question and their dependence upon a traditional master narrative, but also allowed us to analyse their capacity to use an emerging historical perspective in their writings. **DISCUSSION.** The fact that the students did go some way towards using a historical perspective in their writing suggests that the development of such skills through different strategies in a formal education context could help to strengthen such students' ability to think historically.

//Keywords

Didactics; History; Primary education; Narratives; Historical thinking.

1. Introducción

Son varias las investigaciones que han subrayado la necesidad de dar un giro al discurso narrativo desarrollado generalmente en torno a ciertos episodios controvertidos de la historia. Entre estos se encuentra la llegada de Colón a América y el subsecuente avance, conquista y colonización del territorio (Carretero, 2014; Carretero, Jacott y López Manjón, 2002). Y es que, pese a las ligeras modificaciones introducidas en los libros de texto españoles al respecto (Sánchez, Arias y Egea, 2016) prima todavía una visión claramente estereotipada y eurocéntrica altamente ligada a la vinculación identitaria, emocional y cultural de la propia nación (Arias, Sánchez y Martínez, 2013; Bernhard, 2015; González y Carretero, 2014).

En consonancia con todo ello, la investigación que aquí presentamos parte del análisis del recuerdo y la imagen sobre el hecho en cuestión que tiene el alumnado de 5.º de educación primaria (10-11 años) de la Región de Murcia (España) y si de esta puede desprenderse cierta capacidad del alumnado de introducir la perspectiva histórica en sus escritos. Para ello, se diseñó un ejercicio narrativo sencillo que nos permitiera obtener una descripción general de su percepción sobre el hecho seleccionado. En este ejercicio se les pedía que describieran el momento del desembarco de Colón en la isla de San Salvador (Bahamas).

Es en la etapa educativa seleccionada, 5.º de primaria, cuando se introducen en el aula contenidos relativos a la Edad Media y Moderna peninsular, entre los cuales se encuentra la llegada de Colón a América. Pese a ser uno de los episodios clave para entender la historia moderna peninsular, tiene una escasa presencia en la historia impartida en las aulas, más centrada en el desarrollo y la configuración de las características generales de los periodos históricos propios del ámbito mediterráneo (Sánchez *et al.*, 2016). Se puede encontrar un reflejo de esta afirmación en la legislación educativa vigente (Real Decreto 126/2014), en la que prima la enseñanza de contenidos de corte político. Así, esta señala "La monarquía hispánica en la Edad Moderna" como contenido para impartir, cuya evaluación se centrará en el estándar de aprendizaje específico 3.8: "Explica las características de la Edad Moderna y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia en este periodo de tiempo (monarquía de los Austrias. Siglos XVI-XVII. Los Borbones. Siglo XVIII)". Estos contenidos favorecerán que el alumnado participante cuente con un marco general de referencia y que a su vez pueda realizar una contextualización temporal del hito seleccionado, la llegada de Colón a San Salvador. Sin embargo, es precisamente la superficialidad con la que se trabaja este periodo histórico y la escasa presencia de contenidos específicos en relación con este episodio la que nos permitirá contar con la imagen inicial que tiene el alumnado con anterioridad a haber recibido una intervención educativa en profundidad que haya podido modificar o consolidar esta percepción inicial. Así, será posible conocer cómo lo que se ha venido a denominar *cultural tools* (Levstik, 2001, p. 70; Wertsch, 2002, p. 6) o *symbolic systems* (Bruner, 1991, p. 27) ha podido modelar su aprendizaje de la historia. Conocer este bagaje previo es fundamental a la hora de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que constituye un esquema inicial sobre el que el alumnado construirá su conocimiento.

2. La narrativa como estrategia de análisis de las competencias históricas del alumnado

En esta última década los estudios acerca del análisis de la comprensión histórica y la interpretación que el propio alumnado realiza de esa historia enseñada (o aprendida) han comenzado a eclosionar. En el ámbito hispano, los trabajos coordinados por Carretero (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013; Carretero, López Manjón y Jacott, 1997; Carretero y Bermúdez, 2011; Carretero y González, 2008; Carretero y Kriger, 2008; Carretero y Van Alphen, 2014; González y Carretero, 2014) son los que principalmente han marcado las pautas de análisis del mismo, mediante la principal estrategia de la narrativa para abordar este tipo de análisis. Han ido completando este panorama otros trabajos con similar orientación referidos a distintos episodios de la historia española y europea (Arias *et al.*, 2013; López, 2015; Sáiz, 2013) o incluso trascendiendo el propio tiempo asociado a la historia (pasado y presente) para abordar la posible representación histórica del futuro (Anguera, 2013).

En relación con el tema que nos ocupa, la llegada de Colón a América, estudios previos como el de Carretero y Kriger (2008) analizaron las narrativas históricas de alumnos argentinos de edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años. En este caso, centraron su atención en el conocimiento histórico y la identidad que reflejaban las narraciones respecto a este hecho histórico, y observaron el alto grado de coincidencia entre los mitos nacionales y las narraciones maestras y las relatadas por el alumnado. Este primer análisis pudo completarse con las observaciones realizadas tras la comparación de las narraciones del alumnado chileno y del español. En estas se advertía la mayor carga crítica que tenían las interpretaciones y narraciones del alumnado español, más desvinculadas de la idea de nación (Carretero, 2014; González y Carretero, 2014).

