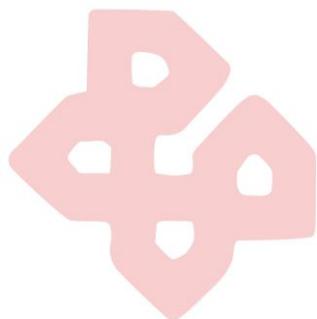




## **TIEMPO E HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESTATAL Y AUTONÓMICA**

*Time and history in Spanish Elementary Education: Analysis of the Current Education Legislation*



*Laura Arias-Ferrer y Alejandro Egea-Vivancos*  
*Universidad de Murcia*

*E-mail: [larias@um.es](mailto:larias@um.es); [alexegea@um.es](mailto:alexegea@um.es)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3121-1882>*

*<https://orcid.org/0000-0002-6047-2670>*

### **Resumen:**

Desde los años 90 del siglo XX la investigación educativa relacionada con la enseñanza de la historia subraya la necesidad de romper con los principios establecidos por Piaget e introducir la historia desde edades tempranas a partir de determinadas habilidades del pensamiento. En esta investigación se analizan, por primera vez, todos los contenidos de la vigente legislación educativa española y sus concreciones autonómicas que se vinculan a la enseñanza de la historia y se valora la influencia que la investigación más reciente ha tenido en la misma. Para ello se realiza un análisis de contenido del currículo estatal (Real Decreto 126/2014) y de los diferentes decretos autonómicos (N=17) a partir de categorías vinculadas a los diversos paradigmas de la didáctica de la historia. Se analizan el tipo de contenidos presentes, así como la evolución en las enseñanzas propuestas en las mismas a lo largo de toda la etapa primaria. Los resultados muestran el gran peso que todavía poseen aquellos contenidos asociados a las tesis piagetianas, por encima de los más recientes postulados didácticos. Son escasas las habilidades de pensamiento introducidas en el currículo, quedando reducidas en numerosos casos a los primeros cursos de primaria y únicamente relacionadas a la propia historia personal. Se detectan, sin embargo, leves aires de cambio como el

caso valenciano, pionero en la introducción de las habilidades del pensamiento histórico en España, que deja la puerta abierta a esta transformación.

**Palabras clave:** *Análisis de contenido; análisis comparativo currículum; enseñanza de la historia; investigación educativa;*

### **Abstract:**

Since the 90s of the last century, History education research underlines the need of transcending the Piagetian theory principles and emphasises the importance of introducing historical contents in early childhood education by the development of specific thinking skills. This research analyses, for the first time, the History curriculum in Spanish Elementary Education with the aim of evaluating the presence and influence of the current History instruction paradigms in its design. To get that aim, the contents introduced in the national (Real Decreto 126/2014) and autonomous communities' core curricula (N=17) were categorized according to the different historical instruction trends. It is also analysed the evolution of the teaching process regarding the historical contents required in this stage. The results show the great weight of the Piagetian theories on the current curricular design. The presence of the historical thinking skills is still scarce and its introduction is limited to the first Elementary Education levels and to the children's family history. However, minor innovative changes has been detected: for example, in the Comunidad Valenciana curriculum the historical thinking skills have a remarkable role. The Valencian case, pioneer in introducing this innovative approach, leaves the way open for other innovative examples.

**Key Words:** *Content Analysis; Comparative study; Curriculum; History Instruction; Educational Research,*

## **1. Presentación y justificación del problema**

La enseñanza de la historia en España ha quedado tradicionalmente relegada a un segundo plano en el currículo escolar de los primeros niveles de Educación Primaria. Esto es debido en gran medida al peso que durante largo tiempo han tenido las tesis de Piaget (1955, 1974) en relación a la enseñanza de la historia. Estas advertían de la incapacidad del niño de comprender el paso del tiempo y la historia en las etapas iniciales. Aludían principalmente a su carácter abstracto (lo que hacía imposible tener una experiencia tangible u objetiva, necesaria para construir los primeros aprendizajes) y a la reducida capacidad de argumentación y pensamiento abstracto de los niños de estas edades. Además, señalaban que era inapropiado introducir un pensamiento temporal de cierta complejidad ya que el alumnado no manejaba elementos numéricos. Ante esto, el niño debía controlar previamente las categorías temporales asociadas a la medida y organización del tiempo, que le ayudarían a construir la temporalidad progresivamente. Estas categorías temporales son el ritmo, la sucesión, la posición de los momentos en el tiempo, la duración y la velocidad en su sentido numérico y ordinal. La acción docente debía además encaminarse, según Piaget, a la descentración de la experiencia del alumnado ampliando la observación a elementos ajenos cada vez más alejados de su propia realidad. Estas tesis fueron apoyadas por múltiples autores (Hallam, 1971; Jahoda, 1963; Poster, 1973; Pozo, 1985).

Es a partir de los años 90 del siglo XX cuando se aboga por un cambio de modelo y se apuesta por la introducción del análisis histórico y temporal incluso

desde edades tempranas (Aranda, 2003; Cooper, 2002; Harnett, 1993; Miralles & Rivero, 2012; Solé, 2009; Wood & Holden, 1995). Pero ¿ha influido este cambio de paradigma en la investigación didáctica en la enseñanza de la historia? Para dar respuesta a este interrogante se analiza si la evolución de la investigación en didáctica de la historia se ha visto reflejada en una transformación del currículo educativo español. Es por ello que el objetivo de esta investigación se centra en (1) analizar el currículum educativo vigente a nivel estatal en relación a los contenidos asociados a la enseñanza del tiempo y la historia, y (2) describir la evolución en el aprendizaje establecida a partir de la secuenciación expresada en las legislaciones autonómicas. Una vez respondidos dichos objetivos será posible contrastar sus resultados con los paradigmas actuales de la investigación en relación a la didáctica de la historia y determinar así su influencia en la legislación actual.

