



Revista de Estudios Sociales

52 | Abril 2015

La evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana

¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España

Thinking Historically or Memorizing the Past? Assessing Historical Content in Compulsory Education in Spain

Pensar historicamente ou memorizar o passado? A avaliação dos conteúdos históricos na educação obrigatória na Espanha

Cosme J. Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez



Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9020>

ISSN: 1900-5180

Editor

Universidad de los Andes

Edición impresa

Fecha de publicación: 1 abril 2015

Paginación: 52-68

ISSN: 0123-885X

Referencia electrónica

Cosme J. Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez, «¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España», *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 52 | Abril 2015, Publicado el 01 abril 2015, consultado el 04 mayo 2021.

URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9020>



Los contenidos de la *Revista de Estudios Sociales* están editados bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International.

¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España*

Cosme J. Gómez Carrasco* – Pedro Miralles Martínez*

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2014
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2014
Fecha de modificación: 01 de octubre de 2014

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar qué se está evaluando y cómo se están evaluando los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. Para ello, se han utilizado 359 exámenes y 3127 preguntas en la Región de Murcia (España), en los cursos donde se imparte principalmente la materia de Historia: tercer ciclo de Educación Primaria, 1º, 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Se han analizado la tipología de ejercicios, los contenidos evaluados, las habilidades cognitivas exigidas en las preguntas y la presencia de conceptos sobre historia de primer y segundo orden. Los resultados muestran el dominio de preguntas que exigen un conocimiento conceptual-factual, de forma memorística y con una gran ausencia de procedimientos.

PALABRAS CLAVE

Examen, evaluación, pensamiento histórico, enseñanza de la historia.

Thinking Historically or Memorizing the Past? Assessing Historical Content in Compulsory Education in Spain

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze what historical knowledge teachers are assessing and how they are assessing it in compulsory education in Spain. For this purpose, 359 exams and 3127 questions have been used in the Region of Murcia (Spain) in the courses in which history is mainly taught: 3rd Cycle of Primary Education, and 1st, 2nd and 4th Cycles of Compulsory Secondary Education. We have analyzed the type of exercises, the content evaluated, the cognitive skills required to answer the questions, and the presence of concepts about history of first and second order. The results show the predominance of questions that require rote-learning of conceptual-factual knowledge, with a great lack of procedures.

KEY WORDS

Exam, assessment, historical thinking, history education.

* Este trabajo es resultado del proyecto "La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales" (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, España.

❖ Doctor en Historia Moderna por la Universidad de Castilla-La Mancha (España). Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria. ¿Una evaluación en competencias? (en coautoría con Pedro Miralles). *Revista Complutense de Educación* 24, n° 1 (2013): 91-121, y Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI (en coautoría con Jorge Ortuño y Sebastián Molina). *Tempo e Argumento* 6, n° 11 (2014): 5-27. Correo electrónico: cjgomez@um.es

❖ Doctor en Historia Moderna por la Universidad de Murcia (España). Profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1 (en coautoría con Jesús Molina Saorín y Francisco Javier Trigueros Cano). *Educación XXI* 17, n° 2 (2014): 289-311, y Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria (en coautoría con Cosme J. Gómez y Raquel Sánchez). *Aula Abierta* 42, n° 2 (2014): 83-89. Correo electrónico: pedromir@um.es

Pensar históricamente ou memorizar o pasado? A avaliação dos conteúdos históricos na educação obrigatória na Espanha

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o que está sendo avaliado e como estão sendo avaliados os conteúdos históricos na educação obrigatória na Espanha. Para isso, utilizaram-se 359 provas e 3.127 perguntas na Região de Murcia (Espanha), nos cursos nos quais se dá principalmente a disciplina de História: terceiro ciclo de Ensino primário (fundamental), 1º, 2º e 4º de Ensino secundário obrigatório. Analisaram-se a tipologia de exercícios, os conteúdos avaliados, as habilidades cognitivas exigidas nas perguntas e a presença de conceitos sobre história de primeiro e segunda ordem. Os resultados mostram o domínio de perguntas que exigem um conhecimento conceitual-factual e forma memorística, e com grande ausência de procedimentos.

PALAVRAS-CHAVE

Teste, avaliação, pensamento histórico, ensino da história.

Introducción

La evaluación es la piedra angular en la que se basan, en buena parte, todo cambio y toda innovación educativa, cualquier modelo pedagógico o metodología. La evaluación es un procedimiento en el que se recoge información, se conocen los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a partir de la misma se toman decisiones en este proceso (Molina, Miralles y Trigueros en prensa). Es decir, no sólo tiene la función calificadora, sino que le corresponde otra serie de funciones como la orientación o la motivación (Alfageme y Miralles 2009). En España, desde la propuesta curricular expuesta en la LOGSE a comienzos de la década de 1990, la evaluación se conceptualizó como un proceso de diálogo, comprensión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no sólo como un marcador o calificación que evaluara los objetivos alcanzados (Santos 1993). Por ello, desde una concepción abierta, toda propuesta de mejora e innovación educativa debe incidir en estas nuevas dimensiones de la evaluación, en nuevos instrumentos de obtención de información y análisis de la misma.

La aparición en el siglo XXI del nuevo concepto pedagógico de competencias supuso un nuevo reto e impulso para el concepto de evaluación educativa, e implica una revisión del concepto actual de evaluación. Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia muestran que en esta materia se sigue valorando principalmente la adquisición de conocimientos conceptuales y que el uso del examen tiene una supremacía casi incontestada como instrumento de medición (Calatayud 2000; Gómez y Miralles 2013; Merchán 2005; Trepát 2011). Además, demuestran que los criterios de evaluación siguen estando ligados a unas finalidades culturalistas, a una pretendida “objetividad”, el uso

casi exclusivo del libro de texto como material didáctico y el predominio de unos contenidos excesivamente conceptuales y descontextualizados de la realidad social (López 1997; Muñoz y Martínez 2011). La aplicación de las competencias educativas básicas a los procesos de evaluación debe ser adecuada a los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y cognitivos de cada materia. Así, en el trabajo de Pellegrino, Chudowski y Glaser (2001) se incide en que cada evaluación, independientemente del propósito, debe apoyarse en tres pilares: un modelo teórico de cómo los estudiantes representan el conocimiento y desarrollan competencias en el ámbito temático en el que se les evalúa; las tareas o situaciones que permiten observar el desempeño de los estudiantes; y un método de interpretación para hacer inferencias a partir de las pruebas de rendimiento.

Por esta cuestión, lo primero que hay que preguntarse es qué significa que los alumnos comprendan la historia. Contrariamente a la creencia popular, saber historia no significa acumular la memorización de hechos, conceptos, fechas, etcétera. La comprensión de la historia implica otros elementos, y está relacionada con unos complejos procesos de pensamiento histórico. La historia es una práctica que se forma en una comunidad de investigadores, que plantean preguntas, buscan las respuestas en las evidencias que nos han llegado del pasado, y las analizan con una metodología y un enfoque teórico propios. Por lo tanto, se adquiere este tipo de pensamiento histórico mediante la participación gradual en la práctica del historiador. Para desarrollar esta cuestión es necesario que los profesores de Historia posean una teoría sólida sobre el pensamiento y la comprensión históricos, el aprendizaje de la disciplina y la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva (VanSledright 2011 y 2014).