Y es que el análisis del pensamiento narrativo se muestra como una herramienta fundamental para el análisis de la concepción que cada individuo tiene de la historia (Rüsen, 2005; Wertsch, 2004) y la forma en que se ha enseñado (Rogers, 1984). Bien es cierto que el uso de este recurso puede presentar ciertos sesgos, entre ellos hacer alusión no solo al contexto propio en el que dicha acción narrativa se desarrolla (Peck, Pointz y Seixas, 2011), como es el propio enunciado o la tarea asociada al ejercicio narrativo, sino también a la manera en que el alumnado decide afrontar el ejercicio y su propia capacidad narrativa. Podríamos añadir incluso el condicionante de deseabilidad social, usualmente presente. Pese a ello, todavía se muestra como una de las estrategias más eficaces para estudios como los que proponemos (Peck *et al.*, 2011; Wertsch, 2004).

La narración no solo propicia el análisis del conocimiento histórico del alumnado, sino que además se considera un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que facilita la comprensión histórica (Santisteban, González y Pagès, 2010). Esta gran vinculación entre narración y comprensión histórica se ha puesto especialmente de relieve en el ámbito anglosajón (Lee y Ashby, 2000; Lévesque, 2009; Rüsen, 2005; Wineburg, 2001).

Pero esta estrecha ligazón se desvanece cuando analizamos algunos de los materiales curriculares impresos presentes hoy en día en las aulas españolas, como son los libros de texto (Gómez, Rodríguez y Simón, 2013; Sáiz y Colomer, 2014a, 2014b). Su tradicional protagonismo (Martínez,

Valls y Pineda, 2009) hace que podamos recalcar la importancia que adquieren sus narraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la escasa presencia que tienen otros textos alternativos. Estos textos suelen estar plagados de lo que Wertsch (2004, pp. 51-52) denomina *specific narratives*. Y es que estas (ya sean de carácter individual o nacional) en numerosas ocasiones están vinculadas a la creación de un sentimiento de identidad nacional (Carretero, López, González y Rodríguez Moneo, 2012; Sáiz y Colomer, 2014a). A este respecto, actuales investigaciones han vinculado el uso de la historia en el currículo y los libros de texto y, por lo tanto, en las aulas, con la finalidad de inculcar representaciones simbólicas en los futuros ciudadanos, fomentar una valoración positiva sobre la evolución política del país y de la sociedad y, sobre todo, provocar la identificación del alumnado con eventos y personajes del pasado (Carretero *et al.*, 2012). Con este fin, estas narraciones omiten en numerosas ocasiones aquellos contextos ajenos al propio ámbito geográfico (Carretero y López, 2009), aunque el devenir de los hechos de la propia nación se haya visto influenciado por contextos transnacionales.

Si bien el hecho de unir identidad y aspectos emocionales con eventos históricos no representa necesariamente un obstáculo en la comprensión histórica (Carretero *et al.*, 2012), sí entorpece algunos de los procesos inherentes a la misma, como es el desarrollo de la perspectiva o empatía histórica. Y es que la persistencia de este tipo de narraciones dificulta poder comprender el punto de vista del otro. Muchos estudiantes pueden, pues, no haber tenido la posibilidad de acceder a narraciones que muestren una confrontación histórica, por lo que es posible que no logren desarrollar una visión crítica de lo que puede ocurrir en la sociedad (Carretero y López, 2009).

Sin embargo, las tendencias actuales en la didáctica de la historia otorgan un lugar destacado precisamente a este último aspecto citado: el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado a través de lo que se ha denominado *competencias históricas* (Domínguez, 2015; Morales, 2015) o *habilidades del pensamiento histórico*. Seixas y Morton (2013), entre otros, han definido perfectamente estas competencias. Consisten en el proceso de creación desarrollado por los historiadores con el fin de poder comprender fuentes históricas del pasado y crear nuevas narraciones que tengan en cuenta lo que Seixas y Morton denominan *the big six*: la relevancia histórica, el uso de fuentes, el binomio cambio/continuidad y causa/consecuencia, la dimensión ética y la empatía o perspectiva histórica.

Las narraciones que ha realizado el alumnado en el ejercicio narrativo propuesto, y que constituyen el principal instrumento de esta investigación, permiten analizar la capacidad que tiene el alumnado de 10-11 años a la hora de abordar un hecho histórico desde un punto de vista ajeno al propio. Se analiza lo que algunos autores han denominado *empatía histórica* (Ashby y Lee, 1987; Rogers, 1984; Seixas y Morton, 2013), *perspectiva histórica* (Levstik, 2001) o *pensamiento contextualizado* (VanSledright, 2001). Implica "saber mantener una distancia temporal con el pasado que permite reconocer el sentido de las acciones" (González *et al.*, 2009, p. 285). En este sentido, diferencian entre empatía histórica presentista —cuando las referencias históricas se realizan desde una perspectiva actual—; empatía histórica experiencial —basada en la experiencia personal, pero sin llegar a diferenciar experiencias pasadas y actuales propias—, y empatía histórica simple —cuando las respuestas dan explicación a hechos del pasado, tratando el contexto actual aparte—. De la misma manera, la empatía o perspectiva histórica implica introducir cierta explicación causal que justifique las acciones narradas (Rogers, 1984), enlazar y comprender dichas acciones en el contexto ideológico de la sociedad del momento (Lee, 1984) o reconocer

precisamente las instituciones o fuerzas que moldearon o influyeron en este contexto ideológico (Levstik, 2001).

3. Metodología de la investigación

Objetivos

El principal objetivo de esta investigación es analizar la imagen que tiene el alumnado de 5.º de educación primaria sobre la llegada de Colón a América y su capacidad analítica en términos de perspectiva histórica. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las principales características que los alumnos atribuyen a los diferentes grupos culturales presentes en la narración.
2. Establecer, a partir del anterior análisis, el nivel o tipo de perspectiva histórica presente en sus narraciones.