Cabe decir que, si bien se han planteado investigaciones similares para otras áreas de conocimiento como Ciencias Naturales (Borge, Pires, & Delgado, 2018), Educación Física (Méndez, Méndez, Fernández, & Prieto, 2015), o Educación Musical (Casanova & Serrano, 2018), muy poco se ha escrito sobre cómo se plantea la enseñanza de la historia a través del currículo educativo de Educación Primaria. Hay sin duda interesantes estudios publicados después de la entrada en vigor de la LOMCE, como el de López-Facal (2014) o Pelegrín (2015), pero que no profundizaban en cómo había resuelto cada comunidad autónoma la cuestión. Solo López, García y Martínez (2015) realizaron una comparativa entre comunidades autónomas pero centrada en el desarrollo del bloque 3 de contenidos (Vivir en Sociedad) a lo largo de 1.º y 2.º de primaria. Junto a estos, y focalizados en la Educación Secundaria se encuentra el trabajo de Monteagudo y López-Facal (2018), centrado específicamente en cómo el marco legislativo define el proceso de evaluación, y que actualiza el realizado previamente por Molina y Calderón (2009) respecto a la legislación educativa anterior.

## 2. Tendencias actuales en la enseñanza de la historia

Las tendencias actuales de la didáctica de la historia insisten en la idea de que la enseñanza del tiempo no se debe limitar únicamente a los contenidos asociados al tiempo civil y cronológico (Santisteban, 2017). Estas señalan que es innecesario poseer un conocimiento consolidado del tiempo del calendario para experimentar el paso del tiempo y la historia, ya que en principio solo requieren concebir un acontecimiento como sucedido en el pasado (Barton & Levstik, 1996; Cooper, 2002; Pluckrose, 1996). Pensar el tiempo no se ha de limitar a su control y medida, sino que puede comprenderse en base a las categorías temporales antes mencionadas (sucesión, duración, simultaneidad) obviando su componente cuantitativo. De la misma manera, estas nociones no se han centrado necesariamente en la propia experiencia del niño. De hecho, la investigación actual basa sus premisas en la existencia de cierto pensamiento abstracto en el niño que le permite recrear y comprender situaciones, lugares y tiempos ajenos a su experiencia (Aranda, 2003; Cooper, 2002).

Junto a esto, es fundamental desarrollar en el alumnado de esta etapa educativa las habilidades del pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013). Una de las habilidades que es posible introducir desde la etapa infantil es el uso de fuentes. La historia se construye sobre fuentes, se les pregunta y de ellas se generan argumentaciones, que convierten las fuentes en pruebas. Acostumbrar al alumnado desde edades tempranas a realizar estas preguntas va a animar al estudiante a observar y a establecer deducciones (Arias, Egea, & Levstik, 2019), lo que incentiva a pensar históricamente (Cooper, 2002; Chapman, 2011; Lévesque, 2008) y a comprender la provisionalidad del conocimiento histórico (Prats, 2016).

Son otras muchas las habilidades que pueden ser introducidas. Por ejemplo, aquella que algunos denominan empatía histórica (Lévesque, 2008), otros perspectiva histórica (Seixas & Morton, 2013) y otros pensamiento contextualizado (Domínguez, 2015) y que permite al alumnado reconocer y entender cómo y por qué las gentes del pasado tomaron sus decisiones (Lee & Ashby, 2001). Otro elemento susceptible de ser analizado es el cambio y la continuidad. Actividades basadas en la comparación entre objetos de otras épocas, el análisis de temáticas concretas que les permita entender secuencias, duraciones y ritmos de los cambios producidos, o analizar los factores que intervienen en esos cambios, introducen esta habilidad (Cooper, 2002). En relación al trabajo de la causalidad, se muestra ciertamente como un reto que afrontar. Sin embargo, la utilización del porqué o el cómo, o la reflexión sobre el papel que juega cada uno de los protagonistas de la historia (o de una historia) (Cooper, 2002; Seixas & Morton, 2013) resulta básico, a la vez que sencillo, para trabajar esta dimensión. Por otro lado, la dimensión asociada a la relevancia histórica puede ser introducida a partir de temas universales de interés para el niño, en los que el discente tenga que seleccionar una serie de hitos para cada periodo atendiendo a los puntos de vista y/o temática que se trabaje: no son los mismos hechos a analizar e incorporar en la narrativa histórica resultante si se habla de la historia de la vivienda que si se trabaja la evolución de los medios de transporte, por ejemplo.

Todos estos retos se han visto reflejados en las investigaciones empíricas que se han llevado a cabo con niños de entre 5 y 10 años, trabajos que avalan todos ellos la idoneidad de este tipo de estrategias tanto para la etapa infantil (Arias, Egea, Levstik, 2019; Barton & Levstik, 1996; Harnett, 1993) como para la primaria (Calderón & Arias, 2017; De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros, & Harnett, 2014; Lee, Dickinson, & Ashby, 1997; Levstik & Barton, 2008; López, 2014; Morales & Egea, 2018; Ortuño, Ponce, & Serrano, 2016; VanSledright & Brophy, 1992). Más prolífica es la bibliografía respecto a niveles educativos superiores (Educación Secundaria), como, por ejemplo, algunas de las investigaciones llevadas a cabo en España en la última década, entre las que se encuentran los trabajos de González, Henríquez, Pagès, & Santisteban (2009), Salazar (2016), Sáiz (2013a), Miguel-Revilla & Sánchez-Agustí (2018), y Molina & Egea (2018), entre otros.

La investigación educativa actual se muestra pues unánime a la hora de señalar la importancia de incentivar en el alumnado destrezas asociadas a la

comprensión de la temporalidad y del conocimiento histórico en todas sus dimensiones; tesis completamente asumidas en el ámbito español, protagonista de este estudio (Chaparro, Felices, & Triviño, e.p.; Domínguez, 2015; López-Facal, 2014; Prats, 2016; Santisteban, 2017).

Conocidas las tendencias actuales de la didáctica de la historia en relación a la historia impartida en Educación Primaria, queda comprobar cómo esta se representa en la actual legislación educativa que ha de guiar a los docentes en la introducción de estas enseñanzas en las aulas.

### 3. Metodología

Para responder a la pregunta de investigación y objetivos planteados se ha realizado un análisis cualitativo, descriptivo, basado en el análisis de contenido como método de obtención de información (Babbie, 2000; Bardin, 1991). Las unidades de registro son los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables propuestos en la unidad de contexto seleccionada: el bloque 4 de contenidos (Las huellas del tiempo), que recoge los contenidos asociados a la disciplina histórica, de la legislación educativa vigente (López-Noguero, 2020). En primer lugar, se analiza el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (a partir de ahora RD). Sin embargo, en el RD los contenidos a impartir no aparecen distribuidos por cursos, aspecto de gran relevancia para el análisis de la progresión de las enseñanzas. Dicha adscripción la realizan las comunidades autónomas dentro de sus competencias educativas. Es por ello que, para analizar la secuenciación de los mismos y dar respuesta al objetivo 2 de la investigación, se han analizado todos los currículos que concretan los contenidos educativos de cada una de las comunidades autónomas que integran el territorio español (N=17).

