

Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España

JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ* | RAMÓN LÓPEZ FACAL**

Este trabajo analiza la influencia que tienen los estándares de aprendizaje introducidos recientemente en la evaluación de la asignatura de Historia que se aplica en cuarto curso de secundaria, en España (15-16 años). Es un estudio descriptivo que integra el análisis de contenido y la cuantificación de datos. Se analizaron textos legislativos, así como los diferentes currículos vigentes a nivel estatal y en cinco comunidades autónomas, las programaciones didácticas y los exámenes del curso académico 2016-2017. Para ello se recurrió al análisis de contenido y a la opinión de cinco expertos en didáctica de las ciencias sociales por medio de una encuesta remitida por correo. Los resultados muestran una evaluación basada en exámenes memorísticos sobre contenidos conceptuales y factuales a pesar de las modificaciones legislativas. Sin embargo, se han observado resquicios para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia mediante el planteamiento de un nuevo currículum.

This work analyzes the influence of learning standards recently introduced in evaluation of History requirements applied in the fourth grade of secondary school in Spain (15-16 year olds). This is a descriptive study that incorporates content analysis and data quantification. The paper analyzes legislative texts and the different curricula used at the state level and in five autonomous communities, didactic programming and exams given in the 2016-2017 school year. To do so, it uses content analysis and an opinion survey sent by mail to five experts in social science didactics. The results show an assessment based on rote exams about conceptual and factual contents despite legislative changes. However, it notes glimpses of improvement in the history teaching-learning process through consideration of a new curriculum.

Palabras clave

Curriculum

Educación secundaria

Enseñanza de la historia

Evaluación

Exámenes

Keywords

Curriculum

Secondary education

History teaching

Assessment

Exams

Recepción: 15 de octubre de 2017 | Aceptación: 18 de abril de 2018

* Profesor ayudante doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia (España). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Murcia (España). Líneas de investigación: evaluación de las ciencias sociales y divulgación de la historia en ámbitos formales y no formales. Publicación reciente: (2017, en coautoría con P. Miralles y S. Molina), “Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 20, pp. 187-199. CE: jose.monteagudo@um.es

** Profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Líneas de investigación: construcción de identidades, evaluación de aprendizajes, conflictos sociales y desarrollo de competencias. Publicación reciente: (2017, en coautoría con A. Domínguez), “Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria”, *Revista de Educación*, núm. 375, pp. 86-109. CE: ramon.facal@usc.es

INTRODUCCIÓN¹

En España, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) situó la evaluación como base del currículo del sistema educativo. Esta centralidad se ha mantenido hasta el día de hoy debido a la influencia de las evaluaciones internacionales, sobre todo los informes del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) (Gómez *et al.*, 2015a), que pretenden medir los niveles de calidad de las instituciones y sistemas educativos para lograr la excelencia. Todo ello ha influido en que se hayan incorporado las competencias básicas a los currículos de la Ley orgánica de educación (LOE, 2006) y la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), entendidas como la aplicación del conocimiento a situaciones reales, lo que obliga a una mayor presencia de la evaluación continua y formativa en todo el proceso educativo.

Esta investigación pretende conocer qué se enseña y se aprende en las aulas de 4º de ESO (educación secundaria obligatoria) sobre la asignatura de Historia. Se analiza el currículo actualmente vigente (LOMCE), tanto la normativa estatal como cinco autonómicas, las programaciones docentes y 100 ejercicios correspondientes a 15 exámenes de la asignatura de 4º de ESO en tres comunidades autónomas: Andalucía, Galicia y Murcia. Para dotar de mayor profundidad al estudio, y contar con un punto de partida desde el cual proponer caminos de mejora en las deficiencias que puedan encontrarse, se incorporaron las opiniones de cinco personas expertas en la didáctica de las ciencias sociales.

La investigación se centra en el último curso de secundaria, ya que, en éste, todos los estudiantes reciben formación reglada sobre historia, y muchos no continuarán sus estudios o se decidirán por la formación profesional. Y, en segundo lugar, porque la LOMCE

prevé en ese curso una reválida o prueba final de etapa. Ya se han elaborado y aplicado pruebas de este tipo en Ceuta y Melilla, únicos territorios dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), pero podrían extenderse a otros lugares en los próximos años.