Con ello se pretende dar respuesta al problema de investigación establecido, centrado en conocer si es posible introducir la citada dimensión del pensamiento histórico en estos niveles educativos, promoviendo así una enseñanza crítica de la historia y el desarrollo del pensamiento contextualizado. Para alcanzar los objetivos citados se plantea un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo (McMillan y Schumacher, 2007).

Participantes y contexto

Para seleccionar a los participantes se tuvo en cuenta la técnica de muestreo no probabilístico de tipo deliberado y nos centramos en un alumnado que se ajustara a las características propuestas para nuestra investigación. La población estaba conformada por alumnos de 5.º de primaria, puesto que este nivel educativo concreto responde a la secuencia de contenidos establecidos por la LOMCE, ya comentada. Cabe recordar que es en 4.º de educación primaria cuando comienzan a introducirse en el currículo educativo los contenidos netamente históricos, y 5.º de primaria está destinado al estudio y análisis de la Edad Media y Moderna. Es en este nivel educativo en el que se incluyen muy someramente los contenidos asociados a la llegada de Colón a América, que prácticamente se limitan a la mención del hecho sin introducir información adicional.

En la investigación han participado un total de 98 alumnos y alumnas (ver Tabla 1) pertenecientes a cinco grupos de 5.º de primaria adscritos a cuatro centros sites en distintas localidades de la Región de Murcia.

Tabla 1
Muestra seleccionada para la investigación

Centro	Tipo	Niños	Niñas	Total	Clave narraciones
A	Concertado	14	11	25	A01-A25
B	Público	11	7	18	B26-B43
C	Público	11	6	17	C44-C60
D	Público. Aula 1	11	6	17	D61-D77
	Público. Aula 2	15	6	21	D78-D98

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Los instrumentos utilizados para recoger información fueron las propias narraciones que el alumnado de 5.º de primaria elaboró a partir de una serie de cuestiones que se le proponían en un ejercicio concreto: la elaboración de una hoja de diario en la que se tenían que exponer varios aspectos relacionados con la llegada de Colón a América, y que debían ser redactados teniendo en cuenta el punto de vista de la población nativa. Para guiar el ejercicio, se plantearon seis preguntas abiertas que nos permitieron recopilar la información necesaria para dar respuesta al análisis propuesto: ¿dónde y con quién estabas?, ¿qué escuchaste?, ¿qué viste?, ¿qué sentiste, ¿qué hiciste?, ¿qué pasó después?

Para poder realizar dicha narración, los alumnos contaron con dos recursos que facilitaron la labor de escritura y que se les presentaron al principio de la actividad: un fragmento adaptado del diario de a bordo de Cristóbal Colón (Arranz, 1991; Artagaveytia y Barbero, 2007), y la imagen de la obra conocida como *Primer desembarco de Cristóbal Colón en América*, elaborada en 1862 por el pintor burgalés Dióscoro Teófilo Puebla Tolín. Ambos recursos los leyó y analizó el alumnado en conjunto para introducir la actividad, incluyendo preguntas sobre el tipo de información que aportan y sobre la propia intencionalidad de la fuente. Eso les permitió cuestionarse aspectos como desde qué puntos de vista se han creado, o cuál es la diferencia cronológica existente entre algunas fuentes y los hechos que representan, lo que podía conducirles a discutir sobre el propio valor como fuente histórica. La reflexión realizada permitió al alumnado ubicar cronológicamente el hito histórico así como contextualizar el ejercicio y sus propias narraciones (Holt, 1990; Santisteban, 2010).

Método de análisis

Para poder analizar los datos nos hemos centrado en un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo con el fin de profundizar en las diferentes variables establecidas. Investigadores como Prats (2002) o Escudero (2004) mantienen una posición positiva hacia la complementariedad de estos dos enfoques de estudio. La primera fase del estudio se diseñó con un corte cualitativo, para lo cual se utilizó la herramienta Atlas.Ti versión 6, en la que se

establecieron los códigos y categorías que se iban a tener en cuenta durante el análisis (ver Tabla 2) y se creó una unidad hermenéutica a partir de la cual poder identificar las unidades de análisis que guardaban relación con nuestros criterios. Eso permitió crear las redes semánticas necesarias para poder confeccionar las familias de códigos.

Una vez llevado a cabo el análisis cualitativo, se procedió a completar las conclusiones obtenidas con un análisis cuantitativo. En este sentido, se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 19. Para ello, se codificaron algunas de las variables planteadas anteriormente y se elaboraron una serie de tablas en las que quedarían desglosadas esas variables en diferentes niveles de logro (ver Tabla 3). Estas variables se basan en las desarrolladas por Sáiz (2013) en similares análisis.

Tabla 2

Códigos utilizados en el análisis cualitativo seleccionado a partir de las respuestas del alumnado

Unidad de análisis	Códigos
Características	Idioma, objetos, vestimenta, personas
Actitudes	Curiosidad, sorpresa, negativa, positiva, confusión
Consecuencias	Aprendizajes, conquista, convivencia pacífica

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Niveles de perspectiva histórica para el análisis cuantitativo

Nivel	Tipo	Características
1	Perspectiva nula	Establece un punto de vista propio de la narrativa tradicional (punto de vista del conquistador) de carácter descriptivo.
2	Perspectiva baja	Su punto de vista se basa en las propias emociones y pensamientos sin explicar qué los determina, manteniendo el carácter presentista.
3	Perspectiva media	Integra una perspectiva basada únicamente en las diferencias entre ambos grupos culturales, centrándose en exclusiva en el análisis de las fuentes aportadas.
4	Perspectiva histórica	Introduce una narración en la que se establecen no solo las diferencias entre los grupos culturales, sino las posibles consecuencias (a nivel emocional, cultural...) derivadas, así como elementos históricos que doten de credibilidad el relato.

