

La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador*

Francisco Javier Trigueros Cano* – Jorge Ortuño Molina* – Sebastián Molina Puche*

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2014
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2014
Fecha de modificación: 14 de diciembre de 2014

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.05>

RESUMEN

La percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la evaluación de la materia de Historia, nos permite establecer la relación entre el modelo de enseñanza y un aprendizaje competencial que desarrolle el pensamiento histórico. En este estudio cuantitativo de carácter exploratorio se exponen los resultados de una investigación llevada a cabo con 1117 alumnos de 3º y 4º de ESO de la Región de Murcia (España), donde muestran su opinión contestando un cuestionario sobre los instrumentos y criterios de la evaluación. El análisis demuestra la conveniencia de cambiar el modelo cognitivo de la enseñanza de la historia y la necesidad de buscar un modelo de evaluación que favorezca y evalúe el pensamiento histórico, ya que lo que priman son las preguntas repetitivas y memorísticas, en lugar de saber identificar la relevancia de un acontecimiento, explicar la causalidad del mismo o saber emitir juicios razonados y propios.

PALABRAS CLAVE

Percepción del alumnado, evaluación, pensamiento histórico, competencia, historia.

Secondary School Students' Perception of the Development of Historical Thinking in the Assessment Process

ABSTRACT

Middle school students' perception of the assessment of the history courses they take allows us to analyze the relationship between the way history is taught and competent learning that develops historical thinking. This quantitative exploratory study presents the results of a survey conducted among 1,117 students in the 3rd and 4th levels of Obligatory Secondary Education

-
- * Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación "Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria" (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, en el marco del II PCTRM 2007-2010; y "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.
 - ❖ Diplomado en Profesorado de Educación General Básica en Ciencias Sociales y Humanas y Licenciado en Historia Medieval por la Universidad de Murcia (España). Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Miembro del grupo de investigación "DICSOC: Didáctica de las Ciencias Sociales". 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 Pedro Miralles Martínez). *Revista Educación* XX1 17, nº 3 (2014): 289-311, y El retrato en Educación Infantil: una propuesta didáctica sobre arte (en coautoría con Juan Ramón Moreno Vera, María Isabel Vera Muñoz y Pedro Miralles Martínez). *Cío & Asociados* 17 (2013): 249-266. Correo electrónico: javiertc@um.es
 - ❖ Doctor en Historia Medieval por la Universidad de Murcia (España). Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Miembro del grupo de investigación "DICSOC: Didáctica de las Ciencias Sociales". Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI (en coautoría con Cosme Jesús Gómez Carrasco y Sebastián Molina Puche). *Tempo e Argumento* 6, nº 11 (2014): 5-27, y La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión (en coautoría con Cosme Jesús Gómez Carrasco y Eva Ortiz). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 26 (2012): 53-72. Correo electrónico: jortunom@um.es
 - ◆ Doctor en Historia Moderna por la Universidad de Murcia (España). Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Miembro del grupo de investigación "DICSOC: Didáctica de las Ciencias Sociales". Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Family Histories and Identities of Integration. The Use of Family Concept in History Classroom in Spanish Kindergarten and Elementary School (en coautoría con Pedro Miralles Martínez y Jorge Ortuño). *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 6/5 (2012): 169-184, y Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio siglo XXI* (en coautoría con Pedro Miralles Martínez y Jorge Ortuño). *Revista de la Facultad de Educación* 31, nº 1 (2013): 105-126. Correo electrónico: smolina@um.es

in the Region of Murcia (Spain), who expressed their opinion of the instruments and criteria of evaluation by responding to a questionnaire. The results showed the need to change the cognitive model used for teaching history and to find a form of assessment that will promote and evaluate historical thinking, since the current approach consists basically of memorizing facts and answering repetitive questions, instead of learning how to identify the significance of historical events, explain their causes and consequences, and form reasoned judgments about the past independently.

KEY WORDS

Students' perception, assessment, historical thinking, educational skills, history.

A percepção do alunado de ensino secundário acerca do desenvolvimento do pensamento histórico no processo avaliador

RESUMO

A percepção do alunado de Ensino Secundário Obrigatório (ESO) acerca da avaliação na disciplina de História nos permite estabelecer a relação entre o modelo de ensino e um aprendizado por competências que desenvolva o pensamento histórico. Neste estudo quantitativo de caráter exploratório, expõem-se os resultados de uma pesquisa adiantada com 1.117 alunos de 3º e 4º de ESO da Região de Murcia (Espanha), em que mostram sua opinião respondendo a um questionário sobre os instrumentos e critérios da avaliação. A análise demonstra a conveniência de mudar o modelo cognitivo do ensino da história e a necessidade de procurar um modelo de avaliação que favoreça e avalie o pensamento histórico, devido a que o que primam são as perguntas repetitivas e de memória, em lugar de saber identificar a relevância de um acontecimento, explicar a causalidade dele ou saber emitir juízos fundamentados e próprios.

PALAVRAS-CHAVE

Percepção do alunado, avaliação, pensamento histórico, competência, história.

Introducción

Las estrategias educativas y de evaluación en la materia de historia se ven condicionadas por tres elementos: el primero de los condicionantes son las concepciones psicológicas sobre las capacidades cognitivas que el alumnado puede desarrollar en dicha materia, y que tienen su origen en el último cuarto del siglo XX, asentados sobre postulados piagetianos y de la escuela alemana de la Heimatkunde (por ejemplo, el principio de lo cercano a lo lejano y de lo concreto a lo abstracto). En segundo lugar, parte de las prácticas de evaluación en historia vienen condicionadas por la propia concepción epistemológica de la disciplina del profesorado, que entiende la historia como un producto cerrado y carente de interpretaciones, por lo que ha de ser evaluada desde la perspectiva de la acumulación de conocimiento. Finalmente —y en este caso no se trata de algo privativo de la historia—, el deseo de búsqueda de unos coeficientes empíricos en las pruebas de evaluación lleva a no tener en cuenta las particularidades propias de cada una de las disciplinas y a utilizar métodos estándares de evaluación, en busca de cifras que establezcan si se ha superado el nivel esperado.

La asunción de estos principios para la materia de historia está limitando en gran medida la elaboración de tareas activas y complejas para su enseñanza, lo que ha acarreado dos consecuencias: una pobre calidad en el aprendizaje de la historia y, si lo que se pretende es la consecución de las competencias educativas, el desperdicio de tiempo y recursos. Afortunadamente, esta situación tiene visos de cambio; cambios que empezaron ya hace décadas y que vienen demostrando la viabilidad de introducir la historia y el trabajo directo con fuentes, incluso, en etapas educativas tan tempranas como la Educación Infantil (Cooper 2002). Este hecho supone modificar el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia, sobre el que volveremos más tarde, y se suma a la necesidad que la sociedad de la información del siglo XXI demanda de los ámbitos educativos. El alumnado ha de saber filtrar, comparar y construir afirmaciones lo suficientemente argumentadas y justificadas. Se exige creatividad, capacidad de solucionar problemas, y la habilidad de analizar datos de manera cuidadosa y usar esos datos para crear evidencias dentro de un discurso que se use para dar respuesta a un problema. Todos estos elementos forman parte de las competencias que se han de exigir a cual-

quier materia escolar y que exceden en mucho el tradicional argumento de aprender una disciplina por su propio valor. En la actualidad, no se trata de medir lo que se sabe sino de qué se sabe hacer con el conocimiento que se tiene (VanSledright 2013). Organizaciones encargadas de analizar los cambios educativos y la elaboración de propuestas de mejoras como el Council of Chief State School Officers (CCSSO) de Estados Unidos entienden que si lo que se pretende es preparar al alumnado con las habilidades, competencias y necesidades para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, ser un buen profesional y un mejor ciudadano, se ha de comenzar, como mínimo, incidiendo en las siguientes habilidades: escribir, poseer visión interrelacionada de los conocimientos, tener creatividad, analizar la información y saber resolver problemas (VanSledright 2013).

Desde la perspectiva de cómo siente el alumnado que se le está evaluando en la materia de ciencias sociales, fundamentalmente historia, en el presente artículo analizamos si dicha percepción está acorde con un modelo cognitivo de aprendizaje de la disciplina en sintonía con las competencias que se demandan en el ámbito educativo.