MARCO TEÓRICO

Tradicionalmente se ha concebido la evaluación como un hecho aislado y puntual que afecta sólo al alumnado, a quien se juzga y cuyo aprendizaje se mide con exámenes que priman la memoria. La importancia que se atribuye al examen es tal, que el proceso de instrucción en las aulas está enfocado a su preparación y superación, lo cual condiciona a que los ejercicios y actividades de la clase se parezcan al examen (Perrenoud, 2008).

Sin embargo, no todo lo que se trabaja en clase tiene cabida en los exámenes. Castillo y Cabrerizo (2003) consideran que uno de los motivos es la falta de tiempo disponible, por lo que los contenidos que se incluyen son de naturaleza conceptual, más fáciles de corregir y calificar por el profesorado, y más fáciles de estudiar para el alumnado.

Por esta razón son frecuentes las llamadas pruebas objetivas o las preguntas cortas, revisables con criterios simples, pero que no corresponden a la naturaleza del conocimiento histórico. El contenido del examen suele ser un conocimiento cerrado que no admite discusión o duda. Se pretende que sea asequible para el alumno y fácil de transmitir por los docentes, por lo que está centrado en datos, incluso anecdóticos, que simplifican los ejercicios, pero también los conocimientos.

La elección de preguntas de fácil corrección, que reclaman fundamentalmente conocimientos memorísticos, dificultan el desarrollo de las competencias intelectuales necesarias

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

para la formación histórica (Merchán, 2001). Los ejercicios se basan en la información del libro de texto o de los apuntes, y se excluyen de las aulas las discusiones sobre asuntos polémicos o complejos, sobre los que caben interpretaciones divergentes que no aparecen en el manual escolar.

La asignatura de Historia parece seguir anclada en objetivos del siglo XIX: formar y seleccionar ciudadanos, pero en más de 100 años ha cambiado el tipo de sociedad y el modelo de ciudadano (López Facal, 1997). A pesar de que en España hace ya 40 años que se modificó la legislación a favor de una concepción más moderna de la evaluación, la realidad es que el ritmo de puesta en práctica de esas concepciones ha sido, y es, lento (Trepat, 2012).

Existe un amplio consenso en que la forma tradicional de evaluación impide la innovación pedagógica en las prácticas docentes y empobrece el abanico de actividades practicables en clase (Perrenoud, 2008). Pero las soluciones a los problemas que plantean las formas tradicionales de evaluación no son fáciles de instrumentar, pues las rutinas escolares son muy resistentes al cambio (Cuesta, 1997). Probablemente se deban modificar aspectos como la formación del profesorado, el tiempo disponible y la complejidad del proceso (Castillo y Cabrerizo, 2003).

La investigación sobre evaluación debe analizar, en primer lugar, los currículos escolares. Las disposiciones legales respecto a la evaluación es uno de los factores, quizás el principal, que la condicionan (Santos 2003), puesto que todos los profesionales están obligados a cumplirlas.

Una de las novedades incorporadas por la LOMCE (2013) es la inclusión de estándares de aprendizaje que pretenden determinar lo que el alumnado ha de aprender en cada asignatura (Trepat, 2015). Los contenidos históricos que se supone que los escolares deben aprender con la LOMCE son los mismos que los aprobados por la anterior reforma del conservador Partido Popular (LOCE, 2002), puesto que los

gobiernos socialistas posteriores (2004-2011), a pesar de abolir esa ley y promover la aprobación parlamentaria de otra alternativa (LOE, 2006), mantuvieron los mismos contenidos en las asignaturas de Historia (López Facal, 2014). En la educación secundaria obligatoria el alumnado ha de estudiar una historia general, desde la prehistoria al mundo contemporáneo. Las leyes que se han sucedido en este siglo más bien han sido planes de estudio de carácter continuista respecto a la Ley orgánica de calidad de la educación (LOCE) (Duarte, 2015). En el primer ciclo de la ESO (12-14 años) se mantiene un aprendizaje histórico basado en una ingente acumulación de acontecimientos, datos e informaciones y actividades de dudosa eficacia educativa, mientras que en cuarto curso los estándares referidos a la historia contemporánea y del mundo actual tratan de superar la memorización, pero son tantos, de tal amplitud y escaso rigor, que se dificulta mucho trabajar con ellos en las aulas. Se trata de una ley que cuenta con exceso de contenidos generalistas que requieren de una enorme cantidad de actividades; una vez más, difícilmente se podrán alcanzar otro tipo de aprendizajes que no sean memorísticos, repetitivos y superficiales (López Facal, 2014).