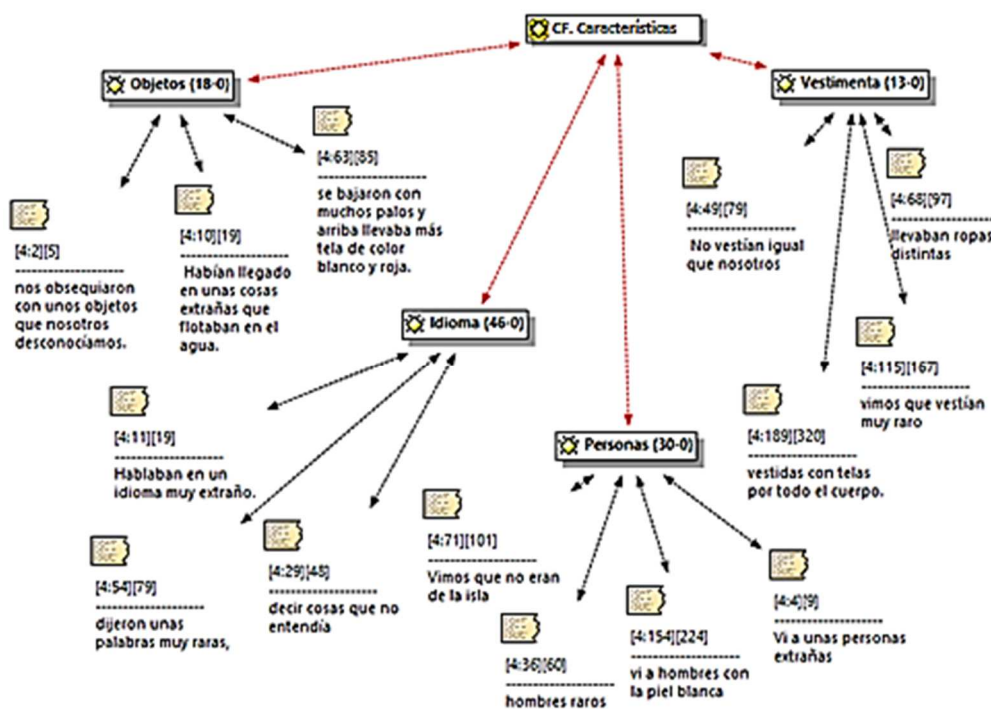
Fuente: Elaboración propia a partir de Sáiz (2013)

4. Descripción de los resultados

En primer lugar, abordamos los resultados obtenidos en relación con el objetivo 1 de investigación, centrado en el análisis de las principales características que atribuye el alumnado de 5.º de educación primaria a los diferentes grupos culturales presentes en la narración.

En las 98 narraciones analizadas, el alumnado hace alusión reiterada a los aspectos que pudieron provocar extrañeza o llamar la atención de la población nativa. De entre las 107 referencias alusivas a estos aspectos, destacan aquellos relacionados con la lengua ($n = 46$), la fisonomía ($n = 30$), los objetos asociados a los propios personajes —como banderas, presentes o embarcaciones— ($n = 18$), y la vestimenta ($n = 13$) (ver Figura 1). En estas alusiones concretas, el alumnado trataba de reflejar esa idea de sorpresa o desconocimiento mediante el uso de descripciones de los elementos a los que hacía alusión, en lugar de introducir los términos concretos. Por ejemplo, en estos casos eludían los términos *españoles*, *conquistadores*, *exploradores*, entre otros, y en su lugar utilizaban denominaciones como “unas personas extrañas”, “unos hombres con la piel blanca”, etc. Aun así, encontramos alusiones directas a dichos objetos, personajes o situaciones en 17 textos.

Figura 1
Red semántica del tipo de características analizadas



Fuente: Elaboración propia

Algunas de las características señaladas por el alumnado aparecen ya citadas en el texto de referencia, como es la alusión a la diferenciación en el lenguaje o a los objetos que portaban los exploradores. Igualmente, los objetos incorporados como características se limitan a aquellos que aparecen en la imagen seleccionada. Sin embargo, estos soportes no han servido de inspiración para poder resolver la cuestión en torno a las vestimentas. En este caso, se ciñen prácticamente a

señalar que “no vestían igual que nosotros”. Aunque sin hacer mención expresa a la vestimenta, sí encontramos alguna alusión a la debilidad que algunos alumnos asocian a los habitantes de la isla: [D96] “nosotros éramos pobres”, [D67] “nuestros ejércitos padecían enfermedades y estábamos desprotegidos”, probablemente asociadas indirectamente a la imagen de desprotección resultante de la desnudez de su representación.

Más clarificador es el análisis de los términos que se desprenden en relación con la actitud frente al desembarco y a la llegada de las gentes más allá del océano al contrastar con la propia que refleja el texto utilizado como introducción y motivación del ejercicio.

En este sentido, se han detectado un total de 133 referencias (ver Figura 2), entre las que destaca la frecuente actitud negativa ante el hecho seleccionado del personaje que narra la acción, con 92 menciones en 67 textos. Esta actitud negativa se vincula mayoritariamente a la sensación de miedo ([B26] “Todos sentimos miedo”). También hay cabida para el sentimiento de furia ([D76] “Me sentí furioso al saber si nos quitarían nuestra tierra” [sic]). Ese miedo o furia vienen acompañados en gran medida por el conocimiento de las ulteriores consecuencias que tiene este hecho: la conquista o muerte de la población nativa ([B27] “Pensé que nos iban a matar y tenía miedo”).