El examen y la evaluación de los contenidos históricos

El examen y la evaluación de las ciencias sociales en España

Como indica Escamilla (2009), los procesos de evaluación tienen una gran repercusión social, y son fundamentales para comprender los cambios que se están produciendo en el sistema educativo. Así, es más axiomático sostener que lo evaluado determina lo enseñado, frente a la consideración de que lo que se enseña es lo que se evalúa. Según diversas investigaciones sobre evaluación del aprendizaje, la finalidad principal sigue siendo valorar la adquisición de conocimientos conceptuales de las distintas materias, y en la que el uso del *examen* tiene una supremacía casi incontestada como instrumento de medición (Calatayud 2000; Merchán 2005; Perrenoud 2008; Trepát 2011; Miralles, Gómez y Monteagudo 2012; Gómez y Miralles 2013; Monteagudo 2014).

En efecto, el examen goza de buena salud: no sólo es la principal herramienta para clasificar, seleccionar y acreditar al alumnado (Mainer 2002), sino que, con los últimos cambios en la legislación educativa española, estas funciones se han ampliado. El tipo de formato y de preguntas diseñados para los exámenes está condicionado también por la cantidad total de exámenes que el profesorado tiene que corregir, junto con la necesidad de establecer criterios objetivos y fáciles de defender ante una posible reclamación, hecho que determina el tipo de capacidades demandadas finalmente en la prueba. Como ya sabemos, en el marco actual de una enseñanza masificada, se recurre a conocimientos memorísticos, pues resulta más rápido vaciar una información que reflexionar sobre ella, limitando así el desarrollo de aquellas competencias intelectuales que puedan potenciar la formación y el pensamiento históricos (Miralles, Molina y Trigueros en prensa). Esta situación es la que ocurre en gran parte de las aulas de Educación Primaria y Secundaria, donde se continúa una vía tradicional, en la cual los procedimientos y criterios de evaluación siguen estando ligados a unas finalidades culturalistas de la enseñanza de la historia.

Diversos estudios muestran que habilidades como el análisis, el razonamiento, la reflexión y la valoración o la interpretación de documentos, que son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico, tienen una escasa presencia en los exámenes escritos realizados por los estudiantes de la educación obligatoria, máxime cuando algunas de estas habilidades son

importantes, de cara a la adquisición de competencias básicas por el alumnado (Miralles, Gómez y Monteagudo 2012; Monteagudo 2014).

La evaluación está más centrada en el objeto de conocimiento que en el sujeto que conoce, desatendiendo los procesos cognitivos que la disciplina histórica podría y puede favorecer. El proceso de evaluación del contenido disciplinar se realiza como si fuera un conocimiento estático, imperecedero e inmutable. La presentación de la evaluación de hechos y datos descontextualizados es la tónica general, y lo más preocupante es que el profesorado presta más importancia a la cantidad de información que a la calidad de la misma (Ortuño, Gómez y Ortiz 2012). La hegemonía del examen de contenidos conceptuales es la causante de muchos problemas de la enseñanza de la historia. Como hemos dicho, se enseña aquello que se evalúa, y el procedimiento de evaluación determina la metodología de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, pese a las teorías ya clásicas de la evaluación educativa y formativa, todavía se conserva la sensación de que buena parte del profesorado confunde evaluar con examinar, impresión amplificada por la influencia negativa de las evaluaciones internacionales y las “pruebas de diagnóstico” que, pretendidamente, persiguen buscar la excelencia y medir los niveles de calidad de las instituciones y los sistemas educativos, mediante la clasificación del alumnado. Además, se debe apostar por incluir en la enseñanza una democratización de los modelos de evaluación, lo que conlleva un predominio de lo cualitativo sobre lo cuantitativo. El objetivo final sería poder llevar a cabo una *evaluación auténtica* (Cumming y Maxwell 1999; Morris 2001) vinculada con el mundo y las necesidades reales para el futuro desempeño ciudadano y profesional del alumnado. La finalidad es intentar averiguar qué sabe o qué es capaz de hacer el alumnado, utilizando estrategias y procedimientos evaluativos nuevos, incluyendo tareas complejas y contextualizadas que obligan a una evaluación prolongada por el tiempo, y no sólo terminal (Perrenoud 2008; Trillo 2005). Para lograrlo, se hacen indispensables los instrumentos de evaluación cualitativos como modo de medir una realidad tremendamente subjetiva (Alfageme y Miralles 2009). Es común en muchos trabajos de investigación sobre evaluación proponer el uso de técnicas alternativas para la mejora de la evaluación. A modo de ejemplo, la evaluación mediante rúbricas, el uso de portafolios, la coevaluación o la autoevaluación son instrumentos útiles para conseguir no sólo la participación del alumno, sino también que los estudiantes reflexionen sobre sus propias formas de pensar y de aprender.

Evaluar para aprender a pensar históricamente

En el tapiz que teje el historiador, la urdimbre es la dinámica diacrónica, y la trama las relaciones sincrónicas. Clío, dicho brevemente, está en el lado de la rueca. Hace girar el hilo en parte a partir de materiales que ha elegido y cardado, pero que no ha cultivado, y en parte a partir de conceptos que ha adoptado pero no ha creado. Su habilidad especial consiste en tejerlos en forma de explicación con significado en el telar del tiempo —un telar que verdaderamente es de su propiedad—. (Schorske 2001, 358)

Esta bella y clarificadora cita del prestigioso historiador cultural estadounidense nos recuerda y nos sirve para reseñar que la historia es explicación, interpretación, en definitiva, pensamiento. Y nos vale para lanzar una apuesta por formar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo del alumnado. En todas las materias existe una preocupación constante por la calidad del pensamiento del alumnado. Aunque el pensamiento deseable ha sido caracterizado de muchas formas, el término más usado es pensamiento crítico (Hervás y Miralles 2004). Se considera que el pensamiento crítico es, primordialmente, pensamiento evaluativo y forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición. Todas las disciplinas, y en especial las ciencias sociales, precisan del productivo ejercicio del razonamiento. El desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios de las ciencias sociales, o al menos debería serlo: su implementación en el aula es manifiestamente mejorable, ya que en la práctica no es objeto de enseñanza o lo es en grado claramente inferior a la importancia que le corresponde (Asensio, Gómez y López 2003; Coll, Onrubia y Mauri 2008).

El pensamiento histórico está relacionado en cierta manera con el pensamiento crítico. Para pensar históricamente hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, que entienda el pasado como herramienta para conocer el presente. Asimismo, son necesarias capacidades relacionadas con la imaginación y la empatía históricas, destrezas para la representación histórica (desde la narración hasta la explicación causal) y habilidades para la interpretación de fuentes históricas (Monfort, Pagès y Santisteban 2011). En las dos últimas décadas, un gran número de trabajos han abordado esta cuestión a través de un debate que ha girado alrededor de qué historia se debe enseñar y el valor educativo de los conocimientos

históricos (Barca 2011; Carretero y López 2009; Clark 2011; Gómez, Ortuño y Molina 2014; Lévesque 2008; López *et al.* 2011; Prats y Santacana 2011; Seixas 2011; Stearns, Seixas y Wineburg 2000; VanSledright 2011; Wineburg 2001). En gran parte de estos estudios se ha realizado una división entre los contenidos históricos que se imparten en las aulas. Así, se ha diferenciado entre los contenidos de primer orden (hechos, fechas, conceptos...) y los contenidos de segundo orden, de carácter estratégico, y que organizan los anteriores, los explican, y están relacionados con la práctica del historiador y la habilidad de pensar históricamente (VanSledright 2014).