Marco teórico

No cabe duda de que en las últimas décadas, y sobre todo tras la inclusión de las competencias básicas en los currículos educativos de buena parte de los países, en materias como las ciencias sociales se está discutiendo tanto valorar el “saber hacer” como el “saber”. El caso español puede ser buen ejemplo de ello (Molina, Gómez y Ortuño 2014): el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) aprobado en 2006, y todavía hoy vigente mientras se implementa la nueva ley aprobada en 2013, contempla, en los cuatro cursos en los que se imparte la asignatura de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, un primer bloque de contenidos comunes, en los que se recoge una serie de aspectos procedimentales, actitudinales e incluso metodológicos que se han de tener en cuenta en el tratamiento de cualquier temática que se imparta durante cada uno de los citados cursos. Se trata de contenidos como los siguientes, planteados para cuarto curso de ESO:

Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes. Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como suje-

tos de la historia [...] Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes documentales, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia. Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan. (MEC 2006)

Es decir, se tienen en cuenta, de forma más o menos explícita, todas las competencias a las que alude el anteriormente citado CCSSO. Unas competencias que también se mantienen en el nuevo marco legislativo aprobado recientemente y que va a regir la enseñanza de la historia en los próximos años: la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (MEC 2013), en la cual podemos observar que estos mínimos recogidos anteriormente se encuentran como pilares básicos en la enseñanza de la historia en la ESO:

Por lo que respecta al tratamiento de la información y competencia digital, la adquisición de esta competencia está presente en las enseñanzas de Geografía e Historia a través de la búsqueda, obtención y tratamiento de información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas, audiovisuales, tanto si utilizan como soporte el papel, como si han sido obtenidas mediante las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. [...] Las enseñanzas y aprendizajes de Geografía e Historia incluyen herramientas que facilitan el aprendizaje (competencia en aprender a aprender), pero también ayudan a tener una visión estratégica de los problemas y saber prever y adaptarse a los cambios que se producen con una visión positiva. (MEC 2013)

Con todo, para alcanzar esas competencias o habilidades, no es suficiente con que estén presentes en la legislación: si realmente se pretende potenciar el “saber hacer”, es necesario que los contenidos disciplinares se evidencien para tal fin. A esa necesidad de enfocar los contenidos disciplinares hacia la consecución de las competencias (lo que en realidad no es excesivamente dificultoso por la propia epistemología de la disciplina histórica), se están dirigiendo las líneas de investigación desde la didáctica de las ciencias sociales, que a través del estudio de los procesos históricos combinan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia con las competencias anteriormente citadas y con la formación ciudadana (Ortuño, Gómez y Ortiz 2012). La manera para lograr potenciarlas

viene de la mano del desarrollo de una conciencia crítica a través del fomento de un pensamiento y conciencia históricos. Los nuevos objetivos en educación y los nuevos estándares recogidos en la documentación rectora de lo que ha de ser la educación en historia durante los próximos años en España hacen intuir que hablamos de habilidades de pensamiento. Se trata de fomentar conceptos estratégicos que van más allá del mero conocimiento de datos, fechas y lugares.

Fomentar lo que la literatura científica califica como pensamiento histórico (Wineburg 2001), y que ahora analizaremos, es sin duda un elemento esencial para el desarrollo de una ciudadanía democrática y activa. Esto exige importantes esfuerzos a su vez en la evaluación, teniendo en cuenta siempre que la evaluación no es un elemento externo al proceso de enseñanza y aprendizaje sino parte del mismo. Por eso, tal y como se definió en 2001 por parte del Committee on the Foundations of Assessment de Estados Unidos, todo proceso de evaluación requiere necesariamente, en primer lugar, plantearse qué capacidades y qué tipo de conocimiento queremos que el alumnado desarrolle con el estudio de una determinada disciplina. Requiere, por tanto, plantearse una reflexión sobre el modelo cognitivo. En segundo lugar, dicha reflexión ha de ir acompañada de la elaboración de unos materiales y herramientas que permitan obtener la información que deseamos y que sean útiles para medir esas capacidades cognitivas desarrolladas en el modelo. Por último, toda evaluación implica fijar cómo interpretar y medir la información obtenida a través de los materiales desarrollados (VanSledright 2013). Por lo que nos interesa en este artículo, nos centraremos única y exclusivamente en el primer aspecto.

En este sentido, lo primero que debemos tener en cuenta es que el tradicional modelo cognitivo de enseñanza de la historia viene condicionado, en gran medida, por el innegable lazo entre historia y nacionalismo o creación de identidades colectivas. El origen de la historia como disciplina científica tiene lugar en el período de formación del Estado-nación, y la creación de las grandes narrativas nacionales coincide en el tiempo con el crecimiento de la escolarización pública universal y el desarrollo de los museos. Escuelas y museos adquirieron la responsabilidad de transmitir las identidades sociales, entendidas a escala nacional, tanto para jóvenes como para adultos (Barton 2010). Sin embargo, el problema de cualquier nacionalismo es la tendencia a crear una homogeneización de los rasgos definitorios, para lo que se recurre a la defensa de una esencia atemporal que acompaña a la comunidad, que se identifica dentro de unos límites

territoriales considerados casi sagrados. Aquí es donde la historia (y también la geografía; Pérez 2008) cumple un papel fundamental, ya que se recurre a ella para resaltar aquellos elementos que permiten la cohesión de los ciudadanos, obviando o mitigando aquellos otros factores que no interesan para tal fin. Por eso, la historia tiende a enseñarse más como la biografía de dichas realidades que como una herramienta para el estudio del entorno social del individuo (Fontana 2005, 20). En gran medida, las narrativas históricas presentes en los libros de texto todavía se utilizan para incidir en la creación de ciudadanos forjados sobre un sentimiento identitario homogéneo y excluyente (Carretero 2007). En el caso de la mayor parte de los países democráticos, con muy pocas excepciones (tal vez uno de los más destacable sea el caso italiano; Brusa 2013), los currículos de historia giran con casi total exclusividad alrededor de la historia nacional narrada de manera lineal y progresiva destacando los grandes héroes e individualidades nacionales que han llevado al país a ser la potencia que es. En todos estos países, la enseñanza de la historia se considera insustituible para el arraigo de la identidad nacional (Morín 2001).

Esto se traduce en el marco legislativo tradicional en criterios de evaluación que intensifican su propuesta en acciones cognitivas como describir e identificar en la mayoría de los casos elementos que permitan crear esa imagen de comunidad imaginada (Anderson 1991). Además, el tradicional modelo cognitivo de la historia se asienta sobre la concepción de una disciplina para cuyo conocimiento es requisito *sine qua non* la memorización. Este modo de aprendizaje —y, consecuentemente, de transmisión de las enseñanzas— es la consecuencia obligada de la concepción de la historia desde el positivismo más puro. La perspectiva positivista construía una historia cuya única finalidad había de ser la de organizar unos datos que, conocidos a través de documentos, eran totalmente objetivos. Y de ello se derivaría también la enseñanza en las aulas de lo considerado verdadero: unos hechos acabados, desempeñados por unos personajes arquetípicos, y que acaban conformando unas relaciones sociales armónicas (Granata y Barale 2001).

Sin embargo, la propia disciplina académica es mucho más que un mero repositorio de información, es un saber imprescindible para las necesidades de las sociedades del siglo XXI. Frente al modelo cognitivo tradicional de la enseñanza de la historia, uno de los grandes retos de esta disciplina es tanto la capacidad de generar conocimiento e identificar los procesos históricos como la de transmitirlos y conseguir que la sociedad perciba el peso de dichos procesos a la hora de orientarse y

adoptar decisiones que permitan resolver situaciones o problemas. Es esta faceta la que aquí nos interesa y por la que abogamos. Auspiciada en parte por el paraguas historiográfico de la historia social alemana (Rüsen 2005; Millán 2002; Cataño 2010), se está planteando la necesidad de una enseñanza de la historia que vaya más allá del aprendizaje de contenidos históricos adoptados como productos finitos y cerrados que no exigen ni aceptan interpretación. Además, este nuevo modelo tiene cabida, al menos en el papel, en el nuevo marco legal educativo español e internacional.

Teniendo presente desde el primer momento que lo que se busca no es crear historiadores sino obtener habilidades de pensamiento obtenidas al calor de cómo se genera el conocimiento histórico, se intenta que el alumnado adquiera tanto conceptos sustantivos o de primer orden de la disciplina (es decir, qué, cuándo, cómo, quién) como metaconceptos o conceptos estratégicos que permiten ver cómo se genera el conocimiento (aprender a aprender). En el caso de la historia, entre estos conceptos estratégicos se encontrarían la relevancia histórica, el concepto de cambio y permanencia, empatía histórica, causalidad, evidencias, etcétera. El aprendizaje de la historia implica que si no se desarrollan estos conceptos más abstractos en cualquier etapa educativa, es muy probable que el resultado de aprendizaje sea mínimo, incompleto y transitorio (Lee 2005).

Y es necesario que se abandone de una vez por todas la dicotomía entre conceptos de primer orden y de segundo orden o estratégicos, en función del nivel educativo (es decir, esa concepción piagetiana de la que hablábamos al comienzo de este texto), ya que ambos se trabajan de manera lógica e interrelacionada, y su negación supone un empobrecimiento del marco pedagógico (Chapman 2013). Cualquier explicación de un acontecimiento histórico que no preste atención al cómo y por qué usamos ese acontecimiento termina resultando trivial. Existen numerosos ejemplos y tradición pedagógica que avalan estas propuestas. En gran medida, el Reino Unido resultó pionero en este sentido, concretando en buena parte los esfuerzos previos de diversos grupos de investigación en el proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches* (CHATA; Lee, Ashby y Dickinson 2004). Si bien este proyecto se llevó a cabo en la década de 1990, ya desde décadas anteriores se venían desarrollando proyectos previos como el “School History Project” en Leeds o el “Cambridge History Project”, que terminaron dando forma a CHATA. Todos estos proyectos se basaron en el análisis de las habilidades históricas de los estudiantes mediante el uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica.