En menor proporción encontramos las menciones a una actitud positiva del protagonista, con tan solo 26 referencias de un total de 20 alumnos. La actitud positiva suele estar presente una vez se han establecido los lazos entre ambos bandos ([B32] “Vimos que tenían buenas intenciones y no venían a por nosotros” [sic]; [A22] “nos sentimos seguros”). Son menos los ejemplos en los que se incorpora un sentimiento de alegría ante lo desconocido ([B43] “Sentimos alegría al ver a alguien”).

Por último, algunos alumnos incluyen referencias en sus narraciones sobre sensaciones encontradas, en relación con una cierta confusión ($n = 9$) o curiosidad ($n = 5$) ante el hecho en cuestión. En último lugar encontramos una actitud de sorpresa que se cita una única vez en un texto.

Pocos cierran el texto con consideraciones en torno a las consecuencias posteriores a la llegada de Colón a América. En total, solo contamos con 17 textos que cierran la narración tratando de dar respuesta a la pregunta ¿qué pasó después? Entre estos, la mayoría se refiere a la posterior convivencia pacífica entre los pueblos ($n = 9$) o señala la oportunidad que supuso para los indígenas aprender una nueva cultura ($n = 5$):

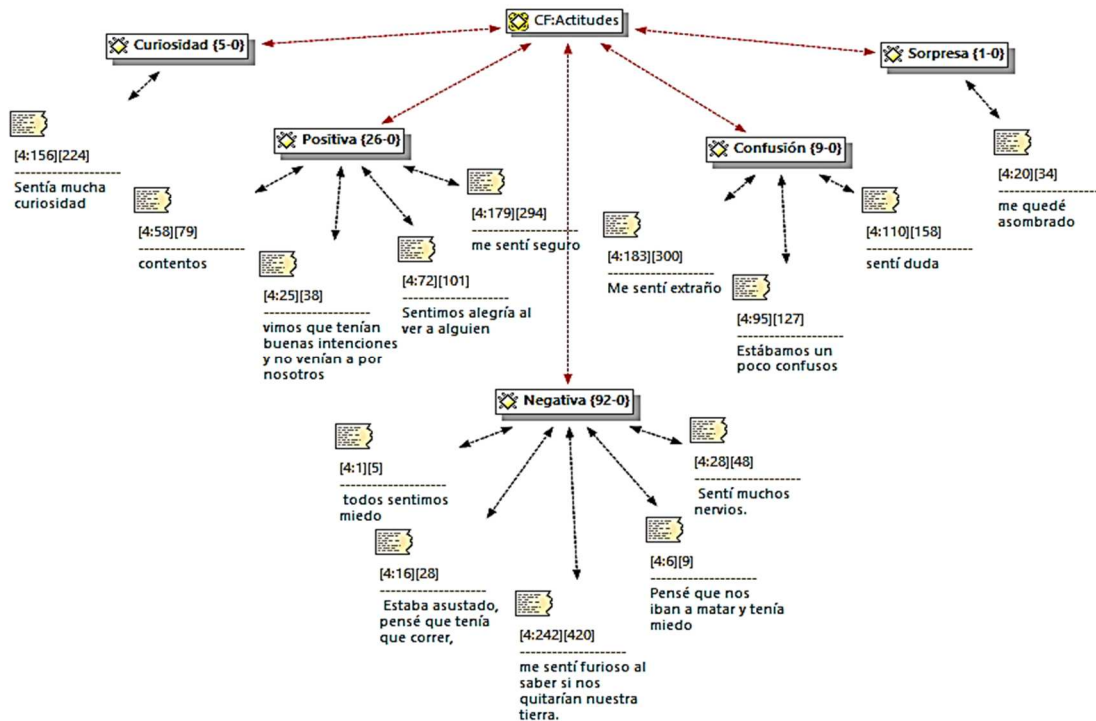
[D78] “Desde entonces, todos convivimos y no hay peleas ni insultos.”

[C44] “Como parecían simpáticos, les llevé al poblado, donde conocieron a todos los habitantes.”

[D66] “Los desconocidos nos enseñaron a hablar y a escribir.”

Junto a estas frases, se encuentran entre los textos algunas alusiones breves a otras consecuencias del proceso de conquista, como es la recurrente mención a los productos alimenticios que llegaron a Europa tras la llegada a América. Tan solo encontramos dos alusiones a los productos, expresados en una sucinta frase ([D86] “Les dimos granos de cacao y café”), o en una afirmación que justifica la escena ([B43] “Se dirigían al continente que el señor Cristóbal llamó América y los barcos iban a América por comida”).

Figura 2
Red semántica de las actitudes analizadas



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, encontramos tres menciones al posterior proceso de conquista subyacente a la llegada de este primer contingente peninsular, en las que aluden a los grandes cambios que sufriría el territorio tras su marcha. Tan solo un individuo logra plasmar además la relevancia histórica de este hecho inicial al profundizar en las posteriores repercusiones, no solo para la isla de Guanahani, sino para otras culturas afectadas ([B43] “atacaron a las tribus de los mayas, aztecas e incas”).

Una vez analizados los contenidos y las expresiones utilizadas por el alumnado, así como las emociones vertidas, es posible analizar el tipo de perspectiva histórica que ha aplicado la población participante, y responder, por lo tanto, al objetivo 2 de nuestra investigación. Para ello, se han categorizado las narraciones atendiendo a los niveles de perspectiva histórica anteriormente descritos (ver Tabla 3), lo cual ha dado lugar a los resultados que comentamos a continuación (ver Tabla 4).