En su análisis sobre los estándares que se prescriben para la asignatura de Historia de España de 2º de bachillerato (18 años), Fuster (2015) cree que su introducción obedeció a la necesidad de mejorar la eficacia y la calidad de la educación escolar a partir de la evaluación del rendimiento de los alumnos. Basándose en las tesis de Darling-Hammond (2001), considera que los estándares pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes si están bien diseñados, aunque depende del uso y de la forma que adopten. Sin embargo, concluye que los estándares formulados se ocupan preferentemente de la adquisición de componentes conceptuales como única forma de aprendizaje, lejos de las competencias de la asignatura y de un aprendizaje que favorezca el pensamiento crítico.

Trepat (2015) ha identificado en la LOMCE diferentes estándares de aprendizaje para la ESO, unos muy concretos y operativos, y otros que suponen capacidades más complejas aplicadas al conocimiento histórico. Esta complejidad se incrementa notablemente en cuarto curso; sin embargo, este autor considera que no están bien redactados y no orientan sobre lo que se pretende describir al emplear verbos inadecuados para medir aprendizajes que, se supone, debe ser su finalidad. El otro escollo que presenta el currículo es su carácter enciclopédico, sobre todo en el caso de Historia de España de 2º de bachillerato. Tal cantidad de contenidos, imposible de trabajar en las horas de clase semanales asignadas, parece inducir a desarrollar en las clases, prácticas expositivas y memorísticas, alejadas del saber competencial y del pensamiento histórico que, por otra parte, tampoco está especificado en ninguna parte del currículo.

La investigación de Gómez y Chapman (2016) aporta nuevos datos sobre las limitaciones de la enseñanza de la historia en España. Estos autores han comparado los currículos inglés y español para analizar la evolución de los contenidos de pensamiento histórico en las sucesivas reformas de los últimos 25 años en ambos países. En el caso español mostraron el progresivo descenso que han sufrido los conceptos de pensamiento histórico en los sucesivos decretos de enseñanzas mínimas para educación secundaria entre 1990 y 2015. Una situación que dista bastante del caso inglés, más equilibrado entre los contenidos de primer orden (conocimientos sustantivos sobre la historia) y los de segundo (conceptos metodológicos), a pesar de cierto descenso en la última reforma del currículo en Inglaterra.

Del currículo derivan las programaciones didácticas, las cuales recogen, entre otros aspectos, los instrumentos y criterios de calificación de cada materia y curso. Uno de los escasos estudios en este ámbito es el realizado por Portela (2016) en la Región de Murcia, quien ha constatado que no se han realizado

grandes cambios en los sistemas de evaluación que se utilizan en los institutos, y que el examen sigue siendo el instrumento principal. Incluso cabe la posibilidad de que se haya dado un paso atrás al introducir tantos estándares de aprendizaje de tipo conceptual sobre un contenido tan amplio, lo que parece estar provocando una falta de profundidad en el desarrollo de procesos cognitivos por parte del alumnado.

Con respecto a los exámenes, pieza central de la evaluación, contamos con un mayor número de estudios publicados durante los últimos 20 años (Gómez y Miralles, 2013; Merchán 2005; Monteagudo *et al.*, 2014; Plá, 2011; Villa y Tapia, 1996). Todos ellos coinciden en que las habilidades cognitivas y los contenidos más demandados en dichas pruebas están relacionados con el conocimiento conceptual-factual, con predominio de lo memorístico. Suelen concretarse en ejercicios de tipo ensayo, aunque también son frecuentes las preguntas cortas y las pruebas de elección múltiple. Esta práctica implica una carencia significativa de actividades relacionadas con la valoración de procedimientos básicos para el conocimiento histórico, como los comentarios de textos. La ausencia de actividades que contemplen el trabajo con fuentes durante la educación secundaria explicaría el elevado porcentaje de alumnos que realiza ejercicios con un bajo nivel de complejidad cognitiva cuando tienen que realizar un comentario de textos históricos en las pruebas de acceso a la universidad (PAU), que son las que se realizan en torno a los 18 años de edad (Sáiz y Fuster, 2014).