Todos los documentos curriculares circularon por tres expertos en la materia y tras esta primera revisión se acordaron las variables y los aspectos comunes a categorizar en base a los objetivos planteados. En este sentido, se establecieron un total de cuatro variables:

- 1) La adscripción territorial de la legislación, habiendo sido consideradas las 17 comunidades autónomas que integran el territorio nacional.
- 2) Los contenidos asociados a la enseñanza del tiempo y la historia incorporados en las unidades de análisis mencionadas, cuya codificación se explica tras estas líneas y se recoge en la Tabla 1.
- 3) El momento de introducción de los mismos, señalándose el curso concreto en los que son integrados (1.º-6.º de Educación Primaria)

- 4) El ámbito sobre el que se aplican, pudiendo tratarse de un ámbito familiar, del entorno próximo y la propia localidad, o general, referido en el caso de la historia al ente territorial al que se adscribe y/o al contexto peninsular.

Todo ello ha sido consignado en una hoja de registro diseñada a tal efecto, que ha permitido llevar a cabo una clasificación dicotómica en base a su presencia o ausencia en los textos legislativos.

En relación a la variable relacionada con los contenidos asociados a la enseñanza del tiempo y la historia, surgieron un total de 3 categorías temáticas que se desglosan en 12 subcategorías. Las categorías consideradas han sido aquellas identificadas en el conjunto de legislaciones analizadas junto con las que la historiografía tradicionalmente ha vinculado a la enseñanza del tiempo y de la historia (Tabla 1).

Tabla 1

*Categorías y subcategorías relacionadas con los tipos de contenidos asociados a la enseñanza del tiempo y la historia, así como términos asociados que aparecen en la legislación educativa analizada*

Categorías	Subcategoría	Términos asociados
Tiempo	Tiempo civil	Calendario, reloj, unidades de medida, medición del tiempo
	Tiempo cronológico	Periodo, edad, etapa, datación, convenciones, unidades de medida del tiempo histórico, a.C./d.C.
	Línea del tiempo	Eje cronológico, línea del tiempo, línea cronológica, técnica para localizar en el tiempo, representación en el tiempo, árbol genealógico
Dimensiones o nociones básicas de la temporalidad	Sucesión	Antes/después, pasado/presente/futuro
	Duración	Proceso, tipos de cambio (duración)
	Simultaneidad	Simultáneo, a la vez que
Habilidades del pensamiento histórico	Uso de pruebas históricas	Fuentes históricas, fuentes familiares, fuentes orales, fuentes materiales, objetos, fotografía, restos históricos, testimonios, evidencia
	Perspectiva histórica	Empatía
	Causa/consecuencia	Causa, consecuencia, porque
	Cambio/continuidad	Evolución, comparación, transformación
	Relevancia histórica	Acontecimientos o hechos fundamentales /relevantes/significativos, importancia
	Dimensión ética	Evaluación

Fuente: Elaboración propia

En el caso específico de las habilidades asociadas al pensamiento histórico, ha de hacerse alusión a la importancia y matices que ofrecen los enunciados (criterios de evaluación y/o estándares de aprendizaje) y que concretan los contenidos consignados en la tabla 1. En este caso, solo es tomada en cuenta su presencia si su concreción se refiere efectivamente al desarrollo de estas habilidades. Por ejemplo, no es uso de fuentes y/o pruebas históricas limitar su presencia en el currículo a su conocimiento y clasificación. De la misma manera, no es trabajar la causalidad

solicitar al alumnado que enumere las causas y consecuencias asociadas a un hecho concreto de la historia, y no es trabajar la relevancia histórica o dimensión ética explicar o valorar la importancia de algún hecho, personajes o período bajo parámetros preestablecidos. Como ejemplo, el estándar de aprendizaje 1.2. del RD que reza “Explica y valora la importancia de la escritura, la agricultura y la ganadería, como descubrimientos que cambiaron profundamente las sociedades humanas” (p. 19377); o el estándar 6.3 de la legislación castellanoleonesa que señala “Explica y valora la importancia de la convivencia de las tres culturas medievales como un elemento enriquecedor para la cultura hispana” (BOCYL 142, p. 34312). La clara dirección de la reflexión y la escasa capacidad del alumnado de desarrollar cualquier tipo de evaluación individual cercena la posibilidad de un desarrollo crítico de las citadas habilidades.

Por último, se hace mención expresa en el análisis realizado a aquellos casos en los que las categorías mencionadas aparecen descritas únicamente como contenidos, pero no son especificadas posteriormente en criterios de evaluación y/o estándares de aprendizaje (Ver figuras 2-4). Si bien estas son tenidas en cuenta en los documentos legislativos analizados, no se señala cómo van a ser evaluadas, por lo que la inclusión en el currículo en principio se prevé es poco efectiva.

#### 4. Resultados

Para dar respuesta al objetivo 1 (Analizar el currículum educativo vigente a nivel estatal en relación a los contenidos asociados a la enseñanza del tiempo y la historia), se inicia el análisis con el tipo de contenidos presentes en el bloque 4 del

Conceptos y nociones temporales	Tiempo civil	Tiempo cronológico	Línea del tiempo	Sucesión	Duración	Simultaneidad
				--		
Habilidades del pensamiento histórico	Pruebas Históricas	Perspectiva	Causa/consecuencia	Cambio/continuidad	Relevancia	Dimensión ética
		--	--	--	--	--

-- Ausente       Presente

RD. De este resulta la figura 1, comentada a continuación.

*Figura 1.* Categorías analizadas en relación a la enseñanza de la historia en el Real Decreto 126/2014. Fuente: Elaboración propia.

En este RD, el tiempo civil se encuentra completamente ausente. Solo se hace alusión al siglo como unidad de medida y al uso de a.C. y d.C. en relación al manejo del tiempo histórico. Esto conduce a abordar la segunda categoría a analizar, el tiempo cronológico, expresada en la legislación vigente como “el tiempo histórico y su medida”. Los enunciados asociados a este contenido muestran la asimilación del término “tiempo histórico” con periodo. Este se circunscribe a la introducción de un sistema de datación (siglos, a.C. y d.C.) y al aprendizaje de los periodos que componen la línea del tiempo de la historia de España:

Explicar las características de cada tiempo histórico (criterio de evaluación 1, BOE 52, p. 19377).