Las narraciones asociadas al nivel 1 y 2 se corresponden con aquel alumnado que no ha sido capaz de situarse en el contexto planteado, por lo que sus narraciones han sido escritas tomando su propia perspectiva actual, sin intentar entender lo que pudo significar para la población del lugar el hecho en cuestión. Al nivel 1 se adscriben expresiones como [D62] “Al despertar estaba en la isla de Guanahani con mis amigos nobles y campesinos” o [D63] “Entonces Cristóbal me dijo que si me quería unir con él y le dije que sí, me uní a él”. Frases de este estilo muestran una ausencia de comprensión del contexto histórico en el que se desarrolla el episodio seleccionado. Igualmente, es frecuente incorporar anacronismos entre sus líneas: [A04] “Yo estaba en mi clase”, [A20] “Por la tarde noche fuimos de fiesta del pueblo y se lo pasó bien”, [D82] “¿Tienes mucho dinero?”

¿Cuántos años tienes? [...] ¿Tienes mujer?”. Manteniendo cierto carácter presentista, pero modificando el rol del personaje en relación con la historia, encontramos aquellos textos que podrían encuadrarse en el nivel 2. Estos constituyen la mayor parte de los escritos recopilados. En estos casos, el alumnado intenta introducir alguna sensación relacionada con el hecho en cuestión (confusión, extrañez...) atendiendo a sus propias sensaciones y sin hacer alusión a los hechos que acontecen: [B41] “Teníamos mucho miedo”, [C47] “pensé que me iban a comer”. Frente a estos, un 39,8-% de los participantes (niveles 3-4) intenta recrear la situación buscando analizar la perspectiva del otro, tomando como base algunos de los elementos vistos en las fuentes mostradas en el aula. Aquellos relatos de tipo descriptivo que introducen escasos elementos ajenos a las fuentes utilizadas como base se han clasificado dentro del nivel 3: [D74] “No entendía su historia, no entendía su idioma”, [A09] “Sentimos miedo porque no sabíamos quiénes eran”. Sin embargo, en ocasiones estos explican sus emociones o pensamientos a raíz de la acción descrita, enriqueciendo el relato, y los conectan con los hechos articulados en su narración (nivel 4): [D68] “Sujetaba un objeto en el aire y hablaba en un idioma muy raro. [...] Nos sentimos amenazados”.

Tabla 4
Frecuencia del nivel de perspectiva de los alumnos

Tipo de perspectiva	Frecuencia	Porcentaje
Nivel 1. Perspectiva nula	17	17,3
Nivel 2. Perspectiva baja	42	42,9
Nivel 3. Perspectiva media	12	12,2
Nivel 4. Perspectiva histórica	27	27,6

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión e interpretación de los resultados

Una vez expuestos los resultados de la investigación propuesta, puede señalarse que el alumnado de 5.º de educación primaria todavía posee un conocimiento vago y difuso sobre la llegada de Colón al continente americano, la posterior repercusión de este hecho y el contexto que pudo rodear el episodio en cuestión. En los casos analizados, el alumnado se ciñe prácticamente a lo consignado en la fuente escrita, y únicamente incorpora lugares mencionados en la misma, como la isla de Guanahani y, aunque en menos casos, América. Lo mismo ocurre si atendemos a los elementos que pudieron rodear el episodio narrado. En este caso incorporan en su descripción solamente aquello que aparece en la propia imagen y que acompaña a sus protagonistas (espadas, cruz, bandera, barcos...) o que se mencionan en el documento escrito (“bonetes rojos, unas cuentas de vidrio y trozos de tazas rotas”), sin añadir ningún otro elemento ajeno a las fuentes antes mencionadas. A esta edad el alumnado se encuentra todavía en lo que Carretero y González (2008) han clasificado como *fase de la lectura realista ingenua*. Pese a que esta clasificación se realizó en relación con el análisis de la imagen, podría extrapolarse a las distintas fuentes históricas. Y es que el alumnado aún las considera una “ventana abierta al pasado” (Carretero y González, 2008, p. 222).

Pese a los aspectos señalados, es posible extraer algunos matices que nos permiten dar respuesta a los objetivos planteados, puesto que este inicial desconocimiento es el que precisamente nos permite hacer un análisis de la imagen que tiene el alumnado sobre el hecho en cuestión antes de que haya tenido lugar una acción docente profunda. En este sentido, una vez establecido el problema del encuentro cultural que produjo este hecho, rápidamente comprenden su calado y se percatan de un problema de base, de forma que en todas las aulas el alumnado plantea una misma cuestión relacionada con el problema del idioma. De hecho, la pregunta ¿en qué idioma escribimos? se formula varias veces en cada una de las aulas en las que se produce la intervención educativa señalada. Ha podido comprobarse que también es frecuente la sensación de peligro que pudo suponer la llegada del elemento extranjero.

Igualmente, parte del alumnado participante modificó su discurso para intentar incorporar precisamente esa idea de sorpresa, miedo o extrañeza que pudo estar presente en el momento del encuentro, como se muestra a la hora de describir las escenas incorporadas en su narración, ya que son conscientes en todo momento de que se trató de un importante choque cultural en el que habría elementos que ambas culturas desconocerían completamente. En algunos momentos de la narración se diluye, pues, el antagonismo nosotros-ellos usual en este tipo de narraciones (Carretero *et al.*, 2013).