Proyectos más actuales como el *Constructing History 9-11* (Cooper y Chapman 2009) siguen trabajando y profundizando en el trabajo con fuentes y en las argumentaciones del alumnado, y la expansión del concepto de pensamiento histórico es cada vez más amplia y difundida (Gómez, Ortuño y Molina 2014). El objetivo es, como venimos reiterando, que sea habitual trabajar con fuentes para establecer las inferencias a través de narraciones propias del alumnado que ahonden en la capacidad de argumentar, debatir y saber valorar con sentido crítico las afirmaciones e impresiones existentes sobre el pasado. Pensar históricamente es apreciar la validez de dichas afirmaciones, preguntar por la fuerza que se establece entre las diferentes evidencias y evaluar el grado de certeza y probabilidad que les otorgamos a las conclusiones que emergen del estudio del pasado. Este hecho obliga a plantearse estrategias de evaluación diferentes a las habituales del examen de preguntas cortas o test, abogando más por evaluaciones cualitativas asentadas en preguntas basadas en documentación y el establecimiento de rúbricas, tal y como podemos encontrar en el proyecto *Beyond the Bubble*, desarrollado por el Stanford History Education Group.¹

La presencia de contenidos en la propuesta del currículo español (MEC 2013), tales como “La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la historia”, o criterios de evaluación como “[...] reconocer que el pasado ‘no está muerto y enterrado’, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes futuros” demuestran, precisamente, esa necesidad de cambio de modelo cognitivo. Reforzando esta idea, se encuentran los estándares de aprendizaje que se pretenden, tales como “ nombra e identifica cuatro clases de fuentes”; “compara dos relatos a distintas escalas temporales...”; “Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras”; “sabe reconocer cadenas e interconexiones causales...”; “diferencia los acontecimientos de los procesos en una descripción o en una explicación histórica”; “contraste el alcance de un proceso...”; “demuestra que hay interpretaciones del uso de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia...”, etcétera. Este tipo de estándares fomenta una forma más sofisticada de conocimiento que requiere la comprensión de los procesos empleados para la construcción de dicho conocimiento y la

1 Ver: <https://beyondthebubble.stanford.edu/>

investigación sobre sus aspectos y significados conflictivos (Lévesque 2009). Es decir, se aboga claramente porque los conceptos estratégicos estén presentes en la práctica docente. No obstante, este modelo cognitivo exige, como ya hemos dicho, cambios en las prácticas de evaluación acordes con esta realidad. Por tanto, los instrumentos actuales y la práctica docente no pueden seguir anclados en metodologías ni herramientas que no inciden ni potencian las habilidades que la sociedad demanda ni favorecen un verdadero aprendizaje de la historia.

Para intentar constatar hasta qué punto se están potenciando esas habilidades entre el alumnado español, hemos realizado una investigación en la que se le ha dado voz justamente al principal colectivo implicado: el alumnado. Un colectivo al que generalmente no se le suele dar excesivo protagonismo en las investigaciones realizadas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales (monopolizadas casi en su totalidad por estudios sobre currículos, materiales y recursos y, sobre todo, el profesorado; Miralles, Molina y Ortuño 2011), pero que, como podremos comprobar en las páginas siguientes, resulta ser una interesantísima y muy válida fuente de información.

Investigación realizada

Objetivos de la investigación

El principal objetivo de esta investigación se centra en comprobar, según la propia percepción del alumnado de 3º y 4º de ESO (alumnado de 15 a 17 años), qué capacidades cognitivas se están trabajando al cursar la asignatura de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. De esta manera, podemos establecer, a partir de dicha impresión, si la evaluación del modelo cognitivo actual, y el propio modelo cognitivo en sí, de la enseñanza de la historia es compatible con el desarrollo de un pensamiento histórico. El establecimiento de dicho referente viene motivado por el hecho de que el pensamiento histórico está acorde con el aprendizaje competencial y con el espíritu educativo que se desprende de los textos legislativos educativos. Este objetivo general se sustenta en una serie de objetivos más específicos, como son:

a. Conocer, según la opinión del alumnado, la relevancia del libro de texto en los exámenes de 3º y 4º de ESO en la materia de Historia.

b. Establecer el grado de participación y autonomía del alumnado a la hora de construir las narrativas sobre el pasado.

Para responder a los objetivos anteriores, el alumno ha tenido que contestar a un cuestionario en el que aparecía una serie de preguntas en relación con el examen (ver la tabla 1).

El principal criterio de selección de estas preguntas ha sido intentar obtener del alumnado respuestas que nos hicieran conocer hasta qué punto consideran que los exámenes que realizan —pues partimos del hecho, contrastado por otras investigaciones previas (Monteagudo 2014; Merchán 2005), de que el examen es la principal, cuando no única, herramienta de evaluación utilizada por el profesorado de Geografía e Historia— sirven para apreciar la adquisición de conocimientos sustantivos o de primer orden y metaconceptos o conceptos estratégicos (Lee 2005; Chapman 2013) de las disciplinas que configuran la materia, y en especial de Historia. Obviamente, al alumnado de 15 o 16 años al que estaba dirigida esta encuesta no se le debía plantear una reflexión directa sobre tales conceptos, pero sí hemos considerado que la selección realizada de las preguntas del cuestionario EPEGEHI-1 permite rastrear los principales conceptos de segundo orden que configuran el pensamiento histórico. Para la clasificación de las preguntas nos hemos basado en los conceptos del pensamiento histórico establecidos por Seixas y Morton (2013), si bien el concepto de cambio y continuidad no ha sido especificado, por cuanto lo concebimos muy relacionado con el principio de relevancia histórica, en lo que a esta investigación se refiere. Así, las preguntas que pueden adscribirse se muestran en la tabla 2.

La adscripción a las preguntas no implica que no puedan aportar información sobre los demás conceptos. De hecho, y al igual que ocurre con éstos, es difícil poder precisar los límites de dónde comienza uno y termina otro. Es precisamente la necesidad de conjugar todos los aspectos, lo que permite establecer afirmaciones congruentes y sólidas sobre el pasado, de ahí que convenga trabajarlos todos durante la enseñanza de la historia. No obstante, ello no es óbice para que determinadas actividades no puedan potenciar un concepto u otro. En esta línea, cuando establecemos las preguntas que se adscriben dentro del concepto de relevancia histórica, lo que estamos buscando es ver en qué medida el alumnado asumía qué hechos del pasado eran dignos de ser recordados. Queríamos saber

Tabla 1. Ítems del cuestionario EPEGEHI-1 utilizados en la investigación

Nº pregunta	Código EPEGEHI-1	Ítem
1	V_39	¿Se preguntaban cuestiones que previamente ya habías trabajado en clase?
2	V_40	¿Lo que se preguntaba aparecía en el libro de texto?
3	V_41	¿Había preguntas para responder tal cual lo había explicado el profesor o tal y como lo pone en el libro?
4	V_42	¿Se hacen preguntas nuevas o de forma diferente a como vienen en el libro?
5	V_43	¿Hay que responder de manera personal, con tus propias palabras y/o tratando de poner ejemplos diferentes a los que vienen en el libro?
6	V_44	¿Había que resumir textos y/o comentar mapas, gráficos, imágenes... y explicarlo con tus propias palabras?
7	V_45	Normalmente, ¿tienes que explicar los conceptos, ideas o palabras que aparecen en un documento o texto (mapa, gráfico, imagen, etc.)?
8	V_46	¿Tienes que dar una opinión personal argumentada sobre un documento (mapa, gráfico, imagen...) o sobre lo que se te pregunta? ¿Había preguntas largas en las que tenías que responder con información complementaria a la que viene en el libro?

Tabla 2. Relación de las preguntas utilizadas en la investigación con los principales conceptos de pensamiento histórico

CONCEPTO	PREGUNTAS
Identificar relevancia histórica	1-¿Se preguntaban cuestiones que previamente ya habías trabajado en clase? 2-¿Lo que se preguntaba aparecía en el libro de texto?
Fundamentación en evidencias	6-¿Había que resumir textos y/o comentar mapas, gráficos, imágenes... y explicarlo con tus propias palabras?
Causas y consecuencias	3-¿Había preguntas para responder tal cual lo había explicado el profesor o tal y como lo pone en el libro? 4-¿Se hacen preguntas nuevas o de forma diferente a como vienen en el libro? 5-¿Hay que responder de manera personal, con tus propias palabras y/o tratando de poner ejemplos diferentes a los que vienen en el libro?
Perspectiva histórica	7-Normalmente, ¿Tienes que explicar los conceptos, ideas o palabras que aparecen en un documento o texto (mapa, gráfico, imagen, etc.)?
Valoración ética del pasado	8-¿Tienes que dar una opinión personal argumentada sobre un documento (mapa, gráfico, imagen...etc.) o sobre lo que se te pregunta? ¿Había preguntas largas en las que tenías que responder con información complementaria a la que viene en el libro?

si este elemento venía determinado por los libros de texto sin más justificación o si, por el contrario, era activa la implicación por parte del alumnado a la hora de establecer la relevancia de que los hechos pasados eran meritorios de ser recordados. Sin que haya una relación significativa y evidente entre el objeto de estudio y la persona que lo estudia, es difícil que exista un verdadero interés a la hora del estudio. De igual manera, las preguntas sobre las evidencias históricas quedan justificadas, por cuanto buscan ver en qué medida el alumnado utiliza fuentes documentales y gráficas para justificar sus afirmaciones históricas. Por otro lado, los historiadores tratan de analizar las causas y consecuencias de los acontecimientos, por lo que el principio de causalidad es fundamental en la historia. La formulación de las preguntas en este sentido nos permite comprobar en qué grado la causalidad viene determinada en exclusiva por las argumentaciones prefijadas en los libros de texto, o si, por el contrario, implica la presencia de razonamientos que exceden dicho marco. Puesto que no se trata de valorar si los libros de texto presentan una mayor o menor simplicidad en las explicaciones de los acontecimientos (causalidad única o múltiple de los acontecimientos, para lo cual habríamos necesitado un instrumento de recolección de información diferente), nuestro objetivo es comprobar si el alumnado participaba, más allá de la memorización de los datos, en la elaboración de justificaciones mediante el uso de explicaciones alternativas o basadas en otros materiales; preguntas estrechamente relacionadas con el bloque anterior.