Sitúa en un línea del tiempo las etapas históricas más importantes de las distintas edades de la historia de España (estándar 3.1., BOE 52, p. 19377).

Es para explicar este tiempo cronológico cuando se introducen algunas de las nociones asociadas a la comprensión del tiempo (duración y simultaneidad concretamente):

Usa diferentes técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, percibiendo la duración, la simultaneidad y las relaciones entre acontecimientos (estándar 2.2., BOE 52, p. 19377).

Otro elemento de gran importancia para la construcción y comprensión de la historia es la realización de esquemas gráficos que organicen el tiempo cronológico, como son las líneas del tiempo. Se hace referencia a estas en los estándares de aprendizaje 2.2. y 3.1., ya señalados.

En relación a la introducción de la habilidades asociadas al pensamiento histórico, únicamente se localiza una alusión al concepto de fuente histórica. Así, uno de los contenidos que introduce el RD es “Las fuentes históricas y su clasificación”. Pero la especificación de la demanda cognitiva que se asocia a las mismas, establecida en el criterio de evaluación 1.1., hace que no se pueda considerar esta alusión como una contribución al desarrollo de habilidad del pensamiento histórico en ninguna de sus vertientes:

(...) identifica la idea de edad de la historia (...) nombrando algunas fuentes de la historia representativas de cada una de ellas (BOE 52, p. 19377).

Los restantes contenidos introducidos son de tipo conceptual y descriptivo, asociados directamente con la narración histórica y no con las categorías anteriores, por lo que no pueden ser tenidos en cuenta para este análisis.

Para dar respuesta la objetivo 2 (Describir la evolución en el aprendizaje del tiempo y la historia a partir de la secuenciación expresada en las legislaciones autonómicas) se procede a describir cómo los contenidos asociados al tiempo y la historia han sido secuenciados y concretados en las diferentes legislaciones educativas autonómicas<sup>1</sup>. De este análisis resultan las figuras 2, 3 y 4, comentadas a continuación.

---

<sup>1</sup> Las siglas incorporadas en las figuras que describen los resultados del objetivo 2 poseen la siguiente correspondencia: AN= Andalucía; AR= Aragón; CA= Canarias; CN= Cantabria; CYL= Castilla y León; CLM= Castilla-La Mancha; CAT=Cataluña; CM= Comunidad de Madrid; CV= Comunitat Valenciana; EX= Extremadura; GA= Galicia; IB= Illes Balears; LR= La Rioja; CFN= Comunidad Foral de Navarra; PV= País Vasco; PA= Principado de Asturias; RM= Región de Murcia.

Categoría	Tiempo civil						Tiempo cronológico						Línea del tiempo					
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
AN	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
AR	■	■	■	■	■	■	■	■	■	*	■	■	■	■	■	■	*	■
CA	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
CN	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
CYL	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
CLM	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
CAT	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
CM	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
CV	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
EX	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
GA	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
IB	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LR	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
CFN	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
PV	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
PA	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
RM	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Ausente
  Familiar
  Entorno, localidad
  General
  \* No presentes en criterios ni estándares

Figura 2. Categorías asociadas a la enseñanza del tiempo civil y cronológico en las diversas legislaciones autonómicas.

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la primera categoría señalada, el tiempo civil, se ha de recordar que este no está incluido en el RD como contenido de la materia de Ciencias Sociales. Sin embargo, el 82% (n=14) de las legislaciones autonómicas lo incorpora entre 1.º y 3.º, a partir de la introducción de las unidades de medida del tiempo (hora, día, semana, mes, año) y los instrumentos asociados (uso del reloj, calendario, etc.). El estándar a evaluar se centra en la capacidad de comprensión y ordenación de las acciones personales mediante el uso de estas medidas temporales y del calendario como instrumento organizador.

Un enfoque muy interesante es propuesto en los currículos educativos navarro y castellanomanchego. En ellos se introduce como estándar de aprendizaje de 2.º la idea de diversidad en relación al calendario y a los sistemas de datación, aludiendo pues a la construcción social del tiempo. El enunciado concreto, que comparten ambas legislaciones, señala “Recoge información, de forma guiada, sobre el origen del calendario y sus tipos [...]” (BON 174, p. 21; DOCM 132, p. 18566).

En el caso de la categoría tiempo cronológico, esta viene expresada en la legislación vigente bajo el contenido “el tiempo histórico y su medida”, como ya sucedía en la legislación estatal. Aquellas comunidades que lo incorporan en 1.º se limitan a su observación en el entorno familiar y local. Estas constituyen el 58.8% (n=10). Por su parte, la introducción de la datación histórica y los periodos o etapas de la historia nacional y/o autonómica se produce mayoritariamente en 3.º. Así sucede en el 76.5% (n=13) de las comunidades.

Las líneas del tiempo y los ejes cronológicos, se generalizan en 4.º, 5.º y 6.º. Previamente a estos niveles, el uso de las mismas se asocia con la propia historia personal o del entorno. Solo un 41.2% (n=7) de los documentos legislativos analizados incorporan el uso de líneas del tiempo referidas a la historia en cursos anteriores. Es reseñable en este sentido el caso de la Comunidad Valenciana, donde ya en 2.º se solicita del alumnado la ordenación de hechos del pasado en una línea del tiempo que recoja las edades de la historia (DOCV 7311, p. 16525).

En cuanto a las subcategorías asociadas a las dimensiones de la temporalidad (Figura 3), el 70.6% (n=12) de las autonomías incorpora la sucesión en 1.º, y el 88.2% (n=15) trabaja esta dimensión en 2.º. Las nociones de duración y simultaneidad presentan una incorporación desigual. La introducción de dichas nociones se suele ceñir en la práctica totalidad de los casos a su observación en el entorno más próximo al estudiante (familiar o local). Su aplicación en la historia en general tiene lugar a partir 4.º. Es entonces cuando las nociones de sucesión, duración y simultaneidad están presentes en el 64.7% (n=11) de las comunidades.