Sin embargo, junto a estos matices que denotan una incipiente capacidad del alumnado por situarse en el lugar del otro, encontramos ejemplos socialmente interiorizados hacia la visión de los indígenas. Al narrar las características propias de los indígenas en primera persona (tal y como les pedía la actividad propuesta) han añadido frases como [D96] “nosotros éramos pobres”, [D67] “nuestros ejércitos padecían enfermedades y estábamos desprotegidos”. Esta visión negativa sobre los indígenas al describirlos se deriva de la asunción de la vida occidental como el parámetro adecuado de confrontación, junto a la imagen tradicional del “noble salvaje” (González y Carretero, 2014) tan presente en la literatura escolar tradicional. Por último, y pese a ser mayoritaria la expresión ya comentada del sentimiento inicial de rechazo y miedo ante lo desconocido, son pocos los que incorporan las repercusiones negativas que dicho encuentro supuso para la población nativa. Los pocos que finalizan su narración incluyendo algún dato concreto del proceso de conquista, lo incorporan en positivo, en términos de la posterior convivencia pacífica y beneficios culturales obtenidos por los indígenas. También están presentes, aunque con menor frecuencia, otros contenidos que tradicionalmente se han asociado a este episodio, como es la finalidad científica del viaje que proyectó Colón o la posterior llegada de productos exportados a la Península tras el avance del proceso de colonización sobre territorio americano (Arias *et al.*, 2013). Esta tendencia a la legitimación de la acción llevada a cabo se ve como una característica esencial de las narraciones maestras y escolares, y la vemos igualmente representada en las creaciones analizadas (Carretero, 2014; Carretero *et al.*, 2013).

Junto a estos aspectos, en ocasiones se entremezclan en el discurso las alusiones a acciones impropias de la época en la que se narran los hechos, fruto de la incomprensión del contexto en el que se desarrolla. Eso nos ha llevado a establecer que el grado de empatía que puede deducirse de las narraciones del alumnado se encuadra mayoritariamente en los niveles 1 y 2 (nula y baja), debido a la dificultad que tienen para interpretar el hecho en clave histórica. Asimilándolo con la clasificación realizada por González *et al.* (2009), podemos señalar que los alumnos están sujetos mayoritariamente a una empatía de tipo presentista o a una empatía experiencial. Observamos

ejemplos de empatía presentista en la incorporación ocasional de afirmaciones del tipo [A04] "Yo estaba en mi clase". En cuanto a la empatía experiencial, encontramos ejemplos en los que se hace referencia a festividades actuales, como [A20] "Por la tarde noche fuimos de fiesta del pueblo y se lo pasó bien".

De estos resultados puede deducirse que el principal problema del alumnado al desarrollar este pensamiento contextualizado radica más en la dificultad que tiene en relación con la correcta contextualización temporal del hecho, y no tanto en la posibilidad de acercarse a una perspectiva inicialmente ajena o lo que la narración maestra tradicional ha considerado como el "otro", en este caso la población indígena.

6. Conclusiones

El estudio realizado pone de relieve la posibilidad de que una acción didáctica temprana pueda modificar el tremendo apego que va adquiriendo el alumnado a las narraciones maestras que frecuentemente aparecen en medios de comunicación, textos de diversa índole y material escolar. La imagen del alumnado a los 10 años aún se encuentra, en gran medida, libre de la imagen estereotipada y fija de la historia, en la que el término "nosotros" aparece claramente definido y alineado con una adscripción cultural concreta de la que es muy difícil distanciarse. Además, pese a la todavía predominante presencia de esa empatía experiencial antes mencionada, hemos podido apreciar como el alumnado es capaz de tomar cierta distancia de los hechos aprendidos e intentar comprender situaciones lejanas protagonizadas por personajes completamente ajenos al discurso histórico que él conoce. Esta distancia implica el cambio en el lenguaje utilizado y en las emociones expresadas. Los alumnos saben evidenciar unas actitudes negativas y confusas representadas por el miedo y la duda, respectivamente, con las que tratan de acercarse a la realidad. Si bien comprobamos que existe cierta dificultad en la completa comprensión temporal de los hechos, un tratamiento didáctico adecuado permitiría al menos reforzar un análisis crítico en el sentido de reconocer los puntos de vista y perspectivas presentes en todas las narraciones históricas.

Como se ha señalado, el uso de narraciones contribuye en gran medida a desarrollar estas habilidades del pensamiento histórico, ya que permite recrear (histórica y emocionalmente) hechos alejados temporalmente y narrarlos desde puntos de vista tradicionalmente ajenos. Además, tal y como subraya Sáiz (2013), es fundamental para fomentar las explicaciones causales y comprender las acciones desarrolladas en el pasado por los agentes históricos. Junto a ello, afrontar el análisis de un hecho histórico bajo múltiples perspectivas favorece que surjan nuevos interrogantes por responder y nuevos testimonios por analizar, lo que conlleva un ejercicio de reinterpretación y reestructuración del conocimiento (Levstik y Barton, 2015) y contribuye a que el alumnado entienda e incorpore las múltiples narraciones subyacentes al hecho histórico. Al fin y al cabo, "There is no single way of making sense of the past, especially in multicultural, post-colonial nations where groups and individuals call on different historical narratives to reinforce or overturn the status quo" (Levstik, 2001, p. 70).