Junto a ello, el contexto histórico es crucial para entender los motivos y la justificación de los acontecimientos. De ahí, que la pregunta relacionada con dicho bloque intente incidir en qué medida el alumnado realizaba explicaciones de conceptos, personajes y vocabulario que se insertan en marcos espacio-temporales determinados. Finalmente, la valoración del pasado viene justificada en el preciso momento en el que decidimos establecer cuáles son los logros y protagonistas del pasado. No obstante, la valoración que podamos hacer de dichos acontecimientos pasados y sus implicaciones en el presente ha de estar siempre condicionada por el conocimiento del contexto histórico, de la causalidad de los hechos y de la debida justificación de dichas valoraciones, realizadas desde nuestra moral y cultura presentes.

Metodología de la investigación. Material y método

El diseño de esta investigación consiste en un estudio descriptivo con metodología cuantitativa, que utiliza ítems de la escala sobre la *Percepción de la Evaluación en Geografía e Historia 1* —EPEGEHI-1—, cuestionario validado por jueces-expertos y grupo piloto (sobre la misma, ver Molina, Miralles y Trigueros 2014). Para el diseño del cuestionario se ha contado con el asesoramiento del Servicio de Instrumentación Psicológica de la Universidad de Murcia, y para su cumplimentación se siguieron los siguientes pasos: solicitud del permiso oportuno a los centros educativos, distribución de los cuestionarios a los profesores que impartían la materia de *Historia* y asesoramiento para su aplicación directa en los grupos de alumnos participantes (Trigueros *et al.* 2014).

El muestreo realizado ha sido de tipo intencional, y participaron en la muestra de esta investigación un total de 1117 sujetos (con un error estándar de 0,7% para el universo total, según análisis con STATSTM). La escala se pasó en junio de 2011 al alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, una vez realizados los exámenes de la 3ª evaluación (mes de junio, es decir, al final de curso), con el fin de poder obtener la más completa información, y que el alumnado, a la hora de contestar, tuviera un conocimiento mejor sobre la opción por escoger. Para las respuestas, se ha elegido una escala tipo Likert, con cinco opciones.

Los integrantes de la muestra proceden de once Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, con un leve predominio de varones (53,6% ♂; 46% ♀). En cuanto a la edad, podemos hacer una clasificación en tres grandes grupos: un 39% tiene 15 años; un 42% tiene 16 años y, por último, el 19% restante tiene entre 17 y 18 años. Además, conviene destacar la alta presencia de alumnos repetidores (23,7%), muy próxima a la de alumnos pertenecientes a programas específicos (29,6%), y un porcentaje inferior perteneciente al programa bilingüe (10%), es decir, aquellos centros adscritos a programas educativos fundamentados en la enseñanza del inglés a través del *content-based learning*. Es pertinente aclarar que la Región de Murcia se encuentra situada en el sureste de España, siendo una comunidad autónoma uniprovincial dividida administrativamente en 12 comarcas, en las cuales se agrupan los 45 municipios que conforma la Región (ver el gráfico 1).

Gráfico 1. La Región de Murcia y sus comarcas²



Con el fin de abarcar una muestra lo más variada y heterogénea posible, se han seleccionado centros pertenecientes a seis comarcas que, en el conjunto de la Región, constituyen seis zonas bien diferenciadas a nivel económico (aunque en todas ellas el sector primario, y en especial la agricultura, tiene una enorme importancia, en la Huerta de Murcia, en la que se encuentra la capital, el sector servicios es el más importante, mientras que en el Mar Menor es el turismo), demográfico (comarcas como la Huerta de Murcia y el Alto Guada-

lentín, en las que aparecen centros poblacionales de 80.000 a 250.000 habitantes, frente a otras, como la Vega Alta, en las que predominan los centros urbanos que no superan los 25.000 habitantes) y social (comarcas como el Alto y el Bajo Guadalentín, en las que el porcentaje de población de origen inmigrante supera, en algunas poblaciones, el 20%, frente a otras como la Vega Alta, en la que esa proporción es mucho menor).³ A continuación, en la tabla 3 ofrecemos una relación con la distribución de la muestra, según la comarca de ubicación del centro de pertenencia.

² Mapa de España. Fuente: <http://www.zonu.com/detail/2009-12-08-11364/Mapa-de-las-Comunidades-Autonomas-de-Espana.html>. Mapa de las comarcas de la Región de Murcia. Fuente: http://www.institutofomentomurcia.es/IE/images/mapa/mapa_comarcal.gif

³ Para más información sobre aspectos demográficos, económicos y sociales de la Comunidad Autónoma, ver el Anuario Estadístico de la Región de Murcia, consultable en red: <http://www.carm.es/econet/anuario/actual/anuario.html>

Tabla 3. Muestra del estudio, según comarca

COMARCA	ALUMNADO PARTICIPANTE (porcentaje)
Huerta de Murcia	31,86
Alto Guadalentín	24,98
Mar Menor	15,04
Vega Alta	13,61
Bajo Guadalentín	9,40
Vega Media	5,1
TOTAL	100

Resultados

Como hemos señalado, los datos obtenidos recogen la opinión del alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia (España) sobre el proceso evaluador y su influencia en la adquisición de aquellas competencias y habilidades que configuran el citado pensamiento histórico. Hemos decidido diferenciar entre dos niveles de resultados: el descriptivo y el aditivo.

Estos datos se ofrecen agrupados según los conceptos clave del pensamiento histórico y las preguntas realizadas para conocer la visión del alumnado sobre los mismos.

Preguntas sobre relevancia histórica

Las dos preguntas realizadas para intentar conocer y contrastar hasta qué punto el alumnado asume la relevancia histórica ofrecen datos muy similares, lo que no deja de ser revelador. En la primera de ellas, en la que se interroga si las preguntas que aparecen en los exámenes eran las mismas o muy parecidas a las trabajadas previamente en clase (ver la imagen 1), más de un 73% del alumnado encuestado responde que siempre o casi siempre sucede así. Evidentemente, lo que se deduce de ello es que no se propicia que el alumnado reflexione sobre la relevancia histórica de los contenidos trabajados en clase: se trata de algo impuesto por medio del tratamiento repetitivo. Si en las clases y en el examen se tratan los mismos hechos, los mismos procesos históricos (algo de lo que sólo parecen librarse poco más del 7,5% de los alumnos encuestados), el mensaje que se ofrece al alumnado sobre qué es lo importante parece estar claro.

Si a ello le unimos lo que han respondido en la segunda pregunta analizada, en la que se les interpe-la sobre si las preguntas del examen aparecían en el libro de texto (ver la imagen 2), la opinión vertida en el caso anterior parece reforzarse. Los datos ofrecidos por el alumnado son muy similares a los anteriores: una aplastante mayoría (en este caso, más del 80%) admite que los exámenes están conformados siempre o casi siempre por preguntas cuyas respuestas se encuentran en el libro de texto.

Preguntas sobre fundamentación en evidencias

Como hemos señalado anteriormente, para intentar constatar en qué medida se solicita al alumnado en los exámenes que utilice fuentes documentales y datos recogidos en gráficos para justificar sus afirmaciones históricas, se les hace una pregunta sobre si tenían que realizar resúmenes y comentar mapas o gráficos.

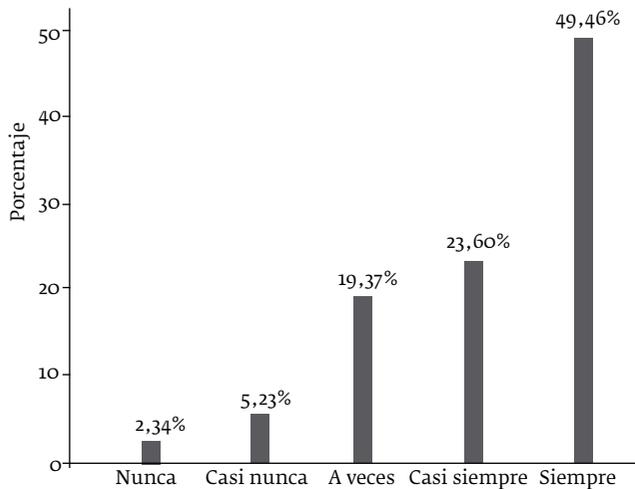
Los datos ofrecidos en esta pregunta (ver la imagen 3) muestran un panorama diverso: mientras que un 21,18% dice que siempre o casi siempre aparece en los exámenes este tipo de preguntas; algo más del 31% se decanta por la opción “A veces”, y una gran parte, casi la mitad de los encuestados (el 47,09%), indica que nunca o casi nunca tienen preguntas de este tipo. Estos datos señalan, por una parte, que los procedimientos (pues una de las facetas que se puede evaluar por medio de estas preguntas son los conocimientos de tipo procedimental) no se evalúan habitualmente; y por otra, que no se suele potenciar el trabajo con fuentes ni se fomenta la lectura crítica y reflexiva de los datos que ofrecen los mapas, textos, gráficos o imágenes.