Aunque en estas dos últimas décadas es cuando más han aflorado estudios que han reflexionado sobre ese modelo cognitivo de aprendizaje de la historia y la definición de los conceptos de segundo orden, en Inglaterra, ya desde los años sesenta, se venía trabajando desde las universidades de Leeds y Londres en investigaciones y proyectos conducentes a mejorar la comprensión de la historia (Silva 2012). De ahí surgieron proyectos tan interesantes en la década de los noventa como *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee y Ashby 2000; Lee 2005). Los primeros trabajos de este proyecto, desde mediados de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, se basaron en el análisis de las habilidades históricas de los estudiantes mediante el uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica. Más recientemente, los trabajos de este grupo se han orientado a las argumentaciones del alumnado en su explicación de los procesos históricos, combinando el manejo y crítica de fuentes por parte de este alumnado con las diferentes formas de plantear la causalidad de los hechos históricos. Estos proyectos fueron los precursores de otros como el *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman 2009), donde se ha profundizado en las argumentaciones del alumnado, y el *Youth and History*, conducente a valorar la conciencia histórica de los jóvenes europeos, bajo el auspicio de la *European Standing Conference of Teachers Association* (Euroclio).

Esta tendencia cruzó al otro lado del Atlántico y ha tenido su correlato en la década del dos mil tanto en Latinoamérica —con proyectos como *Jovens diante da História* (Cerri y Amézola 2010)— como en EE. UU. y Canadá. En el ámbito latinoamericano destacan, sobre todo, los trabajos realizados en México y Brasil. En el caso mexicano, destaca el libro de Sebastián Plá (2005), junto a los trabajos de Díaz, García y Toral (2008), y de Mora y Paz (2012). En Brasil, destacan los trabajos del equipo liderado por María Auxiliadora Schmidt (2005) y Tânia Garcia (2011), en Curitiba. En el caso de EE. UU. y Canadá, en los últimos quince años se ha realizado una serie de mo-

nografías que han incidido en la definición de ese conocimiento *sobre* historia. En el libro colectivo editado por Stearns, Seixas y Wineburg (2000) ya se realizó una amplia reflexión sobre los retos en la enseñanza de la historia en el cambio de siglo. En esta obra se plantearon los cambios necesarios para avanzar en una correcta enseñanza de la historia, o los elementos claves para la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina. Un año después, en 2001, Wineburg publicó una de las obras clave para entender cómo se ha construido la definición del pensamiento histórico desde la enseñanza de la historia: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Sus reflexiones giran en torno a la finalidad educativa de la historia, los retos para los estudiantes y profesores en este nuevo enfoque de enseñanza y comprensión históricas, o la confrontación entre la memoria colectiva y el pensamiento histórico. Sin duda, esta obra puso los cimientos de monografías posteriores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En la década siguiente, trabajos como los de Barton y Levstik (2004), o el de VanSledright (2011), han avanzado en la reflexión sobre el pensamiento histórico y el desarrollo de esos conceptos de segundo orden. En Canadá destacan todas las publicaciones realizadas desde el Centre for the Study of Historical Consciousness, dirigido por Peter Seixas. Este centro ha realizado un gran esfuerzo por delimitar la definición de conciencia histórica y pensamiento histórico, y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas a través de proyectos como Historical Thinking Project o Historical Thinking Assessment (Clark 2011; Lévesque 2008; Peck y Seixas 2008; Seixas 2011; Seixas y Morton 2013).

En una de sus últimas monografías, Seixas y Morton (2013) definieron el pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo, se deben tener en cuenta seis conceptos clave: *relevancia histórica*; *fuentes*; *cambio y continuidad*; *causas y consecuencias*; *perspectiva histórica*; y *la dimensión ética de la historia*. Estos conceptos claves hay que consolidarlos con los alumnos a través del desarrollo de diversas habilidades que consigan hacer necesario su uso en situaciones reales (Sáiz 2013). Un cambio de modelo de enseñanza debe adaptar las pruebas de evaluación introduciendo elementos propios del pensamiento histórico. Entre esos elementos, una de las propuestas más tradicionales es otorgar un mayor peso a los contenidos procedimentales, como puede ser el uso de fuentes históricas o favorecer la realización de pruebas abiertas de evaluación que permitan el desarrollo de discursos articulados por parte del alumnado

(Trepát 2012). Con este tipo de fuentes y pruebas de evaluación, es posible la generación de un discurso participativo por parte del alumnado, con la intención de que se aleje de las certezas del aula, y que le permite, entre otras, adquirir competencias históricas (Ortuño, Gómez y Ortiz 2012).

Metodología

Objetivos

El objetivo principal de este artículo es analizar qué se está evaluando y cómo se están evaluando los contenidos históricos en la educación obligatoria en España, a través de los exámenes, y comprobar si esta evaluación se adecua al modelo cognitivo de aprendizaje de esta materia. Para conseguir esta finalidad, se ha planteado una serie de objetivos específicos:

- Conocer la tipología de ejercicios en los exámenes de historia en la educación obligatoria en España.
- Analizar los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y habilidades cognitivas que se evalúan a través de esos exámenes.
- Realizar un análisis más profundo de las habilidades de pensamiento y comprensión histórica en primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (alumnos de 12-14 años), a través de los conceptos de primer y segundo orden que se exige conocer a los alumnos en los exámenes.

Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por todos los exámenes de historia realizados por los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia (España). La muestra tuvo un carácter *no probabilístico*, y se realizó de forma *incidental* y de conveniencia. No obstante, se ha tratado de escoger casos representativos del espacio geográfico que ocupa este estudio. De esta forma, los centros han sido seleccionados por su diversidad en los entornos socioeconómico (urbano, rural y semiurbano) y geográfico, y por la variedad de enseñanzas ofertadas (grupos de diversificación curricular, grupos bilingües y grupos de profundización). Es decir, a pesar de ser una muestra no probabilística, tuvimos en cuenta las características propias de un *muestreo estratificado*. Para ello, también se tuvieron en cuenta el número de colegios e institutos, el de estudiantes, y

su carácter público, privado o concertado, siempre teniendo como referencia los datos proporcionados por las administraciones públicas. La muestra la componen 111 exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Primaria en seis colegios distintos, recogidos en el curso académico 2010/2011 (1230 preguntas entre geografía e historia); 122 exámenes de historia en 1º y 2º de ESO en diez institutos distintos, recogidos en el curso académico 2012/2013 (1128 preguntas), y 126 exámenes de historia en 4º de la ESO en siete institutos distintos, recogidos en el curso académico 2009/2010 (769 preguntas).¹ El conjunto de la muestra aglutina 359 exámenes y 3127 preguntas. Se han elegido estos cursos escolares para este estudio porque es donde se imparten principalmente los contenidos históricos en España en la educación obligatoria. En primer y segundo ciclo de Primaria se profundiza en los elementos del tiempo cronológico y tiempo social, y en 3º de la ESO se imparte exclusivamente la materia de geografía.