Para ello, es necesario desarrollar una intervención educativa integral que posibilite la introducción progresiva de ejercicios de interpretación de fuentes diversas, que les sirvan a su vez de apoyo al hecho narrativo y les permita realizar una aproximación crítica al hecho narrado y, por ende, a la historia. Para poder llevar a cabo esta acción educativa, uno no debe esperar a alcanzar aquel

momento en el que el alumnado sea capaz de manejar suficientes conocimientos, porque siempre habrá preguntas sin respuesta y lagunas que completar (Holt, 1990). Esta acción debe iniciarse desde los primeros años de escolarización (Cooper, 2002). El hecho de que el alumnado pueda enfrentarse desde edades tempranas a fuentes y textos que aborden la historia desde puntos de vista diversos enriquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su ausencia solo lleva a desarrollar, precisamente, una perspectiva completamente acrítica (Carretero y Van Alphen, 2014).

Pero no solo una correcta acción didáctica basada en el fomento de las habilidades asociadas al pensamiento histórico determinará nuestra alfabetización histórica (Carretero y López, 2009). La narración histórica está altamente vinculada al propio desarrollo de las capacidades lingüísticas y eso requiere de una labor altamente interdisciplinar.

<Referencias bibliográficas>

Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 27-35.

Arias, L., Sánchez, R., y Martínez, A. A. (2013). Los estereotipos de la historia en el alumnado universitario. En J. Prats, I. Barca y R. Facal (Org.). *Historia e identidades culturales* (pp. 660-670). Braga: CIED- Universidade do Minho.

Bernhard, R. (2015). "Be welcome in your country my lords" – The story of Quetzalcoatl and the Spanish gods in textbooks as a Spanish construction to justify the conquest. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13 (1), 49-59.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Ed.

Carretero, M. (2014). History learning research in Spain and Latin America. En M. Köster, H. Thünemann y M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions* (pp. 56-80). Schwabach: Wochenschau Pub.

Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39 (1), 13-23.

Carretero, M., Jacott, L., y López Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12, 651-665. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00036-6)

Carretero, M., López, C., González, M., y Rodríguez, M. (2012). Students historical narratives and concepts about the nation. En M. Carretero (Ed.). *History education and the construction of identities* (pp. 153-170). Londres, UK: International Review in History Education.

Carretero, M., López Manjón, A., y Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27 (3), 245-253. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)897327](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)897327)

Carretero, M., y Bermúdez, A. (2011). Constructing histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of cultura and psychology* (pp. 626-646). Oxford, UK: Oxford University Press.

Carretero, M., y González, M. F. (2008). "Aquí vemos a Colón llegando a América". Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), 217-227. <https://doi.org/10.1174/113564008784490389>

Carretero, M., y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento de América". *Cultura y Educación*, 20(2), 229-242. <https://doi.org/10.1174/113564008784490406>

Carretero, M., y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 79-93.

Carretero, M., y Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>

Cooper, H. (2002). *History in the early years* (2.ª ed.). Londres, UK - Nueva York, NY: Routledge.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Simón, M. M. (2013). Conocimiento y saberes escolares de Ciencias Sociales en tercer ciclo de primaria. En J. Prats, R. López Facal e I. Barca (Eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 600-613). Braga: Universidad do Minho.

González, M.ª F., y Carretero, M. (2014). Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 34(1), 73-82. <https://doi.org/10.1174/021093913805403165>

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. M.ª Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Eds.). *XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bolonia: Pàtron Editore.

Holt, T. (1990). *Thinking historically. Narrative, imagination and understanding*. Nueva York, NY: College Board.

Lee, P. J. (1984). Historical imagination. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 85-116). Londres, UK: Heinemann Educational Books.

Lee, P., y Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg. (Eds.). *Knowing, teaching and learning history* (pp. 223-245). Nueva York, NY – Londres, UK: New York University Press.

Lévesque, S. (2000). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto-Buffalo, Nueva York, NY – Londres, UK: University of Toronto Press.

Pablo Calderón-López, Laura Arias-Ferrer. *El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años...*

- Levstik, L. S. (2001). Crossing the empty spaces: Perspective taking in New Zealand adolescents' understanding of national history. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 69-96). Boston: Rowman & Littlefield.
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools* (5.ª ed.). Nueva York, NY: Routledge.
- López, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 77-92. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2015/6>
- Martínez, N., Valls, R., y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: Diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Morales, M.ª J. (2015). Evaluando el desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza de la historia en España. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 111-120. <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/8>
- Peck, C., Pointz, S., y Seixas, P. (2011). "Agency" in student's narratives of Canadian history. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters?* (pp. 253-280). Nycosia: The Association for Historical Dialogue and Research.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. (BOE 52, 1 de marzo de 2014). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rogers, P. J. (1984). Why teach history? En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (Eds.), *Learning history*. Londres, UK: Heinemann Educational Books.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation and orientation*. Nueva York, NY - Oxford, UK: Bergham Books.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2.º de ESO. *Clio. History and History Teaching*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>
- Sáiz, J., y Colomer, J. C. (2014a). Enseñar pensamiento histórico en actividades de libros de texto de 6.o de primaria. En M. Sánchez, A. B. Mirete y N. Orcajada (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de primaria* (pp. 167-179). Murcia: Editum.
- Sáiz, J., y Colomer, J. C. (2014b). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de educación primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and History Teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizcolomer2014.pdf>



Pablo Calderón-López, Laura Arias-Ferrer. *El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones de alumnado español de 10-11 años...*

Sánchez, R., Arias, L., y Egea, A. (2016). The perduration of master narratives: The 'discovery', conquest and colonisation of America in Spanish history textbooks. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 13 (2), 127-137.

Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M.ª Ávila, M.ª P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

VanSledright, B. A. (2001). From emphatic regard to self-understanding: Im/Positionality, empathy, and historical contextualization. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager y S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 51-68). Boston, MA: Rowman & Littlefield.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge, UK -Nueva York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613715>

Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Copyright © 2017. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