Preguntas sobre causas y consecuencias

Para intentar comprobar hasta qué punto se evalúa el principio de causalidad en los exámenes realizados por el alumnado murciano de segundo ciclo de ESO, hicimos uso de las preguntas 3, 4 y 5 de este bloque del cuestionario. Unas preguntas en las que se intentaba comprobar si esa causalidad venía determinada por las argumentaciones que se ofrecen en los manuales escolares, o si, por el contrario, en esos exámenes se solicitaba al alumnado que ofreciera razonamientos que excedían lo expuesto en dichos libros de texto.

Imágenes 1 y 2. Respuestas a las preguntas número 1 y 2

V_39 - Los exámenes contenían preguntas que ya habíamos trabajado en clase



V_40 - Lo que se preguntaba en el examen aparecía en el libro de texto

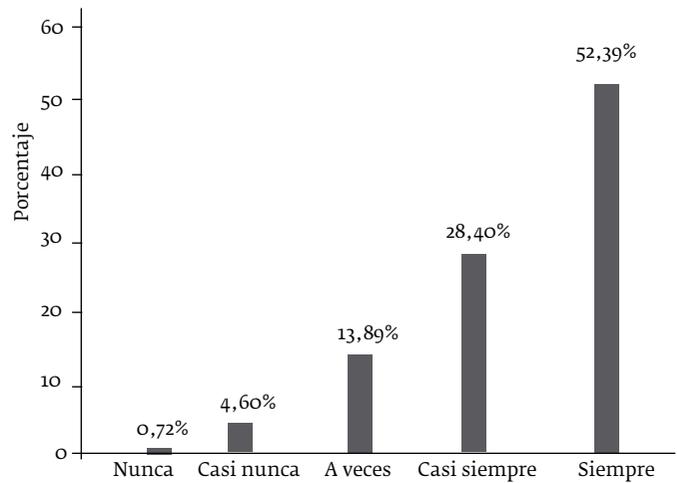
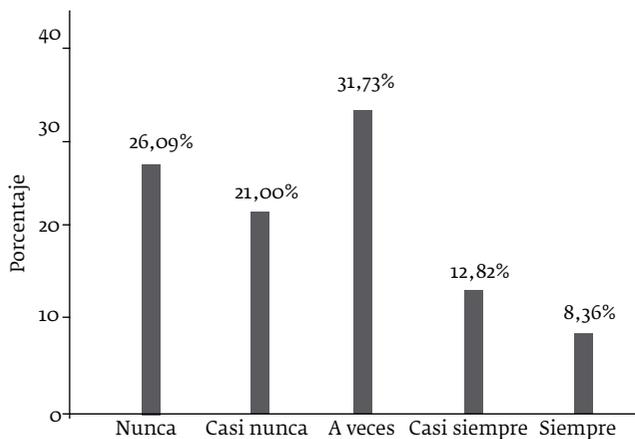


Imagen 3. Respuestas a la pregunta 6

V_44 - En el examen había que resumir textos y/o comenzar mapas, gráficos, imágenes, etc... explicandolos con mis palabras

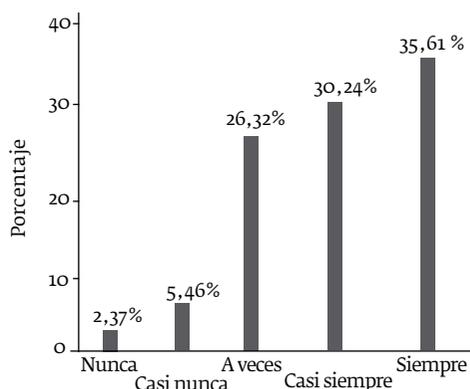


Las preguntas 3 y 4 tienen enunciados muy similares. En la primera, se pregunta al colectivo discente si había preguntas formuladas de tal manera que exigieran ser respondidas exactamente igual a la explicación hecha en clase o a la manera como aparecían en el libro de texto (ver la imagen 4). Con la siguiente cuestión (la número 4: ver la imagen 5), decidimos cambiar el sentido de las preguntas para ver si coincidían las respuestas con las anteriores. En este caso, se inquiriere si el examen contiene preguntas nuevas o distintas a como vienen en el libro de texto.

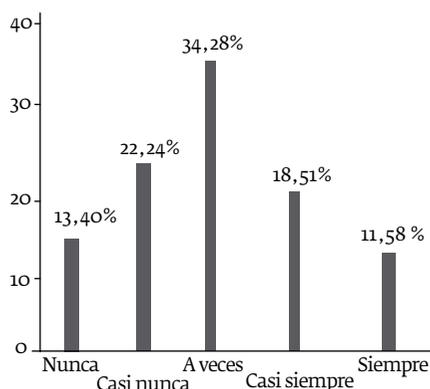
Para cotejar los datos ofrecidos en esas dos cuestiones, se les propuso otra, la número 5 (ver la imagen 6), en la que se les plantea si en sus exámenes había preguntas para responder con sus propias palabras, de manera personal y/o utilizando ejemplos distintos a los del libro de texto. En este caso, las respuestas se dividen, casi en partes iguales, en tres posibles respuestas: algo menos del 33% de los encuestados responde que siempre o casi siempre encuentran este tipo de preguntas en sus exámenes, algo más del 38% admite que en los exámenes aparecen ocasionalmente preguntas de este tipo; mientras que algo menos del 30% indica que este tipo de preguntas raramente aparecen en sus exámenes. Son datos que contrastan con los ofrecidos anteriormente,

Imágenes 4, 5 y 6. Respuestas a las preguntas 3, 4 y 5

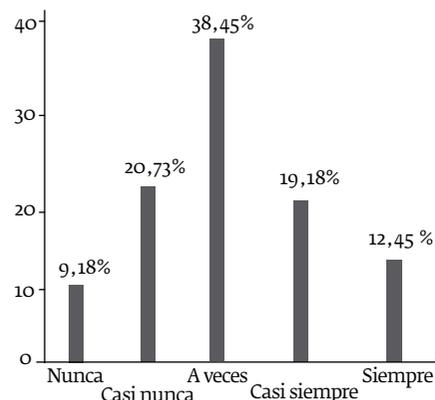
V_ 41-El examen contenía preguntas para responder tal cual había explicado el profesor o como aparecían en el libro.



V_ 42-El examen contenía preguntas nuevas o de forma diferente a como vienen en el libro.



V_ 43-El examen había preguntas para responder de forma personal con mis palabras y/o con ejemplos distintos al libro.



aunque en términos generales podríamos decir que, con casi un 70% acumulado, prima la tendencia de dar poca o muy poca opción al discente de responder con sus propias palabras.

Perspectiva histórica

Como hemos señalado antes, para intentar dilucidar hasta qué punto el alumnado entiende y es capaz de explicar el contexto histórico en el que se produjeron los acontecimientos y procesos explicados en las clases de Ciencias Sociales (es decir, para conocer en qué medida es capaz de realizar explicaciones de conceptos, personajes y vocabulario que se insertan en marcos espacio-temporales), se incluyó en el cuestionario una pregunta sobre si en los exámenes se solicitaba que explicaran conceptos que aparecían en documentos o textos. En este caso (ver la imagen 7), algo más del 35% indica que siempre o casi siempre tienen que hacer ejercicios de este tipo en los exámenes; un 31% señala que este tipo de preguntas sólo aparecen en ocasiones (“A veces”), mientras que un tercio de los encuestados afirma que nunca o casi nunca tienen en sus exámenes este tipo de cuestiones.

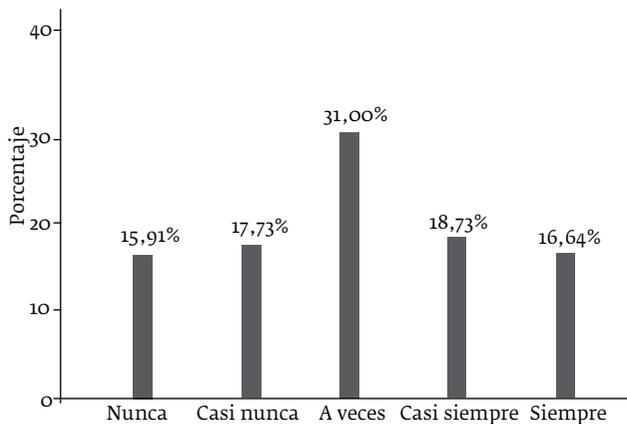
Valoración ética del pasado

Por último, intentamos comprobar si se solicitaba en los exámenes algún tipo de valoración del pasado por medio de una pregunta, en la que interrogábamos al alumnado encuestado si en las pruebas de evaluación les solían pedir su opinión y argumentación sobre contenidos, documentos o textos. En este caso (ver la imagen 8), no llega al 20% los alumnos que contestan “Siempre” o “Casi siempre”; algo más del 28% indica que sólo en ocasiones (“A veces”) encuentran preguntas de este tipo en sus exámenes, y, de nuevo, un gran número de alumnos —que en este caso es la mayoría, con algo más del 51%— afirma que nunca o casi nunca tienen que opinar o argumentar sobre determinados contenidos, documentos o textos en los exámenes que han hecho.