Métodos y técnicas

Se ha adoptado un diseño metodológico que combinara diferentes técnicas y estrategias, que se sitúan dentro de los denominados *métodos no experimentales*. La definición de estos métodos insiste en la búsqueda empírica y sistemática, cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger 2002). La intención ha sido tratar de conocer una realidad para luego obtener modelos explicativos de la evaluación de los conocimientos históricos a través de los exámenes y su relación con el desarrollo del pensamiento histórico. Para conseguir los objetivos anteriormente citados partiremos de un enfoque metodológico plural desde el que abordar distintos tipos de problemas y buscar respuestas diferentes sobre un fenómeno tan complejo como es la evaluación en el sistema educativo (Dendaluce 1999). En el área de didáctica de las ciencias sociales, Prats (2002) ha defendido y desarrollado en sus investigaciones la combinación de diversas vías, y no de forma exclusiva ni excluyente. Otras investigaciones de ámbito internacional sobre la educación histórica desde esta área de conocimiento han insistido también en la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Barca 2005; Barton 2005 y 2012; Grant 2001).

La investigación se ha diseñado a partir de los resultados obtenidos anteriormente en tercer ciclo de Primaria y en 4º de la ESO (Gómez y Miralles 2013; Miralles, Gómez y Monteagudo 2012; Monteagudo 2014). Estas investigaciones se realizaron a través de un diseño *transaccional exploratorio*, ya que el objetivo de estos estudios fue conocer una comunidad o un contexto determinado en una exploración inicial. A partir de estos datos, y una vez se asentaron las bases metodológicas, se inició la investigación con un diseño *transaccional descriptivo*, añadiendo los exámenes de 1º y 2º de la ESO. Las técnicas de *análisis cuantitativo* se han aplicado a través de la codificación de las variables que lo permitían, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS. El *tratamiento de datos cualitativo* se ha realizado con la clasificación y sistematización de datos obtenidos de la codificación del pensamiento histórico evaluado, el tipo de contenidos tratado en los exámenes y la adecuación de estos elementos a la formación histórica del alumnado.

Instrumento de recogida y análisis de información

Para la recogida de información se elaboró una parrilla que contiene quince ítems, divididos en dos tablas. En una de las tablas se recogieron las variables sociodemográficas e informativas que permitieron identificar el examen, el profesor, el centro, el grupo de origen, la fase de la evaluación, las tareas y los contenidos curriculares que se evaluaron. En la segunda tabla se analizó por separado cada una de las preguntas. En el caso de los exámenes de tercer ciclo de Primaria y de 4º de ESO, se clasificaron la tipología de ejercicios y las capacidades cognitivas que éstos exigían al alumnado. Para esto último, se utilizó la clasificación propuesta por Villa (2007), que es una adaptación de las taxonomías de Bloom (ver la tabla 1). Se estableció un total de quince variables, resultantes del cruce de la capacidad cognitiva con los tipos de contenidos que demanda el ejercicio. Además, en las preguntas analizadas en 1º y 2º de ESO se añadieron dos ítems. Por un lado, la tipología de contenidos históricos demandados (historia social, económica, política, cultural, artística o general). Por otro lado, la tipología de conceptos históricos de primer y segundo orden. Para realizar esta clasificación, nos basamos en la propuesta de Seixas y Morton (2013) para los conceptos de segundo orden ligados al pensamiento histórico, y añadimos dos tipologías ligadas a los conceptos de primer orden (ver la tabla 2).

1 Los datos de 4º de ESO fueron extraídos de la tesis doctoral de José Monteagudo Fernández (2014).

Tabla 1. Clasificación de las preguntas de los exámenes de historia según el modelo propuesto por Villa (2007) y Monteagudo (2014)

TIPOLOGÍA	EJEMPLO
Recuerdo de hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Las revoluciones de 1848. • ¿Qué mejoras laborales pedían en el siglo XIX?
Recuerdo de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> • Define: criollos, Revolución Industrial, taylorismo.
Recuerdo de procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Enumera las fases que hay que seguir para realizar el comentario de un texto histórico, un mapa histórico, una gráfica, etc.
Comprensión de hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Explica Carlos III y el Despotismo Ilustrado. • Resume en un máximo de diez a doce líneas las principales ideas de los ilustrados y sus críticas al absolutismo.
Comprensión de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los diferentes tipos de colonias. • Explica brevemente los principales aspectos doctrinales de la ideología marxista.
Comprensión de procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de un eje cronológico espacio/tiempo/hechos.
Predicción de hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Si hubieras sido un campesino del siglo XIX, ¿cuál de estas situaciones crees que, probablemente, te habría tocado vivir? <ul style="list-style-type: none"> a) El aristócrata propietario de las tierras que trabajas te entrega un trozo de terreno a cambio de que inviertas en las acciones de su empresa. b) Un burgués compra la tierra en la que vives y te ofrece mejores condiciones laborales, por lo que decides no emigrar. c) Decides emigrar hacia la ciudad, donde encuentras trabajo en una fábrica.
Aplicación de hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Completa el mapa con las principales batallas que cambiaron el signo de la Segunda Guerra Mundial.
Aplicación de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> • Explica el sentido del siguiente texto: “Como la fuerza de las cosas tiende siempre a reducir la igualdad, hay que hacer que la fuerza de la legislación tienda siempre a mantenerla”.
Aplicación de procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza el comentario del siguiente mapa sobre la estructura de la propiedad de la tierra.
Valoración de hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Explica por qué el colonialismo es responsable de la actual situación geopolítica mundial y de la división Norte-Sur.

Tabla 2. Categorización de los conceptos históricos de primer y segundo orden en los exámenes

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	Determina las siguientes fechas: Final del Imperio Romano, Coronación de Carlomagno.
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	Diferencia entre maestro, oficial y aprendiz; Quiénes son: Abderramán I, II...
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados.	Explica la importancia de la Reconquista para conocer la configuración territorial actual.
Fuentes/evidencias	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias.	Interpretación de textos o fuentes.
Cambio y continuidad	Ver el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.	Explica los cambios que produjo la Revolución Francesa; ¿Cómo cambió la vida de los íberos con la romanización?
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazos. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.	Explica las causas de la política matrimonial de los Reyes Católicos; Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las creencias, los valores y motivaciones actuales (visión del mundo) y los de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.	Imagina que vuelves a ser el periodista que escribía el artículo de la Primera Guerra Mundial. Ahora te han pedido que redactes un informe sobre la Rusia estalinista. Tu valoración final podría ser:
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.	Explica por qué el colonialismo es responsable de la actual situación geopolítica mundial y de la división Norte-Sur.

Las dos tablas de recogida de información (identificación de las variables de los exámenes y clasificación de las preguntas) fueron procesadas a través del programa Access mediante la creación de tablas relacionales, gracias a la vinculación del ítem denominado “código de prueba”. Esto permitió un posterior análisis cuantitativo tras codificar los datos en el paquete estadístico SPSS.