Categoría	Sucesión						Duración						Simultaneidad					
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
AN																		
AR								*										
CA			*	*												*	*	
CN								*	*					*				
CYL																		
CLM																		
CAT																		
CM																		
CV																		
EX																		
GA																		
IB																		
LR																		
CFN																		
PV																		
PA															*			
RM																		

-- Ausente   
  Familiar   
  Entorno, localidad   
  General   
  \* No presentes en criterios ni estándares

Figura 3. Categorías asociadas a la enseñanza de las dimensiones o nociones básicas temporales en las legislaciones autonómicas.  
Fuente: Elaboración propia.

En relación a la introducción de las habilidades asociadas al pensamiento histórico, estas quedan lejos de tener una representación real en la legislación vigente (Figura 4). La excepción la constituye aquella relacionada con el uso de fuentes para la construcción de la historia y la asociada con el análisis del cambio/continuidad.



continúa estando presente con similar frecuencia hasta 3.º. Se asocia a la observación del cambio y evolución de aspectos específicos de la vida cotidiana del alumnado y del entorno familiar y local. Sin embargo, se detecta una ausencia generalizada de alusiones a este contenido a partir de 4.º. Solo permanece incorporado hasta 5.º y 6.º en el 23.5% ( $n=4$ ) de los casos. En estos, el análisis de la idea de cambio y continuidad se aplica ya a aspectos de carácter histórico asociados a la cultura, sociedad, economía, etc. Como ejemplo de evolución de este contenido, se muestra el caso del País Vasco. Su legislación educativa señala como criterio de evaluación para los cursos de 1.º a 3.º que el alumnado deberá “identificar cambios sencillos que se producen en una localidad a lo largo del tiempo y asociarlos con la evolución alimentaria, de vestimentas, tecnológico, arquitectónicos, comerciales” (BOPV 9, p. 213). Posteriormente, de 4.º a 5.º el alumnado deberá poner “ejemplos de la evolución de las formas de vida cotidiana; vivienda, vestido, organización familiar y social, formas de trabajo... en las sociedades vasca y española, a través de la Historia [...]” (BOPV 9, p. 221).

Destaca la escasa presencia del resto de habilidades asociadas al desarrollo del pensamiento histórico. En este sentido, y si se atiende a la noción de perspectiva histórica sólo aparece el caso valenciano. Esta se introduce en 2.º y 3.º, junto a la noción de causalidad, que también es evaluada en 5.º y 6.º. Ambas nociones aparecen formuladas en el criterio de evaluación BL4.2: “Reconocer distintas formas de vivir en las sociedades históricas a través del estudio de hechos significativos o la vida de personajes que representen algún aspecto relevante de la actividad humana planteándose por qué suceden los hechos, sus consecuencias o por qué las personas actúan de una determinada manera en un momento dado (...)” (DOGV 7311, p. 16525). Junto a la Comunidad Valenciana, solo Cataluña hace alusión a la idea de causalidad entre los criterios de evaluación establecidos: 7. “(...) identificat i valorant algunes de les causes de les desigualtats en el món actual” (DOGC 6900, p. 101).

Escasa es la alusión a la relevancia histórica en el sentido reflexivo expresado anteriormente. Al respecto, se cuenta con el caso de Andalucía, que incorpora entre las orientaciones metodológicas para el desarrollo del criterio de evaluación 3.12 que el alumnado sea capaz de “distinguir la relevancia de procesos y acontecimientos históricos”, aunque luego este aspecto no se concreta ni evalúa en ningún indicador (BOJA 50, p. 78). Igualmente ilustrativo, por la reflexión en torno a la influencia de determinados hechos en el devenir histórico, se muestra el criterio de evaluación definido para 6.º en la legislación asturiana, donde se solicita que el alumnado sea capaz de “explicar 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” y “explicar los principales acontecimientos que se produjeron durante los siglos XIX y XX y que determinan nuestra Historia Contemporánea” (BOPA 202, p. 98). Vinculado al análisis de la relevancia histórica y al análisis de los agentes históricos se encuentra el contenido señalado en la legislación catalana para 3.º y 4.º “identificació del paper dels homes i les dones, individualment y col·lectiva, en la

història” (DOGC 6900, p. 99), reducido al análisis del rol femenino en los cursos de 5.º y 6.º.

Por su parte, la dimensión ética queda incorporada en el currículo de tres comunidades. En Andalucía, entre las orientaciones metodológicas que ejemplifican la ejecución del criterio de evaluación 3.12 se prevé la realización de “actividades de debate y reflexión deliberativa sobre las principales consecuencias sociales de cada época histórica”, aunque luego no se concreta ni evalúa en ningún indicador (BOJA 50, p. 78). Otro ejemplo digno de ser destacado es el estándar incorporado en la legislación navarra para 5.º: “Evalúa los perjuicios ocasionados por la intolerancia social y religiosa de los Reyes Católicos y los Austrias” (estándar 16.1, BON 174, p. 18606). Pese a la especificidad del mismo, es uno de los raros ejemplos donde se demanda del alumnado una valoración que requiera la aplicación de su conocimiento histórico y cierto pensamiento contextualizado.

## 5. Discusión

En la actualidad, se ha podido comprobar cómo los contenidos introducidos en los primeros años de primaria se centran de manera especial en dar forma a ese paso del tiempo mediante la introducción de las unidades de medida y los instrumentos relacionados con su medición y organización. Junto al tiempo civil, se incorporan algunas consideraciones sobre la sucesión, mayoritariamente relacionadas con el entorno próximo del alumnado (su propia historia, la de su familia, la de su localidad). Son los cursos siguientes (de 3.º a 6.º) los que se centran en el desarrollo de la historia del actual territorio autonómico y/o estatal, realizando especial hincapié en sus aspectos cronológicos. Es entonces cuando se introduce una historia narrada, construida, de carácter acumulativo, donde el discente es mero receptor del mensaje. Y es que, si se atiende a la presencia de las habilidades del pensamiento histórico en los documentos analizados, la única referencia a la problemática asociada a la construcción de la historia es el hecho de que aparecen las fuentes históricas como contenido curricular. Lástima que solo en el 41.2% de las legislaciones analizadas estas poseen una presencia continuada. El resto de las menciones asociadas a la introducción de las fuentes en el aula hacen alusión al aprendizaje de su tipología y clasificación. Las fuentes pasan a convertirse en un contenido conceptual más que se tiene que aprender.