Debido a los resultados obtenidos, estimamos oportuno elaborar una escala aditiva, pues ésta permite representar los aspectos aquí reseñados en una única medida, reducir el error de medida y representar lo común de todas las escalas anteriores (Hair *et al.* 2007). Por tanto, como los aspectos que se pretende analizar principalmente son los relacionados con el desarrollo de las competencias históricas, esta escala, formada por los ítems 39, 40, 41,

Imagen 7. Respuestas a la pregunta número 7

V_ 45-En el exámen tenía que explicar los conceptos que aparecían en documentos o textos



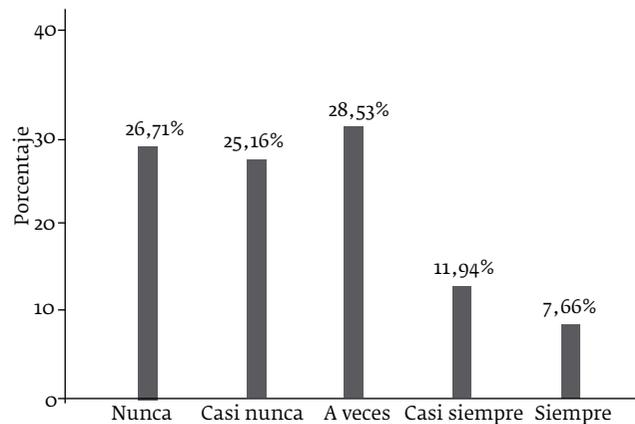
42, 43, 44, 45 y 46 del cuestionario EPEGEHI-1, que se corresponden con los ítems 1 a 8 de este trabajo, se ha denominado *escala aditiva de pensamiento histórico*.

A fin de establecer cuál es la puntuación mínima en esta escala que nos sirviese para identificar al alumnado al que se le potencian unas habilidades cognitivas acordes con el pensamiento histórico, se construye una puntuación, según un criterio experto, para cada opción (ítem): Nunca=0, Casi nunca=2,5, A veces=5,0, Casi siempre=7,5 y Siempre=10,0. Dicho criterio indica la puntuación mínima que el alumno debe obtener para considerarlo como tal, quedando establecida en 65,6. Así, los ocho ítems puntuados aparecen en la tabla 4.

Esta escala agrupa diversos matices de una misma cuestión, pues al alumno se le plantean cuestiones diversas y variadas a las que debe contestar, sin seguir un estilo puro; por tanto, deberá reflejar en qué medida representa la opinión del alumnado sobre si la evaluación de conocimientos de historia permite evaluar, a su vez, la adquisición de pensamiento histórico. De esta manera, un alumno que demuestre haber adquirido ese pensamiento histórico debería puntuar 100 en la escala, y uno completamente opuesto, un 0. Sería muy extraño ver estos dos casos en la realidad, pues hablamos de “estilo de aprendizaje mayoritario”, y sería muy difícil que un alumno conteste *siempre* y otro *nunca* en las respuestas.

Imagen 8. Respuestas a la pregunta número 8

V_ 45-En el exámen había preguntas de opinión y argumentación sobre contenidos documentos o textos.



En este caso, sólo un pequeño grupo (17+16+4+5+2+1=45 alumnos), los que aparecen a la derecha de la línea señalada (65,6), estaría desarrollando las habilidades que componen el pensamiento histórico. Para avalar dicha escala, se ha calculado su α de Cronbach, que ha arrojado una puntuación de 0,67; lo que confiere fiabilidad a los resultados obtenidos, debido a las características del cuestionario y de la muestra.

Observamos que alrededor del 37% está en la media; así, los que puntúan por encima serían los alumnos que están desarrollando más “adecuadamente” esas destrezas que los que obtienen una puntuación inferior. El percentil 75 está en 46,8%, es decir, un 25% de los alumnos puntúa más alto que 46,8%, y éstos serían los alumnos que más están desarrollando dicho pensamiento histórico. Otro dato que nos ofrece la escala es la dispersión tan grande que se observa en el alumnado, como cabría de esperar por la naturaleza de la investigación, pues las respuestas posibles obedecen a múltiples factores y situaciones, con la clara repercusión en su percepción.

Discusión y conclusiones

La dificultad de acercarse a la historia y a su enseñanza radica en que, en contra de la opinión generalizada entre el público no especializado, la historia no es un intento de recreación “de lo que realmente ocurrió”, sino que se

Tabla 4. Justificación teórica de los ítems utilizados

Ítem	Puntuación
1. ¿Se preguntaban cuestiones que previamente ya habías trabajado en clase?	5 (A veces)
2. ¿Lo que se preguntaban aparecía en el libro de texto?	5 (A veces)
Justificación. Respecto a la idea que se pretende rastrear con estas dos cuestiones, creemos que es posible y aconsejable fomentar la creatividad en cualquier materia. Tal y como afirma Cooper (2014), se puede esperar que el alumnado infantil y adolescente pueda realizar trabajos de indagación, requiriendo de ellos un pensamiento creativo. Esto supone un amplio abanico de posibilidades que conlleva que el alumnado pueda usar su imaginación, adoptar riesgos, establecer conexiones y usar conocimientos aprendidos, siempre siendo conscientes de las limitaciones de los conocimientos, y por la inmadurez. Por ello, conviene introducir elementos nuevos y que motiven al alumno a pensar histórica y creativamente. Es necesario, por tanto, si se pretende fomentar estos elementos, que estos ítems posean una correlación inversa con el ítem.	
3. ¿Había preguntas para responder tal cual lo había explicado el profesor o tal y como lo pone en el libro?	2,5 (Casi nunca)
Justificación. Siguiendo con la misma tónica que en el caso anterior pero aumentando necesariamente la restricción en el uso de las preguntas con el cariz recogido en este ítem, el desarrollo de un buen pensamiento histórico debe limitar el número de actividades o tareas que impliquen la repetición mimética de los contenidos fijados por el profesor o por el libro de texto. Tal y como afirma Prats (2001), ha de buscarse que el alumnado comprenda la complejidad de la elaboración del saber histórico, y que es un paso lógico y necesario más en la formación crítica, que entienda el valor y el significado del conocimiento construido, y el color del resultado obtenido. No se trata de hacer historiadores sino ciudadanos críticos que respetan y valoran el conocimiento histórico como un conocimiento en absoluto relativo, sino significativo.	
4. ¿Se hacen preguntas nuevas o de forma diferente a como vienen en el libro?	7,5 (Casi siempre)
Justificación. Tal y como mencionábamos en los ítems 1 y 2, es conveniente que el alumnado se enfrente a nuevos retos. Como afirmaba Dewey, todo pensamiento deriva en conocimiento, por lo que el valor del conocimiento tiene que estar supeditado al valor del pensamiento (Lévesque 2009). Y este elemento sólo es posible en el momento en el que podemos usar lo que hemos aprendido en otros contextos. Según Gardner (1991), un pensamiento sofisticado se da en situaciones en las que una persona es capaz de usar información y conceptos ya aprendidos y aplicarlos de manera ágil y precisa en nuevas situaciones no previstas.	
5. ¿Hay que responder de manera personal, con tus propias palabras y/o tratando de poner ejemplos diferentes a los que vienen en el libro?	7,5 (Casi siempre)
Justificación. El desarrollo del pensamiento histórico implica sustituir la idea de “catecismo” de los libros de texto para introducir elementos que venimos recogiendo en los ítems anteriores. Así, es necesario que el alumnado sustituya la reproducción mimética de datos por el uso de la metodología del pensamiento histórico. De esta manera, damos pie a la introducción de nuevos elementos en la idea de los alumnos sobre la historia como son el uso de evidencias o el concepto de investigación e interpretación. Así conseguimos que los estudiantes asocien la historia con fuentes y debates y no libros de texto o profesores que actúan como autoridades que impiden cualquier divergencia con el discurso prefijado (Lesh 2011).	
6. ¿Había que resumir textos y/o comentar mapas, gráficos, imágenes... y explicarlo con tus propias palabras?	10 (Siempre)
Justificación. La sociedad de la información actual demanda nuevas habilidades, que van más allá de las tradicionales. El alumnado ha de saber filtrar, comparar y construir afirmaciones lo suficientemente argumentadas y justificadas. Creatividad, la capacidad de solucionar problemas y la habilidad de analizar datos de manera cuidadosa y usar esos datos para crear evidencias de un discurso interpretativo (VanSledright 2013).	
7. Normalmente, ¿tienes que explicar los conceptos, ideas o palabras que aparecen en un documento o texto (mapa, gráfico, imagen, etc.)?	5 (A veces)
Justificación. El aprendizaje de competencias implica movilizar los contenidos, actitudes y procedimientos en situaciones y contextos determinados (Zabala y Arnao 2007). Por tanto, más que la necesidad de justificar la presencia de la definición de tal o cual concepto, es más interesante su uso correcto en los contextos determinados generados por la situación de indagación que venimos defendiendo a lo largo de este cuestionario y trabajo.	
8. ¿Tienes que dar una opinión personal argumentada sobre un documento (mapa, gráfico, imagen... etc.) o sobre lo que se te pregunta? ¿Había preguntas largas en las que tenías que responder con información complementaria a la que viene en el libro?	10 (Siempre)
Justificación. Este ítem supone la definición completa del pensamiento histórico. Se nutre en gran parte del ítem 6 e implica retomar la noción mostrada en el ítem 5 pero imprimiéndole necesariamente una mayor personalidad. Tal y como afirma VanSledright, “Developing historical thinking and understanding requires opportunities for learners to work with various forms of evidence, deal with issues of interpretation, ask and adjudicate questions about the relative significance of events and the nature of historical agency, and cultivate a thoughtful, context-sensitive imagination to fill gaps in evidence trails when they arise” (2002, 1092).	