Resultados

Tabla 3. Formato de exámenes de ciencias sociales de tercer ciclo de Primaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Preguntas cortas y pruebas objetivas	853	68,8	68,8
	Pruebas objetivas	171	13,8	82,6
	Examen con pregunta de desarrollo	111	9,0	91,5
	Preguntas cortas	105	8,5	100,0
	Total	1240	100,0	

Tabla 4. Tipología de preguntas de historia en los exámenes de 1º y 2º de ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Pregunta corta	782	69,3	69,3
	Prueba objetiva	124	11,0	80,3
	Figura/Imagen	114	10,1	90,4
	Ensayo	101	9,0	99,4
	Eje cronológico	4	,4	99,7
	Mapa	1	,1	99,8
	Esquema	1	,1	99,9
	Comentario texto	1	,1	100,00
	Total	1128	100,0	

Tabla 5. Tipología de preguntas de historia en los exámenes de 4º de ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Ensayo	343	44,6	44,6
	Preguntas cortas	239	31,1	75,7
	Pruebas objetivas	153	19,9	95,6
	Comentario de textos	25	3,3	98,9
	Comentario de imágenes	8	1,0	99,9
	Comentario de tablas	1	0,1	100,0
	Total	769	100,0	100

El análisis de la *tipología de preguntas* en los exámenes de ciencias sociales en Primaria y de historia en Secundaria (ver las tablas 3, 4 y 5) refleja la supremacía de las preguntas cortas y pruebas objetivas, salvo en el último año de la educación obligatoria, donde toman más protagonismo las preguntas tipo ensayo. Mientras que en tercer ciclo de Primaria y en primer ciclo de la ESO las preguntas cortas y las pruebas objetivas aglutinan más del 80% de los ejercicios totales, en 4º de la ESO el porcentaje desciende al 50%. En los exámenes realizados a los alumnos entre 10-14 años no se demanda una elevada capacidad de expresión escrita ni una amplia competencia lingüística. Casi todas las preguntas cortas que aparecen pueden contestarse en pocas palabras, como lo confirman las soluciones aportadas explícitamente por los profesores. Ejercicios como “Define polis”, “¿Qué tipo de monarquía consolidaron los Reyes Católicos?” o “¿A quién nombró Carlos II como sucesor?” son ejemplos de estas preguntas. En el caso de las pruebas objetivas, éstas suelen consistir en cuestiones tipo test o en ejercicios de unir elementos o completar huecos de esquemas, tablas o gráficos. Sólo se ha contabilizado un comentario de texto en las 2368

preguntas analizadas en tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO. La preguntaba comenzaba así: “Lee atentamente y responde a las preguntas”, y versaba sobre un breve texto sobre el descubrimiento de Abu Simbel.

En los exámenes de 4º de ESO (generalmente, con alumnos entre 15 y 16 años) hay ejercicios más amplios, tanto con preguntas tipo ensayo (44%) como con comentarios de texto, imágenes o tablas (5% en conjunto). Es cierto, tal y como indica Trepát (2012), que las preguntas de desarrollo abiertas favorecen que el alumnado tenga una mayor libertad para seleccionar, organizar y describir su respuesta con sus propias palabras. Sin embargo, como se puede apreciar en las tablas 6, 7 y 8, y a pesar de la mayor presencia de este tipo de preguntas, la exigencia cognitiva no varía significativamente con respecto a los cursos anteriores. En todo caso, ejemplos de preguntas como “Desarrolla y explica: humanismo, características y expansión” o “Realiza una redacción en la que expliques las características del Neolítico” muestran una mayor demanda de habilidades en la explicación de los procesos históricos.

Tabla 6. Tabla de contingencia entre “capacidad cognitiva exigida” y “materia evaluada”

Recuento				
		Materia		Total
		Historia	Geografía	
Capacidad cognitiva exigida	Recuerdo de hechos	418	352	770
	Recuerdo de conceptos	42	74	116
	Recuerdo de procedimientos	0	6	6
	Comprensión de hechos	37	54	91
	Comprensión de conceptos	11	34	45
	Comprensión de procedimientos	3	3	6
	Aplicación de hechos	36	91	127
	Aplicación de conceptos	9	9	18
	Aplicación de procedimientos	3	18	21
	Valoración de hechos	2	1	3
	Predicción de hechos	0	1	1
Total		561	643	1204

Tabla 7. Capacidad cognitiva exigida en las preguntas de 1º y 2º de ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Recuerdo de hechos	468	41,5	41,5
	Recuerdo de conceptos	300	26,6	68,1
	Comprensión de hechos	183	16,2	84,3
	Comprensión de conceptos	65	5,8	90,1
	Aplicación de hechos	31	2,7	92,8
	Aplicación de conceptos	73	6,5	99,3
	Aplicación de procedimientos	3	,3	99,6
	Valoración de hechos	3	,3	99,8
	Valoración de conceptos	1	,1	99,9
	Predicción de hechos	1	,1	100,0
Total		1128	100,0	

Tabla 8. Capacidad cognitiva exigida en las preguntas de 4º de ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Recuerdo de hechos	448	58,3	58,3
	Recuerdo de conceptos	170	22,1	80,4
	Comprensión de hechos	71	9,2	89,6
	Comprensión de conceptos	12	1,6	91,2
	Aplicación de hechos	19	2,5	93,7
	Aplicación de conceptos	4	0,5	94,2
	Aplicación de procedimientos	39	5,1	99,3
	Valoración de hechos	2	0,3	99,6
	Valoración de conceptos	1	0,1	99,7
	Predicción de hechos	3	0,4	100,0
Total		769	100	100

El análisis de *los contenidos y habilidades cognitivas* exigidas en los exámenes de historia muestra que mayoritariamente las preguntas exigen un conocimiento conceptual-factual, con un dominio de lo memorístico y con una gran ausencia de procedimientos (ver las tablas 6, 7 y 8). Unos resultados que están en correspondencia con otras realidades territoriales españolas (Merchán 2005) e internacionales (VanSledright 2014). Es significativo que casi el 98% de las 3127 preguntas analizadas hagan referencia a hechos o conceptos, mientras que los procedimientos apenas aparezcan en un 2% de los ejercicios. Esta hegemonía de los contenidos conceptuales que desvela el análisis de los enunciados de las preguntas se une a otro elemento importante: las capacidades cognitivas exigidas por dichas pruebas. El 77% de las preguntas en los exámenes de historia analizados exigen del alumnado simplemente la capacidad de memorizar un hecho o un concepto concreto (80% en tercer ciclo de Primaria y 4º de la ESO, y el 70% en 1º y 2º de la ESO). Bien sea a través de preguntas cortas (“Define válido”), pruebas objetivas (“Une con flechas hechos y tratados con los monarcas Felipe III y Felipe IV”) o de preguntas tipo ensayo (“La civilización neolítica”; “Las Guerras Médicas”), el recuerdo de hechos o conceptos es mayoritario en los exámenes de historia. Las preguntas que exigen comprensión y aplicación de conocimientos se limitan al porcentaje restante (23%). Son más escasos ejemplos como “Explica qué son los gremios y cómo funcionaban”, “Explica las características de las ciudades medievales” o “Haz un esquema de los distintos aspectos de la

crisis general que se padeció en Europa en el siglo XVII”. Es muy significativo que la valoración de conocimientos históricos (contenidos actitudinales) se limite a 10 preguntas de casi 3200 (0,3%).