Por otro lado, es curioso observar cómo es precisamente en 1.º y 2.º cuando más frecuentemente se introduce el análisis de fuentes históricas y del cambio/continuidad. Se combinan pues estas nociones básicas temporales con la introducción de determinadas habilidades analíticas que, sin embargo, quedan truncadas en los cursos subsiguientes. Se considera pues mayoritariamente que el alumnado solo es capaz de afrontar la reconstrucción de la historia de manera creativa si ésta alude únicamente a su historia individual o su entorno familiar. El inicio de la introducción de contenidos netamente históricos supone el fin de las múltiples posibilidades analíticas que la historia posee. Estos además se suelen

concentrar en tres cursos académicos (4.º, 5.º y 6.º), lo que hace imposible su implementación en las aulas de manera efectiva (López-Facal, 2014).

Otro elemento de gran importancia para la construcción y comprensión de la historia es la realización de esquemas gráficos que organicen el tiempo cronológico. Estos permiten comparar y analizar los cambios tecnológicos, culturales, sociales, económicos, políticos, etc. acontecidos en diferentes lugares, establecer relaciones entre ellos, clasificar estos cambios atendiendo a las implicaciones sobre alguna esfera de la vida, analizar cómo otros grupos culturales representan la historia, etc. (Brophy & VanSledright, 1997, Dean, 2008). En este caso, todos los documentos analizados hacen referencia en un momento o en otro al uso de líneas del tiempo. Sin embargo, la demanda cognitiva que se solicita sobre esta herramienta se asocia a las acciones de situar, localizar, describir, citar y datar, verbos todos ellos de baja demanda cognitiva (Anderson & Krathwohl, 2014). La línea del tiempo es pues utilizada para la memorización y no como una verdadera herramienta que favorezca la comprensión y análisis crítico.

Tanto los contenidos seleccionados, como la evolución expresada, se corresponde pues con las premisas establecidas por Piaget y obvia las nuevas tendencias de la investigación previamente señaladas. Ya se ha subrayado cómo la investigación actual defiende la existencia de cierto pensamiento abstracto en el niño que le permite recrear y comprender situaciones, lugares y tiempos ajenos a su experiencia desde edades tempranas. Este posee habilidades embrionarias que le permiten establecer relaciones de causa-consecuencia, cambio-continuidad, reconocer perspectivas y contrastar información para generar nuevos enunciados (Barton & Levstik, 1996; Cooper, 2002). Para ello, el conocimiento disciplinar no se muestra fundamental y se puede ir introduciendo progresivamente a partir de las preguntas que fuentes y recursos permiten potenciar en el aula (Pluckrose, 1996). Y es que la Historia enseñada debe ser una disciplina ligada a la interpretación y construcción del conocimiento y no a la Historia académica (Brophy & VanSledright, 1997; Prats, 2016).

Sin embargo, en términos generales, son escasas las alusiones al conjunto de habilidades asociadas al desarrollo del pensamiento histórico, salvo contadas ocasiones. Sobresale, por su excepcionalidad, el currículo valenciano, que se desmarca totalmente de la línea marcada por la legislación estatal. En ella se encuentran representadas en algún momento de la Educación Primaria todas las habilidades asociadas al pensamiento histórico a excepción de la relevancia histórica y la dimensión ética. En 2.º ya se introducen las nociones de perspectiva y causalidad, y el análisis del cambio/continuidad y el uso de fuentes para la reconstrucción histórica está presente a lo largo de toda la etapa educativa.

Digno de resaltar por lo particular de sus enfoques son los casos de la Comunidad de Madrid y Extremadura, donde explícitamente obvian cualquier contenido temporal e histórico en 1.º y 2.º. En ambos casos, el primer contenido directamente asociado a la historia se introduce en 3.º curso. La ausencia de estos contenidos en la Comunidad de Madrid no resulta sorprendente si se tiene en cuenta

las directrices metodológicas que aparecen en la introducción al currículo de la materia en cuestión:

En la Educación Primaria no se trata de que los alumnos sean capaces de analizar y juzgar hechos históricos o comportamientos humanos. Se trata, fundamentalmente, de que, a través del conocimiento de los hechos más relevantes de la Historia de España, los alumnos sean capaces de adquirir un sistema de referencia espacial y temporal en el que situar lo que vayan aprendiendo en estudios posteriores (BOCM 175, p. 26).

A ese propósito se encaminan todos sus esfuerzos.

Esta situación no es exclusiva de la etapa analizada. Similar tendencia se detecta en la Educación Secundaria (Monteagudo & López-Facal, 2018), perpetuando una enseñanza que prima los aspectos más conceptuales de un “saber” centrado en el qué, y no el cómo o el porqué (Molina & Calderón, 2009).

## 6. Conclusiones

Son diversos los estudios que constatan la escasa influencia en la práctica de aula diaria de los variados paradigmas existentes en la investigación educativa internacional sobre didáctica de la historia desde los años 80 (Bracke, Flaving, Köster, & Zülsdorf-Kersting, 2014; Clark, 2014; Levstik, 2008; Sáiz, 2013b). Se ha podido comprobar cómo esta usual ausencia de transferencia de la investigación hacia las aulas no solo tiene su reflejo en las prácticas educativas, sino en un documento clave para entender el enfoque y orientación de las mismas: la legislación educativa.

Sin embargo, sistemas educativos de distintos países han sido capaces de incorporar entre sus orientaciones y contenidos estas nuevas tendencias. Es el caso del currículo inglés, que ha poseído un carácter eminentemente procedimental desde los años 70 del siglo XX (Prats, 2016) y que conserva todavía ese enfoque. El currículo actual parte del introducido en el 2000 (Guyver, 2011). Este se articula en destrezas y son los docentes los que eligen los contenidos específicos que les van a permitir desarrollar esas destrezas a partir de los diversos hechos históricos enumerados en el currículo (Department of Education, 2013). Otro caso paradigmático es el noruego. El currículo noruego fue introducido en 2006 (*The Knowledge Promotion Reform*) e incorporaba una división entre el saber conceptual y el procedimental (Johanson, 2015). Para el caso del aprendizaje de la historia, ocupa un lugar destacado la investigación histórica, la creación de nuevas narrativas y el análisis de las existentes, quedando patente esta preocupación en la propia formulación de las competencias a adquirir. Por ejemplo, una de ellas solicita del alumnado que explique el porqué de determinadas conmemoraciones nacionales y que analice otros ejemplos de otros países. Se analiza igualmente la funcionalidad de la historia en los mensajes actuales y se introduce la idea de la historia como construcción social (Nordgren, 2016). Se incorpora pues el propio análisis del uso social de la historia, la

*Public History*. El mayor inconveniente a la propuesta noruega es la tardía incorporación de la disciplina a la enseñanza, ya que no se introduce hasta *Year 4*, cuando el alumnado cuenta con 9 años de edad (Norwegian Directorate for Education and Training, 2011).