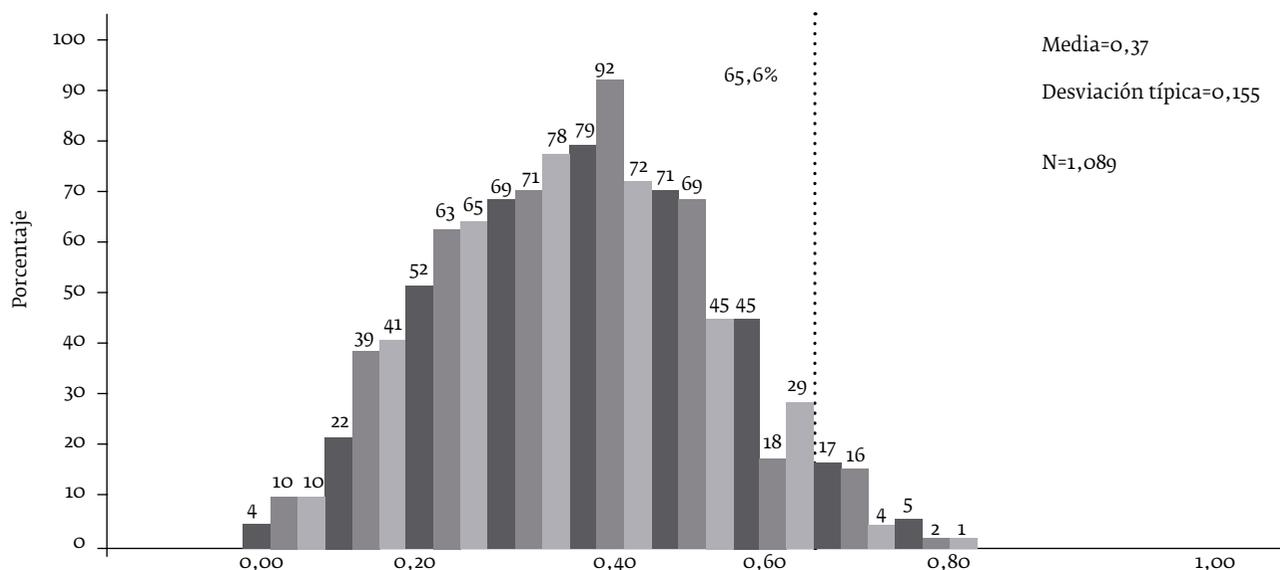
trata de un conocimiento que posee unas particularidades que exigen para su enseñanza la comprensión de su propia formulación. Sin el adecuado conocimiento epistemológico por parte de los enseñantes y del alumnado, la historia tiende a caer en conocimientos —principalmente, datos de acontecimientos históricos— escasamente relevantes para una sociedad demandante y necesitada de conocimiento aplicable. Eso en el mejor de los casos, porque los más extremos y preocupantes se dan en el uso de los acontecimientos históricos distorsionados —descontextualizados— para la justificación de acciones presentes. Sólo tenemos noticias de acontecimientos del pasado por trazos de información incompleta y generada con una intencionalidad que es necesario contextualizar e identificar con precisión para evitar varios de los grandes problemas achacados a la disciplina histórica: la subjetividad y la inexactitud. Ante la realidad de que la historia —el producto de la investigación realizada por los investigadores— y el pasado —actuaciones humanas que tuvieron lugar en tiempos ya pretéritos— no son lo mismo, y que lo que conocemos es un discurso narrativo realizado por un intermediario —el historiador—, es necesario y fundamental que la sociedad posea una adecuada formación para evitar la idea de invalidez y de inutilidad del conocimiento histórico.

Esto supone cuestionar, por tanto, esa historia única desde la certeza de que “historical thinking is the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history”

(Seixas y Morton 2013, 2). Y hacer esto es más complicado que el simple hecho de recordar acontecimientos, puesto que exige formación y entrenamiento para desarrollar ese pensamiento histórico que Wineburg (2001) recalcó de manera provocativa como “unnatural act”. Esa construcción de narraciones propias es un elemento fundamental para entender por qué existen en historia diferentes interpretaciones y tener, por tanto, la capacidad para emitir juicios críticos y saber filtrar y utilizar la información adecuadamente. En definitiva, saber historia implica tanto conocer nombres, fechas y lugares como saber explicar por qué se produjo un acontecimiento; valorar las repercusiones que un hecho, personaje o acontecimiento han tenido a lo largo del tiempo y justificar por medio de argumentos el valor o la importancia de los mismos (Chapman 2013).

Sin embargo, los datos que hemos recabado anteriormente nos muestran que es muy escaso el grupo de alumnos de la materia de Geografía e Historia de Secundaria (no más de 45 alumnos de un total de más de 1100, como se ha visto en la escala aditiva de pensamiento histórico; ver la imagen 9) que han desarrollado un mínimo de habilidades propias del historiador. Obviamente, el problema no es del alumnado, ni de la dificultad que presenta la materia, ni tampoco de la legislación vigente, sino, a todas luces, de la manera en que suele enfocarse su enseñanza. Porque no cabe duda de que, aunque hayamos interrogado al alumnado por las características de los exámenes, en última instancia la información obtenida

Imagen 9. Escala aditiva de pensamiento histórico



remite al propio proceso de enseñanza-aprendizaje del que aquéllos forman parte: si, como muy acertadamente afirma Merchán (2005), lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña, entonces conocer qué y cómo se evalúa puede decirnos qué y cómo se enseña. Y lo que nos han mostrado estos datos es, en primer lugar, que se fomenta un aprendizaje memorístico que impide que sea el alumnado quien intente establecer la relevancia de los hechos y procesos históricos. Los datos ofrecidos en las imágenes 1 y 2 son, en este caso, significativos: lo respondido en las dos primeras preguntas analizadas nos lleva a colegir, a partir de la visión que nos ofrece el alumnado, que en la mayor parte de los exámenes que se realizan en los dos últimos cursos de ESO en la materia de Ciencias Sociales, además de fomentarse un aprendizaje memorístico, repetitivo y muy poco crítico (por cuanto, a todas luces, lo que se pide es que reproduzcan lo que se ha visto en clase y en el libro de texto), no se facilita el carácter significativo del objeto de estudio con el sujeto que estudia, ya que no existe un vínculo/objetivo claro que una el interés del alumnado con aquello que es digno de ser recordado/estudiado por su relevancia. El carácter de fijar lo que es meritorio del pasado parece ser una potestad del profesorado y, sobre todo, de los libros de texto.

En segundo lugar, que es muy escaso el uso de fuentes que fomenten la fundamentación en evidencias históricas (imagen 3). A tenor de los resultados obtenidos en la pregunta seis, no cabe duda de que, aunque no se puede decir que los exámenes realizados por los alumnos y alumnas encuestados carezcan totalmente de cuestiones que permitan evaluar la capacidad del alumnado para fundamentar sus afirmaciones en evidencias históricas (así lo constata el hecho de que aproximadamente el 20% admita que en sus exámenes suelen aparecer mapas, textos o gráficos para comentar), esta dimensión del pensamiento histórico no es algo que suelen tener muy en cuenta los examinadores.

Y en tercer lugar, que, pese a que existen honrosas excepciones (que, grosso modo, se encuentran en torno al 10% de las respuestas totales que nos ofrecen las preguntas 3, 4 y 5, recogidas en las imágenes 4, 5 y 6), el grueso de las preguntas que conforman los exámenes están formuladas de forma muy parecida, cuando no idéntica, a cuestiones tratadas en el aula o que aparecen en el libro de texto. Obsta decir que con estos datos queda en evidencia que si lo que se pide, en buena parte de los casos, es la mera repetición del discurso ofrecido en el aula o en el manual, poco queda para la reflexión y la crítica en el desarrollo del pensamiento histórico (lo que también se demuestra por medio de las respuestas recogidas en la imagen 7).

En definitiva, tal vez lo más llamativo de las respuestas dadas por el alumnado en todas las preguntas analizadas es que, aunque los datos que ofrece cada una de ellas presentan pequeñas diferencias, en términos generales la escena que dibuja el alumnado es similar: que raramente se pide que argumenten su discurso histórico de forma distinta a como aparece en los libros de texto (que se convierten, de esta manera, en los “salvaguardas de la verdad”: imágenes 5 y 8), que no se fomenta la crítica y que el uso de las fuentes es muy limitado.