El olvido de los contenidos procedimentales y de las habilidades estratégicas a la hora de abordar el pasado en la evaluación del alumnado supone un hándicap negativo en su formación. No hay que olvidar que conocemos el pasado a partir de evidencias y que los conocimientos en historia provienen del análisis de diferentes tipos de fuentes de información (VanSledright 2011). El trabajo con evidencias y fuentes del pasado se hace imprescindible en la enseñanza de la historia en las primeras etapas educativas (Cooper 2012 y 2013). Sin embargo, el peso significativo que posee la memorización de contenidos en los exámenes indica un tipo de enseñanza tradicional y academicista.

Para conocer mejor la evaluación de los contenidos históricos, se han analizado los conceptos de primer y segundo orden presentes en los exámenes de 1º y 2º de la ESO, teniendo en cuenta los trabajos de Seixas y Morton (2013) y Mora y Paz (2012) (ver la tabla 9). Los resultados muestran cómo nueve de cada diez preguntas en las pruebas escritas realizadas por el alumnado exigen el conocimiento de conceptos de primer orden (hechos, conceptos o fechas). Si centramos el análisis en estos conceptos, es llamativo que sólo en el 7% de las preguntas los alumnos tengan que responder a cuestiones relacionadas con la cronología,

Tabla 9. Conceptos de primer y segundo orden exigidos en las preguntas de los exámenes de 1º y 2º de la ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Conceptual	933	82,7	82,7
	Cronología	78	6,9	89,6
	Causas/Consecuencias	57	5,1	94,7
	Relevancia histórica	31	2,7	97,4
	Cambio/Continuidad	18	1,6	99,0
	Perspectiva histórica	5	,4	99,5
	Fuentes	3	,3	99,7
	Conciencia histórica	3	,3	100,0
Total		1128	100,0	

las fechas, la linealidad o la sucesión de hechos históricos. Son muy escasas preguntas como “¿En qué etapa de la historia de Egipto situarías a Tutankamón y Ramsés II?”, “Señala en el mapa las diferentes etapas de expansión del Islam” u “Ordena los siguientes acontecimientos sobre la Edad Moderna”, que demandan de los estudiantes habilidades de localización y ordenación temporal de ciertos personajes o procesos históricos. El abuso de preguntas sobre conceptos o hechos concretos, de forma aislada y sin contextualizar, provoca un aprendizaje de la historia por parte del alumnado de forma casi atemporal. Dominan preguntas como “Las Guerras Médicas:”, “¿Quiénes eran los cartagineses?” o “Define los siguientes conceptos”. La consecuencia de esta situación es el desconocimiento cronológico de muchos de los principales períodos y procesos históricos por parte del alumnado que acaba la Educación Secundaria Obligatoria, y sus escasas habilidades en el manejo de la linealidad y sucesión. Algunas investigaciones con futuros maestros en el Grado de Educación Primaria demuestran esta cuestión (Sáiz y Gómez 2014).

En cuanto a las preguntas que exigen a los alumnos el manejo de conceptos de segundo orden, sólo uno de cada diez ejercicios aborda estas cuestiones. Son más frecuentes las preguntas que tratan sobre causas y consecuencias (5,1%), seguidas por la relevancia histórica (2,7%), el cambio y continuidad (1,6%). Mucho más testimoniales son los ejercicios que demandan algún manejo de la perspectiva histórica, las fuentes o evidencias, y ejercicios sobre conciencia histórica o dimensión ética de la historia. Además, en muchos de los casos estos conceptos de segundo orden se abordan de una forma memorística, lo que les resta utilidad para el desarrollo del pensamiento histórico.

Esto ocurre sobre todo con las preguntas que demandan del alumnado el conocimiento de las causas y consecuencias o los cambios y permanencias de un proceso o hecho histórico. Ejercicios como “¿Cuál fue la causa de la Segunda Guerra Púnica?”, “Causas y consecuencias de la crisis del siglo XV” o “Indica los principales cambios que se produjeron en el Neolítico” muestran esta tendencia. En este caso, no se abordan los elementos señalados por Seixas y Morton (2013), Mora y Paz (2012) y Chapman (2011), tales como la multiplicidad de variables que forman parte de la causalidad de los hechos históricos, el impacto social, la duración de esos cambios o las causas de tiempo corto, medio y largo. Esto se demuestra con este tipo de ejercicios: “¿Qué tres consecuencias tuvo la Paz de Westfalia?”. En esta pregunta se exige que el alumno reproduzca en el examen las consecuencias que

están señaladas en el manual. Este tipo de ejercicios reduce su capacidad de relación y de pensamiento histórico, además de reproducir esa visión de la historia como un proceso acabado, finito y capaz de aprenderse con simples técnicas memorísticas.

Más interesantes son las preguntas que desarrollan conceptos de relevancia histórica (“¿Por qué es importante para los musulmanes la Hégira? ¿Qué marca para ellos?”), y sobre todo los ejercicios que abordan la perspectiva histórica o empatía. Preguntas como “Imagina que vives en el Paleolítico. Explica de qué forma podrías hacer fuego” o “Imagina que eres un director de cine y tienes que realizar una película ambientada en el Paleolítico. ¿Cómo sería el decorado...?” desarrollan unas habilidades de pensamiento que sobrepasan la memorización y la repetición descriptiva de procesos históricos. Sin embargo, si existe un elemento que permite el trabajo con el pensamiento histórico y los conceptos de segundo orden, éste es el uso de fuentes y evidencias para construir el discurso y analizar un proceso del pasado (Chapman 2011; Lee 2005; VanSledright 2002 y 2011; Wineburg 2001). Su ausencia en los exámenes analizados (en el caso de 1º y 2º de ESO, sólo el 0,3% de las preguntas) muestra un empobrecimiento en las habilidades cognitivas sobre historia exigidas al alumnado.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en los exámenes de historia reflejan la hegemonía de la memorización de contenidos factuales y conceptuales. Resulta llamativo que habilidades como el análisis, el razonamiento o la interpretación de documentos, que son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico, tengan tan poca presencia en los exámenes escritos realizados por el alumnado. El uso de evidencias a la hora de construir un discurso histórico, la causalidad y los cambios y permanencias en la sociedad desde una perspectiva multifactorial, la conciencia histórica o el planteamiento de problemas históricos, son habilidades cognitivas que requieren la enseñanza de técnicas y procedimientos concretos para su aprendizaje. Frente a estas cuestiones, en los exámenes predomina una evaluación basada en la repetición acrítica de información puntual. Si saber historia no significa memorizar hechos, fechas y datos del pasado, la evaluación del conocimiento histórico no puede limitarse a esos elementos. La insistencia en ellos reproduce la creencia epistémica errónea que muestra al pasado y la historia como realidades miméticas. Con este tipo de ejercicios, los alumnos no entienden la historia como

una disciplina que formula hipótesis sobre el pasado, y que intenta demostrarlas a través de evidencias y de un método riguroso de análisis. Al contrario, piensan en la historia como un saber cerrado, poco práctico, cuyo conocimiento se basa en la acumulación de datos del pasado, a menudo descontextualizados.