Similar orientación persigue el currículo australiano. En este caso la historia es introducida desde los primeros años de escolarización (*Foundation Stage*) y ya entonces la introducción de múltiples perspectivas sobre el tiempo y la historia así como la comparación entre ellas es un elemento clave del currículo (ACARA, 2018). De la misma manera, ese uso social de la historia está igualmente presente desde KS2 (7 años de edad), introduciendo pues esa vertiente perceptiva asociada a la representación colectiva del pasado. El currículo australiano se ha convertido además en todo un referente al conseguir que las habilidades del pensamiento histórico se conviertan en las protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Este aparece estructurado a partir de preguntas clave de indagación que organizan los contenidos a impartir y a partir de las cuáles el alumnado desarrollará las destrezas mencionadas. Se configura como una historia transversal, no cronológica, donde la atención se centra en la observación, análisis y explicación argumentada de fenómenos, así como en la realización de interconexiones entre pasado y presente. Una vez desarrollado el interés del alumnado por la historia y las habilidades para su comprensión (y cuestionamiento) se inicia entonces la introducción de la historia cronológica con mayor carga conceptual, que será desarrollada durante KS7-KS10.

Precisamente, la investigación actual señala que el conocimiento disciplinar no se muestra fundamental y se puede ir introduciendo progresivamente a partir de las preguntas que fuentes y recursos permiten potenciar en el aula (Prats, 2016). No solo eso, sino que la orientación propia del currículo actual español elimina por completo el importante componente interpretativo de la historia. Es más, el texto resultante de la legislación está plagado de términos discutidos por la historiografía actual y que parecen más asociados a la memoria colectiva que a la historia científica. Se incluyen términos como “Grandes etapas históricas de la Humanidad” (RD 146/2014, p. 19372), el propio uso de España como ente territorial absoluto para narrar el conjunto de la historia (incluso de la prehistoria), se describe el patrimonio como algo “nuestro” sin hacer alusión a las diferentes adscripciones culturales que el propio patrimonio posee, o se asocia el avance tecnológico y científico al término “descubrimiento”, que elimina la acción propia del ser humano (la agencia histórica) en los cambios producidos a lo largo de la Historia. Estos aspectos han sido puestos de relieve por López-Facal (2014) y Pelegrín (2015).

Un cambio en la orientación de la enseñanza de la historia pasa inexorablemente por una transformación de la legislación educativa que guía y orienta, precisamente, estas enseñanzas. En ella, deben comenzar a tener cabida aspectos relacionados no solo con el desarrollo de las habilidades de pensamiento asociadas a la disciplina histórica, sino también con la propia construcción de la historia y el uso social de la misma, como se ha visto, por ejemplo, en el caso

noruego, australiano e inglés. Algunas comunidades autónomas ya han iniciado esta andadura con paso firme (como ha mostrado el caso valenciano).

Entre las líneas de investigación que se abren a partir del estudio presentado, cabría destacar que, una vez acotados los contenidos tratados sería interesante desgranar qué tipos de acciones se exigen a los estudiantes. En este trabajo se presentan algunos ejemplos a modo ilustrativo pero un estudio sistemático permitiría completar el panorama que aquí se describe. Por último, y a modo de conclusión, algunos podrían intuir una aparente provisionalidad de los resultados, pues la coyuntura política parece anunciar un nuevo cambio del sistema educativo (Torres, 2020). Pero no deja de ser menos cierto que, como se ha podido comprobar, los numerosos cambios de leyes educativas no han influido en la esencia de qué, cómo o cuándo se enseña la historia en las últimas décadas. Por esta razón, este estudio, además de pionero, marca el abismo existente entre las tendencias actuales de la didáctica de la historia y el currículo español. Estas páginas demuestran que una transformación del modelo es posible, las experiencias de cambios curriculares en otros estados muestran la senda a seguir. Es cuestión de voluntad política llevar a cabo esta modificación.

La nueva ley educativa que está concretándose en el mismo momento en el que se cierra este artículo desvelará pronto si se consigue avanzar en la enseñanza del tiempo y la historia en Educación Primaria o si, por el contrario, se sigue anclado en modelos claramente superados por la investigación educativa.

### Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's*. Pearson.
- Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Síntesis.
- Arias, L., Egea, A., & Levstik, L. S. (2019). Historical Thinking in the Early Years: The Power of Image and Narrative. En K. J. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (Eds.), *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning* (Vol. 16, pp. 175-198). Springer International.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2018). *Australian Curriculum. Version 8.4 (26/10/2018)*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/hass/>
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. International Thomson.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Akal.

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). «Back When God Was around and Everything»: Elementary Children's Understanding of Historical Time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454. DOI: [doi.org/10.3102/00028312033002419](https://doi.org/10.3102/00028312033002419)
- Borge, I. M., Pires, D. M., & Delgado, J. (2018). ¿Qué mejoras se han alcanzado respecto a la Educación Científica desde el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente en el nuevo Currículo Oficial de la LOMCE de 5o y 6o curso de Primaria en España? *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 15(1), 1-16. DOI: [doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i1.1101](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.1101)
- Bracke, S., Flaving, C., Köster, M., & Zülsdorf-Kersting, M. (2014). History education research in Germany. Empirical attempts at mapping historical thinking and learning. En M. Köster, H. Thünemann, & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 9-55). Wochenschau.
- Brophy, J. E., & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. Teachers College Press.
- Calderón, P., & Arias, L. (2017). El desembarco de Colón en San Salvador. Análisis de las narraciones del alumnado español de 10-11 años en términos de perspectiva histórica. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 34-51. DOI: [doi.org/10.1344/reire2017.10.217702](https://doi.org/10.1344/reire2017.10.217702)
- Casanova, O., & Serrano, R. M. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 15, 3-17. DOI: [doi.org/10.5209/RECIEM.54844](https://doi.org/10.5209/RECIEM.54844)
- Chaparro, A. Felices, M.<sup>a</sup> M., & Triviño, L. (e.p.). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei: revista digital de ciencia y didáctica de la historia*, 14(2), 93-147.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: why history education matters* (pp. 169-214). Association for Historical Dialogue and Research.
- Clark, P. (2014). History Education Research in Canada. En M. Köster, H. Thünemann, & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 81-103). Wochenschau.
- Cooper, H. (2002). *History in the early years* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- De Groot-Reuvekamp, M. J. D., Boxtel, C. V., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England

and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. DOI: [doi.org/10.1080/00220272.2013.869837](https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837)

Dean, J. (2008). *Ensenyar història a primària*. Zenobita.

Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (DOGC 6900, 26/06/2015). <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/curriculum/>

Decret 32/2014 de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears (BOIB 97, 19/07/2014). [http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum\\_IB/educacio\\_primaria\\_lomce\\_.htm](http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_primaria_lomce_.htm)

Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE 114, 16/06/2014). <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/1140o/14040122.pdf>

Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 171, 09/09/2014). <https://www.edu.xunta.gal/portal/guiadalomce/primaria>

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana (DOGV 7311, 07/07/2014). [http://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014\\_6347.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf)

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 206, 06/09/2014). (<https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2014/numero/11264/pdf?id=713895>).

Decreto 236/2015, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Anexo II (BOPV 9, 15/01/2016). [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_2\\_proyec/adjuntos/EB\\_curriculo\\_completo.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_2_proyec/adjuntos/EB_curriculo_completo.pdf)

Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR 74, 16/06/2014). <https://web.larioja.org/normativa?n=1973>

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL 142, 25/07/2016). <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>

- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC 29, 13/06/2014). <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 132, 11/07/2014). <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr>
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA 202, 30/08/2014). <https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf>
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 156, 13/08/2014). <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria (BOCM 175, 25/07/2014). [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF)
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Anexo I) (BOJA 50, 13/03/2015). <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargas/recursos/curriculo-primaria/index.htm>
- Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 174, 05/09/2014). [https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295\\_EducacionPrimaria.pdf](https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf)
- Department of Education (2013). *National Curriculum in England*. <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- 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. Ávila Ruiz, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la Strategia di Lisbona* (pp. 283-290). Pàtron.
- Guyver, R. (2011). Primary History. Current themes. En I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 18-29). Routledge.

- Hallam, R. N. (1971). Piaget and Thinking in History. En M. Ballard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History* (pp. 162-178). Indiana University Press.
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137.
- Jahoda, G. (1963). Children's concepts of Time and History. *Educational Review*, 15(2), 87-104.
- Johanson, L. B. (2015). The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking: A case study of three lower secondary schools. *Acta Didactica Norge*, 9(1). <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1301/1188>
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. En O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Rowman & Littlefield.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244. DOI: [doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89731-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89731-5)
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty-first century*. Toronto [Ont.]: University of Toronto Press. <http://site.ebrary.com/id/10382264>
- Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. En L. S. Levstik & C. A. Tyson, *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 50-62). Routledge.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2008). «They still use some of their past». Historical salience in elementary children's chronological thinking. En L. S. Levstik & K. C. Barton (Eds.), *Researching History Education: Theory, Method, and Context* (pp. 108-147). Routledge.
- López, J. A., García, R., & Martínez, R. (2015). Análisis de los contenidos, visibles e invisibles, del bloque «vivir en sociedad» en los nuevos currículos de Ciencias Sociales en 1.o y 2.o de educación primaria. En A. Hernández, C. R. García, & J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 241-250). Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- López, M. G. (2014). El pensamiento histórico en la educación primaria: Estudio de casos a partir de narraciones históricas [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/285095>
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94 (2), 273-385.

- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Méndez, D., Méndez, A. M., Fernández, J., & Prieto, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos*, 28, 15-20.
- Miguel-Revilla, D., y Sánchez Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. DOI: [10.6018/pantarei/2018/6](https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6)
- Miralles, P., & Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90.
- Molina, S. & Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22. DOI: [doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737](https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737)
- Monteagudo, J., & López-Facal, R.. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles educativos*, 40(161), 128-146.
- Morales, M. J., & Egea, A. (2018). El uso de objetos arqueológicos en las aulas de Educación Primaria. Diseño y análisis de una propuesta para un aula de ocho-nueve años. En A. Egea, L. Arias & J. Santacana, *Y la arqueología llegó al aula... La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 137-158). Trea.
- Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. DOI: [doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046](https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046)
- Norwegian Directorate for Education and Training (2011). *Social studies subject curriculum (SAF1-02)*. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-02?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>
- Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Anexo II (BOA 156, 12/08/2016). [http://www.educaragon.org/HTML/carga\\_html.asp?id\\_submenu=52](http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=52)

- Ortuño, J., Ponce, A. I., & Serrano, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de educación*, 371, 9-34. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306)
- Pelegrín, J. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 41-48.
- Piaget, J. P. (1974). *The Language and Thought of the Child* (1st ed. 1955). Meridian.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata.
- Poster, J. B. (1973). The Birth of the Past: Children's Perception of Historical Time. *The History Teacher*, 6(4), 587-598. DOI: [doi.org/10.2307/492455](https://doi.org/10.2307/492455)
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Prats, J. (2016). Combates por la Historia en Educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 52, de 01/03/2014). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/con>
- Sáiz, J. (2013a) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2.º ESO. *Clío. History and History Teaching*, 39. <http://clio.rediris.es>
- Sáiz, J. (2013b). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66. <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2648/2748>
- Salazar, R. A. (2016). La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/390947>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, 53, 87-66. DOI: [doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087](https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087)
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Solé, G. (2009). *A história no 1º ciclo do Ensino Básico: A concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento* [Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/10153>

Torres, A. (3 de marzo de 2020). La octava ley educativa nace también sin consenso. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2020-03-03/la-octava-ley-educativa-nace-tambien-sin-consenso.html>

VanSledright, B., & Brophy, J. (1992). Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837-859. DOI: [doi.org/10.2307/1163409](https://doi.org/10.2307/1163409)

Wood, L., & Holden, C. (1995). *Teaching early years history*. Chris Kington Pub.

**Contribuciones del autor:** Ambos autores han contribuido de manera equitativa en la concepción, diseño y desarrollo del trabajo.

**Financiación:** Trabajo realizado en el marco del proyecto PID2020-114434RB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación-Spain/FEDER).

**Conflicto de intereses:** Los autores deben declarar que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

#### **Cómo citar este artículo:**

Arias-Ferrer, L., y Egea-Vivancos, A. (2022). Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 415-438. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.13659