Con todo, lo más interesante de los datos recabados en este estudio es que nos permiten corroborar, desde la perspectiva del alumnado, lo que se ha constatado en otras investigaciones recientes, en las que se han alcanzado conclusiones muy semejantes. Los trabajos de Merchán (2001 y 2005), centrados en el análisis de los exámenes de historia, y Monteagudo (2014), en el que se hace un amplio análisis de las prácticas de evaluación en cuarto curso de ESO, han demostrado que al alumnado se le evalúa, principalmente, por medio de exámenes escritos en los que se realizan preguntas de desarrollo sobre contenidos muy concretos (datos, hechos) referidos a la historia de España, en los que muy raramente se pide la aplicación de procedimientos y, con ellos, sobre ese “saber hacer” al que nos referíamos anteriormente. De igual modo, el análisis de libros de texto no muestra unos mejores resultados, en cuanto a su funcionalidad para fomentar la enseñanza de esas capacidades y habilidades que precisa el pensamiento histórico, que los que hemos hallado en este estudio: ni la selección de contenidos realizados (Valls 2001 y 2008), ni la naturaleza de las actividades (Gómez, Ortuño y Gandía 2013; Sáiz 2011) facilitan esa creación del pensamiento histórico. Si a ello le añadimos que en los propios libros de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de ESO se observa una clara marginación de los conocimientos histórico-artísticos (Gómez, Molina y Pagán 2012), nos encontramos con un panorama realmente preocupante.

Obviamente, aunque la situación que dibujan estos estudios no es la más óptima posible, no todo está perdido: las cada vez más numerosas publicaciones en las que se muestran ejemplos de innovaciones educativas basadas en el uso de fuentes (caso, por ejemplo, de la expuesta por Prieto, Gómez y Miralles 2013) o en resolución de problemas (García 2010), junto a los propios datos obtenidos en la presente investigación —en la que aparecen respuestas que afirman que, aunque de manera no especialmente habitual, sí se utilizan mapas, textos o gráficos para evaluar conocimientos

históricos; que en ocasiones se solicita al alumnado argumentar con sus propias palabras o buscar indicios y evidencias históricas que no aparecen en el libro de texto; o que, aunque sea de manera puntual, se les solicita que expliquen causas y consecuencias o ubiquen en el contexto histórico un acontecimiento histórico—, demuestran que, poco a poco, el pensamiento histórico puede tener cabida en la forma de enseñar historia en el ámbito español.

En definitiva, a tenor de los resultados obtenidos en éste y en otros estudios que han analizado estos temas, no cabe duda de que los exámenes, conforme están planteados, no sirven para evaluar el pensamiento histórico y, por ende, tampoco contribuyen a facilitar un aprendizaje que fomente las competencias desde el ámbito de la enseñanza de la historia. Con todo, el principal problema no se encuentra en la evaluación de conocimientos, sino en que esos exámenes denotan que la forma de plantear la enseñanza de la historia se centra en exclusiva en los conceptos de primer orden o sustantivos. Es decir, se sigue descuidando la enseñanza de los contenidos de segundo orden o metaconceptos, que son los que permiten alcanzar las habilidades cognitivas desarrolladas a través del pensamiento histórico. Para favorecer el desarrollo de las capacidades cognitivas propias de un aprendizaje competencial convendría desarrollar actividades que dieran mayor participación al alumnado, como son las estrategias de indagación (Barton y Levstik 2004). Por el contrario, volvemos a constatar que los libros de texto siguen siendo la principal fuente de trabajo y evaluación del alumnado, sin ser ello una garantía para una adecuada enseñanza de la historia.

Es una pena desperdiciar el potencial que posee la enseñanza de la historia para una formación humanística y la formación de una ciudadanía (Barton y Levstik 2004). Según Pagés y Santisteban (2010), la idea de que la enseñanza de la historia es fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y, en general, del pensamiento social debería estar presente en toda práctica educativa, ya que permitiría la formación de una ciudadanía verdaderamente “ilustrada”. Sin embargo, no parece que la formación para la ciudadanía sea la ocupación y la preocupación de los profesores de esta disciplina. No son posibles ni tendrán sentido un marco legislativo ni nuevos conceptos pedagógicos (competencias) si no cambiamos nuestra manera de enseñar y, por ende, de evaluar la historia. Tenemos la oportunidad, pero debemos alejarnos de los sistemas tradicionales de corrección fácil, de establecer pruebas objetivas, y dejar la puerta abierta a valoraciones más cualitativas. *

Referencias

1. Anderson, Benedict. 1991. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la propagación del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
2. Barton, Keith. 2010. Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, eds. Rosa María Ávila, Pilar Rivero y Pilar Domínguez. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 13-28.
3. Barton, Keith y Linda Levstik. 2004. *Teaching History for the Common Good*. Nueva York: Routledge.
4. Barton, Keith y Linda Levstik. 2011. *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Nueva York: Routledge.
5. Brusa, Antonio. 2013. Italie: les déchirures du présent. *Le débat* 175: 151-162.
6. Carretero, Mario. 2007. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
7. Cataño Balseiro, Carmen Lucía. 2010. Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad* 21: 221-243.
8. Chapman, Arthur. 2013. Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Reflections on Research and Practice in England. En *Historia e identidades culturales*, eds. Joaquín Prats, Ramón López e Isabel Barca. Minho: Universidade do Minho, 15-36.
9. Cooper, Hilary. 2002. *Didáctica de la historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
10. Cooper, Hilary. 2014. *Teaching History Creatively*. Londres: Routledge.
11. Cooper, Hilary y Arthur Chapman. 2009. *Constructing History*. Londres: Sage.
12. Fontana, Josep. 2005. *La Construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona: Editorial Base.
13. García, Joaquín. 2010. Asesinato en la catedral: un problema de la historia para trabajar en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 63: 43-57.
14. Gardner, Howard. 1991. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. Nueva York: Basic Books.
15. Gómez, Cosme J., Jorge Ortuño y Estefanía Gandía. 2013. La Edad Media en las clases de Historia en ESO. Un análisis de las actividades de los libros de texto. En *Historia e identidades culturales*, eds. Joaquín Prats, Ramón López e Isabel Barca. Minho: Universidade do Minho, 340-352.
16. Gómez, Cosme J., Jorge Ortuño y Sebastián Molina. 2014. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento* 6, n° 11: 5-27.
17. Gómez, Cosme J., Sebastián Molina y Beatriz Pagán. 2012. Los manuales de ciencias sociales y la enseñanza de la historia del arte en 2º de ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 27: 47-67.

18. Granata, María Luisa y Carmen Barale. 2001. Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. *Fundamentos en Humanidades*, año II, 1, n° 3: 59-77.
19. Hair, Joseph F., Rolph E. Anderson, Ronald I. Tatham y W. C. Black. 2007. *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
20. Lee, Peter. 2005. Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5, n° 1: 29-40.
21. Lee, Peter, Rosalyn Ashby y Alaric Dickinson. 2004. Las ideas de los niños sobre la historia. En *Aprender y pensar la historia*, eds. Mario Carretero y James Voss. Buenos Aires: Amorrortu, 217-248.
22. Lesh, Bruce A. 2011. *Why Won't You just Tell Us the Answer? Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Portland: Stenhouse Publishers.
23. Lévesque, Stéphane. 2009. *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
24. MEC. 2006. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238>.
25. MEC. 2013. *Proyecto de real decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/cerrados/2013/curriculo-basico/troncales.pdf>>.
26. Merchán, Francisco Javier. 2001. El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15: 3-21.
27. Merchán, Francisco Javier. 2005. *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
28. Millán, Jesús. 2002. El contexto de la historia social crítica en la Alemania contemporánea. En *Historia social y conciencia histórica*, ed. Jürgen Kocka. Barcelona: Crítica, 11-43.
29. Miralles, Pedro, Sebastián Molina y Jorge Ortuño. 2011. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio siglo XXI* 29, n° 1: 149-173.
30. Molina, Jesús, Pedro Miralles y Francisco J. Trigueros. 2014. La evaluación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1. *Revista Educación XX1* 17, n° 3: 289-311.
31. Molina, Sebastián, Cosme J. Gómez y Jorge Ortuño. 2014. History Education under the New Educational Reform in Spain: New Skin for Old Unsolved Problems. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* (manuscrito inédito).
32. Monteagudo Fernández, José. 2014. "Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia". *Disertación doctoral*. Universidad de Murcia, España.
33. Morín, Edgar. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
34. 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.
35. Pagés, Joan y Antoni Santisteban. 2010. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 64: 8-18.
36. Pérez Garzón, Juan Sisinio. 2008. ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación* 27: 37-55.
37. Prats, Joaquim. 2001. *Enseñar historia. Apuntes para una didáctica renovadora*. Cáceres: Junta de Extremadura.
38. Prieto, José Andrés, Cosme J. Gómez y Pedro Miralles. 2013. El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en bachillerato. *Clío: History and History Teaching* 39: 1-14.
39. Rüsen, Jörn. 2005. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
40. Sáiz, Jorge. 2011. Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25: 37-64.
41. Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concept*. Toronto: Nelson Education.
42. Trigueros, F. Javier, Pedro Miralles, Jesús Molina y Antonio Maurandi. 2014. Percepción del alumnado sobre la evaluación de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas. *Cultura y Educación* (manuscrito inédito).
43. Valls, Rafael. 2001. Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15: 23-36.
44. Valls, Rafael. 2008. Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història*, eds. Joaquim Prats y Miquel Albert. Barcelona: Universidad de Barcelona, 63-72.
45. VanSledright, Bruce. 2002. Confronting History's Interpretative Paradox while Teaching Fifth Graders to Investigate the Past. *American Educational Research Journal* 39, n° 4: 1058-1115.
46. VanSledright, Bruce. 2013. *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovative Designs for New Standards*. Nueva York: Routledge.
47. Wineburg, Samuel. 2001. *Historical Thinking and other Unnatural Acts*. Toronto: Temple.
48. Zabala, Antoni y Laia Arnao. 2007. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.