Trabajar los contenidos históricos en la forma que parece hacerlo el nuevo currículo de la LOMCE no contribuye a desarrollar un aprendizaje crítico de comprensión de problemas sociales del pasado y del presente. Mientras saber historia siga asimilándose a memorizar hechos y nombres del pasado, y presentándose como un conocimiento cerrado, en el que se identifican historia y pasado, los alumnos no concebirán esta disciplina

como un conocimiento contemporáneo útil para conocer los problemas del presente y, por lo tanto, diferente al pasado.

La Historia es una disciplina que formula hipótesis sobre el pasado e intenta demostrarlas a través de pruebas y de un método riguroso de análisis (Gómez y Miralles, 2015). En este sentido se han formulado propuestas de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a desarrollar el pensamiento histórico.

Gómez y Miralles (2015) hicieron una revisión de la evolución o desarrollo del concepto de pensamiento histórico, también conocido como *educación histórica* (Mora y Ortiz, 2013; Plá, 2012). Existen dos tradiciones diferentes en este ámbito: por un lado están las aportaciones británicas (Lee y Ashby, 2000), que promueven un modelo de educación histórica que pone énfasis en los conceptos metodológicos y tiene un perfil muy instrumental de la historia; y por otro lado está la centralidad atribuida a la conciencia histórica por la didáctica alemana (Rüsén, 1992 y 2015), que contempla la dimensión ética como finalidad fundamental de la historia, útil para la vida. Esta línea ha sido ampliamente seguida en el ámbito lusófono (Barca y Schmidt, 2013). En Estados Unidos y Canadá se ha iniciado un proceso de aproximación de estas dos corrientes en trabajos como los de Lévesque (2008; 2011), Seixas y Morton (2013), VanSledright (2011; 2014) y Wineburg (2001). Esta confluencia refiere cierto consenso emergente en la investigación actual sobre el pensamiento histórico (*historical thinking*) que se asume como un metaconcepto que engloba habilidades relacionadas con la comprensión del pasado con base en la interpretación de fuentes y la creación de narrativas históricas. Se trata, por tanto, de un conocimiento básico que ha de ser aprendido y supone el dominio de los denominados conceptos de primer orden, como datos, fechas y hechos; y los conceptos de segundo orden o metodológicos (Domínguez, 2015), aquéllos relacionados con la relevancia histórica, el uso

de fuentes históricas como pruebas, los cambios y continuidades en la historia, las causas y consecuencias de los hechos históricos y la perspectiva histórica. Incorpora también la dimensión ética de la historia. En resumen, posibilita responder a cuestiones históricas y entender el pasado de forma compleja.

A través de la conjugación de los dos tipos de contenidos que integran el pensamiento histórico, el pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, lo que favorece el conocimiento del contexto actual, hace posible su inclusión y dirige sus acciones hacia la mejora de la sociedad.

Jesús Domínguez (2013; 2015) ha diseñado una de las propuestas, en nuestra opinión, más rigurosas, para evaluar el pensamiento histórico y, por lo tanto, para su enseñanza y aprendizaje. Este autor adoptó el modelo utilizado por PISA y lo adaptó para la evaluación de las ciencias experimentales; a partir de esta experiencia seleccionó una serie de competencias clave para la formación histórica básica que debería tener todo estudiante de secundaria al acabar esa etapa. La propuesta de Domínguez atribuye gran relevancia a la enseñanza de los contenidos metodológicos asociados al trabajo del historiador para promover el pensamiento histórico que implica conocer qué ocurrió, pero también saber cómo se sabe que ocurrió algo. Dichas competencias, en opinión de este autor, consistirían en la capacidad de explicar históricamente, es decir, utilizar el conocimiento histórico en situaciones o contextos distintos a los estudiados y utilizar pruebas históricas, con base en la realización de inferencias de las fuentes. Lo anterior exige: conocer el contexto, y analizarlo críticamente mediante la identificación de errores y contradicciones; distinguir entre hechos objetivos y opiniones; e identificar características del conocimiento histórico, tales como causalidad múltiple, cambio y continuidad, o empatía histórica.