El pensamiento histórico necesita de un mayor número de variados instrumentos de evaluación que puedan captar las diferentes capacidades de los alumnos para la interpretación del pasado y el desarrollo de competencias. Pero, incluso en los exámenes, se pueden introducir cuestiones y ejercicios que demanden de los estudiantes habilidades cognitivas más complejas. En las pruebas escritas analizadas se han encontrado algunos ejemplos significativos, ligados principalmente a cuestiones de empatía, perspectiva histórica o relevancia histórica. Autores como Trepát (2012) o VanSledright (2014) han propuesto diferentes alternativas a través de pruebas objetivas, que pueden mejorar la exigencia cognitiva de dichos ejercicios. En el caso del último autor, propone preguntas de múltiple respuesta, pero con una diferente puntuación en cada una de ellas (*Weighted Multiple-choice Items*). Las respuestas de estos ejercicios irían ligadas a la interpretación de fuentes históricas, por lo que medirían diferentes habilidades en el uso de evidencias del pasado.

Además de un cambio en el diseño de pruebas objetivas, otro gran paso sería introducir ensayos que requieran del alumnado interpretación histórica y el uso de narraciones, donde el docente pueda analizar si el alumno posee habilidades relacionadas con el pensamiento histórico. Es necesario que los ejercicios de los exámenes demanden del alumnado la capacidad de construir o representar las narrativas del pasado, además de poner en duda las narrativas ya construidas en libros de texto y otros medios de divulgación. En estas habilidades se debe conjugar el uso de fuentes con la transmisión del conocimiento histórico de una forma compleja: la relación entre una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial (Gómez, Ortuño y Molina 2014). Los trabajos del proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches*, que pusieron énfasis en la empatía y perspectiva históricas en la década de 1990, fueron un gran referente para el desarrollo de esta habilidad en los alumnos.

Autores como Chapman (2011) también han profundizado en las argumentaciones del alumnado y en la formación del pensamiento histórico a través del razonamiento en el uso de fuentes y en una estructura coherente del

discurso. En el caso norteamericano, también son abundantes los trabajos que han incidido en las habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente, y en la alfabetización histórica (Monte-Sano 2010; Wineburg, Martin y Monte-Sano 2013).

La argumentación histórica del alumnado, así como la representación narrativa del pasado, son elementos claves para el desarrollo del pensamiento histórico. Tanto desde la epistemología de la historia como en la didáctica de las ciencias sociales, la narración ha comenzado a ser valorada como enfoque didáctico (Dalongeville 2003; Henríquez 2004) y como elemento de investigación (McEwan y Egan 1998). La idea es desestimar la historia como una mera enumeración de acontecimientos para promover, en su lugar, la lógica explicativa de la historia (interpretación del pasado hecha por los historiadores a partir de evidencias). No cabe duda de que narración e historia están íntimamente relacionadas. Jacott y Carretero (1995) consideran que la *narratividad* es una característica esencial del conocimiento histórico. Su exclusión empobrece la mirada y elimina la singularidad de los acontecimientos sociales. Además, el desarrollo de narraciones puede ser un camino adecuado para iniciar a los niños y las niñas en la comprensión y explicación de procesos y conceptos históricos en las primeras etapas de escolarización.

El pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido al pasado y permite organizarlo (Rüsen 2005 y 2010). En este orden, son varios los autores que han incidido en las ventajas del recurso a narrativas históricas en clase (Barton y Levstik 2004; Bage 1999; Monte-Sano 2010; Topolsky 2004). El uso de narrativas con estudiantes permite reflexionar sobre la historia como construcción, ya que la narración no es simplemente contar lo que pasó, sino que proporciona información sobre la perspectiva adoptada por el narrador. Es precisamente el recurso a la construcción de narraciones lo que nos puede permitir, siguiendo las ideas de Bruner (1986) acerca de que toda transformación lingüística refleja procesos internos en la construcción del conocimiento, discernir tanto el nivel de conocimientos sustantivos (enumeración de contenidos ciertos sobre un acontecimiento) como el nivel de conciencia o nivel de contenidos de segundo orden o estratégicos (lo que sabemos sobre las creencias, motivaciones, emociones y voluntariedad en las acciones ocurridas en el pasado). Al mismo tiempo, los relatos aportan información sobre la progresión del aprendizaje y sus capacidades para organizar y comprender el pasado, ya que, como estableció McAdams (2006), la estructura de la narración, la

justificación, la causalidad y las paradojas reflejadas en la composición narrativa son un claro indicador de la madurez del pensamiento del alumnado.

En conclusión, como indican Prats y Santacana (2011), la historia cumple una función formativa esencial como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, además de ayudar a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social-político actual y de cualquier proceso del pasado mediante el análisis de causas y consecuencias. Esta visión de la historia que va más allá de la retención memorística de datos, conceptos y fechas exige un cambio en las pruebas de evaluación del alumnado. Para ello, es necesario introducir elementos propios del pensamiento histórico, la articulación del discurso narrativo sobre historia, el uso e interpretación de fuentes y la capacidad de conectar pasado y presente. Hay que incidir en (e investigar) el diseño de otras formas de evaluación que capten el aprendizaje de habilidades y destrezas en los alumnos introduciendo, necesariamente, un nuevo modelo cognitivo de aprendizaje de la historia. *

Referencias

1. Alfageme, María Begoña y Pedro Miralles. 2009. Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 60: 8-20.
2. Asensio, Fermín, María Luisa Gómez y María Inmaculada López. 2003. Pensamiento crítico en historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 37: 111-125.
3. Bage, Grant. 1999. *Narrative Matters. Teaching and Learning History through Story*. Nueva York: Routledge.
4. Barca, Isabel. 2005. Till New Facts are Discovered: Students' Ideas about Objectivity in History. En *Understanding History: Recent Research in History Education. International Review of History Education*, vol. 4, eds. Ros Ashby, Peter Gordon y Peter Lee. Nueva York: Routledge - Falmer, 68-82.
5. Barca, Isabel. 2011. La evaluación de los aprendizajes en historia. En *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, eds. Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban. Murcia: AUPDCS, 107-120.
6. Barton, Keith. 2005. "Best Not to Forget Them": Adolescents' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education* 33: 9-44.
7. Barton, Keith. 2012. Applied Research: Educational Research as a Way of Seeing. En *The Professional Teaching of History: UK and Dutch Perspectives*, eds. Alan McCully, Gary Mills, C. van Boxtel. Coleraine: History Teacher Education Network, 1-15.
8. Barton, Keith y Linda Levstik. 2004. *Teaching History for the Common Good*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
9. Bruner, Jerome. 1986. *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
10. Calatayud, María Amparo. 2000. La supremacía del examen: la evaluación como examen, su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía* 52, n° 2: 165-178.
11. Carretero, Mario y César López. 2009. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9: 79-83.
12. Cerri, Luis Fernando y Gonzalo Amézola. 2010. El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 24: 3-23.
13. Chapman, Arthur. 2011. Historical Interpretations. En *Debates in History Teaching*, ed. Ian Davies. Oxon: Routledge, 96-109.
14. Clark, Penney (ed.). 2011. *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
15. Coll, César, Javier Onrubia y Teresa Mauri. 2008. Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación* 346: 33-70.
16. Cooper, Hilary. 2012. *History 5-11. A Guide for Teachers*. Londres: Routledge.
17. Cooper, Hilary (ed.). 2013. *Teaching History Creatively*. Londres: Routledge.
18. Cooper, Hilary y Arthur Chapman (eds.). 2009. *Constructing History, 11-19*. Londres: Sage.
19. Cumming, J. Joy y Graham S. Maxwell. 1999. Contextualizing Authentic Assessment. *Assessment in Education* 6: 177-194.
20. Dalongeville, Alain. 2003. Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 2: 3-12.
21. Dendaluce, Iñaki. 1999. La investigación educativa ante el tercer milenio. *Bordón* 51, n° 4: 363-376.
22. Díaz Barriga, Frida, Jesús Antonio Toral, Praga. 2008. La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación* 20, n° 2: 143-160.
23. Escamilla, Amparo. 2009. *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
24. Garcia, Tânia. 2011. Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. *Educar em revista* 42: 173-191.
25. Gómez, Cosme J. y Pedro Miralles. 2013. Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria. ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación* 24, n° 1: 91-121.

26. Gómez, Cosme J., Jorge Ortuño y Sebastián Molina. 2014. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento* 6, n° 11: 5-27.
27. Grant, S. G. 2001. It's Just the Facts, or Is It? The Relationship between Teachers' Practices and Students' Understandings of History. *Theory and Research in Social Education* 29, n° 1: 65-108.
28. Henríquez, Rodrigo. 2004. Relatando el pasado. El uso de las narraciones en la didáctica de las ciencias sociales. En *De la teoría al aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials*, eds. R. Batllori, E. Gómez, M. Oller y J. Pagès. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, 238-248.
29. Hervás, Rosa y Pedro Miralles. 2004. Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 42: 89-99.
30. Jacott, Liliana y Mario Carretero. 1995. Historia y relato. En *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, eds. Mario Carretero, Liliana Jacott, Margarita Limón y Asunción López-Manjón. Buenos Aires: Aique, 97-102.
31. Kerlinger, Fred. 2002. *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
32. Lee, Peter. 2005. Putting Principles into Practice: Understanding History. En *How Students Learn: History in the Classroom*, eds. M. Suzanne Donovan y John Bransford. Washington: National Academies Press, 31-77.
33. Lee, Peter y Rosalyn Ashby. 2000. Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, eds. Peter N. Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg. Nueva York - Londres: New York University Press, 199-222.
34. Lévesque, Stephane 2008. *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
35. López Facal, Ramón. 1997. La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, ed. H. Salmerón, Granada: Grupo Editorial Universitario, 371-397.
36. López Facal, Ramón, Luis Velasco Martínez, Víctor Manuel Santidrián Arias y Xosé Ángel Armas Castro (ed.). 2011. *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
37. Mainer Baqué, Juan. 2002. Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Gerónimo de Uztáriz* 17/18: 107-135.
38. McAdams, Dan P. 2006. The Role of Narrative in Personality Psychology Today. *Narrative Inquiry* 16, n° 1: 11-18.
39. McEwan, Hunter y Kieran Egan. 1998 [1995]. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
40. Merchán, Francisco. 2005. *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
41. Miralles, Pedro, Cosme J. Gómez y José Monteagudo. 2012. La evaluación de las competencias social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela* 78: 19-30.
42. Miralles, Pedro, Jesús Molina y Javier Trigueros. Diálogos de evaluación en la educación secundaria obligatoria: escenarios, protagonistas y estado actual de la investigación en ciencias sociales, geografía e historia. En *Avaliação da Educação e Aprendizagem: história e perspectivas* (en prensa).
43. Molina Saorín, Jesús, Pedro Miralles Martínez y Javier Trigueros Cano. 2014. La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1. *Educación XXI* 17, n° 2: 289-311.
44. Monfort, Neus, Joan Pagès y Andoni Santisteban. 2011. ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, eds. Pedro Miralles, Sebastián Molina y Andoni Santisteban. Murcia: AUPDCS, 221-232.
45. Monteagudo, José. 2014. "Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia". Disertación doctoral. Universidad de Murcia, España.
46. Monte-Sano, Chauncey. 2010. Disciplinary Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents' Writing. *The Journal of the Learning Sciences* 19, n° 4: 539-568.
47. Mora, Gerardo y Rosa Paz. 2012. El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 11: 87-98.
48. Morris, Ronald V. 2001. Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom. *Social Studies* 92, n° 1: 41-44.
49. Muñoz, Carlos y Rosendo Martínez. 2011. La evaluación de los contenidos curriculares en las aulas de segundo ciclo de la Educación General Básica. En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, eds. Pedro Miralles, Sebastián Molina y Andoni Santisteban. Murcia: AUPDCS, 349-356.
50. Ortuño, Jorge, Cosme J. Gómez y Eva Ortiz. 2012. La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales, un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 26: 53-72.
51. Peck, Carla y Peter Seixas. 2008. Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education* 31, n° 4: 1015-1038.
52. Pellegrino, James, Naomi Chudowsky y Robert Glaser. 2001. *Knowing What Students Know: The Science and Design of*

- Educational Assessment*. Washington: Committee on the Foundations of Assessment.
53. Perrenoud, Philip. 2008. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
 54. Plá, Sebastián. 2005. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
 55. Prats, Joaquim. 2002. Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación* 1: 81-89.
 56. Prats, Joaquim y Joan Santacana. 2011. ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Didáctica de la Geografía y la Historia*, coord. Joaquim Prats. Barcelona: Graó, 13-29.
 57. Rüsen, Jörn. 2005. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
 58. Rüsen, Jörn. 2010. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná.
 59. Sáiz, Jorge. 2013. Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27: 43-66.
 60. Sáiz, Jorge y Cosme J. Gómez. 2014. El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En *La formación del profesorado en educación infantil y primaria. Retos y propuestas*, eds. José I. Alonso, Cosme J. Gómez y Tomás Izquierdo. Murcia: Editum, 105-122.
 61. Santos, Miguel Ángel. 1993. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
 62. Schmidt, María Auxiliadora. 2005. Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 4: 53-64.
 63. Schorske, Carl. 2001. *Pensar con la historia. Ensayos sobre la transición a la modernidad*. Madrid: Taurus.
 64. Seixas, Peter. 2011. Assessment of Historical Thinking. En *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*, ed. Penney Clark. Vancouver – Toronto: University of British Columbia Press, 139-153.
 65. Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
 66. Silva, Cristiani Bereta da. 2012. O ensino de história. Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Tempo e Argumento* 3, n° 2: 216-250.
 67. Stearns, Peter, Peter Seixas y Sam Wineburg (ed.). 2000. *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Nueva York – Londres: New York University Press.
 68. Topolsky, Jeretz. 2004. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En *Aprender y pensar la historia*, comps. Mario Carretero y James Voss. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 101-120.
 69. Trepát, Cristòfol. 2011. Concepto y técnicas de evaluación de las ciencias sociales. En *Didáctica de la geografía y la historia*, coord. Joaquim Prats. Barcelona: Graó, 191-216.
 70. Trepát, Cristòfol. 2012. La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70: 87-97.
 71. Trillo, Felipe. 2005. Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educativa* 45: 86-102.
 72. VanSledright, Bruce A. 2002. *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teacher College Press.
 73. VanSledright, Bruce A. 2011. *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Nueva York: Routledge.
 74. VanSledright, Bruce A. 2014. *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Nueva York: Routledge.
 75. Villa, José Luis. 2007. *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma.
 76. Wineburg, Sam. 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.
 77. Wineburg, Sam, Daisy Martin y Chauncey Monte-Sano. 2013. *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. Nueva York: Teachers C.