En España únicamente contamos con un modelo de pruebas de evaluación del conoci-

miento histórico, realizado por una administración educativa, para 4º curso de la ESO. Se trata de las pruebas liberadas recientemente por el MECD² que se han aplicado en Ceuta y Melilla y siguen un esquema similar al propuesto por Domínguez. Es interesante tener esto en cuenta puesto que podrían servir de modelo, en el futuro, para la reválida que la LOMCE contempla al finalizar 4º de ESO para todo el alumnado español.

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación ha sido constatar en qué medida se está mejorando, o no, el aprendizaje de la Historia en España en las aulas de 4º de ESO a través de los elementos propios del pensamiento histórico que incorpora la LOMCE.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Delimitar la presencia de contenidos metodológicos o de segundo orden, propios del pensamiento histórico, en los estándares de aprendizaje de los diferentes documentos legislativos, tanto estatales como autonómicos, en la asignatura de Historia de 4º de ESO.
2. Averiguar cuáles son los instrumentos de evaluación que emplea el profesorado para valorar el aprendizaje del alumnado de contenidos históricos y sobre la historia.
3. Conocer el tipo de ejercicios, capacidades cognitivas y habilidades propias del pensamiento histórico presentes en los exámenes de la asignatura de Historia de 4º curso de ESO en diferentes comunidades autónomas.
4. Recabar y analizar la opinión de expertos en didáctica de las ciencias sociales sobre la situación de los contenidos

de segundo orden propios del pensamiento histórico en la legislación actual y su influencia en el aprendizaje de la historia.

Diseño de la investigación

Consideramos esta investigación como de tipo descriptivo (Salkind, 1999), ya que se busca analizar y comprender la naturaleza de la evaluación que se lleva a cabo en las aulas de 4º curso de ESO en la asignatura de Historia con la nueva ley educativa.

Se empleó una metodología de integración, cualitativa-cuantitativa, con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión del problema, y de enriquecer y ampliar el conocimiento que surgiese durante el desarrollo del estudio, para generar propuestas y estrategias de acción. Se asume que la combinación de metodologías en indagaciones en ciencias sociales es una forma adecuada para profundizar en los fenómenos educativos (Everston y Green, 1989).

Instrumentos de recogida de información

Para examinar los diferentes currículos vigentes a nivel estatal y en diferentes comunidades autónomas, las programaciones didácticas y los exámenes del curso académico 2016-2017, se recurrió al método de análisis de contenido. Para ello se utilizaron procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos y discursos) que permitieron elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones en que se han producido (contexto social), unas veces de manera cuantitativa, y otras cualitativa (Piñuel, 2002).

Se utilizaron técnicas cuantitativas para el análisis de contenido por considerarlas adecuadas para estudiar la comunicación sistemática y para evitar sesgos en la interpretación (Hernández *et al.*, 2010); los mensajes se cuantificaron y se sometieron a análisis estadístico.

² Disponibles en el Instituto de Nacional de Evaluación Educativa: <https://www.mecd.gob.es/inee/> (consulta: 10 de julio de 2017).

También se realizó un trabajo interpretativo con técnicas cualitativas para lograr mayores detalles relativos al contenido y para aplicar variables e indicadores que pongan en evidencia un contenido subyacente: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje presentes en los currículos; instrumentos de evaluación y criterios de calificación en relación a las programaciones didácticas; y tipología de ejercicios, capacidades cognitivas y competencias históricas en los exámenes.

Para el tratamiento cuantitativo de los datos provenientes de los exámenes se empleó una hoja de cálculo Excel como soporte técnico, herramienta que destaca por su facilidad de manejo, y que resulta suficiente para los cálculos y gráficos que se requerían en este caso, relacionados con las variables mencionadas anteriormente.

Se solicitó la opinión de expertos en didáctica de las ciencias sociales por medio de una encuesta realizada utilizando un guion remitido por correo. Se trataba de un cuestionario de preguntas abiertas a fin de no condicionar las respuestas, pues interesaba recoger y profundizar sobre sus puntos de vista y en un tema del que no existe suficiente información previa (Hernández *et al.*, 2010). Las encuestas por correo presentan la ventaja de su facilidad para llegar a destinatarios dispersos, lo cual garantiza la intimidad personal y la obtención de respuestas más reflexivas (Labarca, 2001).

Población y muestra

Se procuró tener una amplia representación territorial, y para ello se analizaron seis textos legislativos: el Real Decreto (RD) 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que afecta a todo el profesorado y alumnado español, y cinco decretos que establecen el currículo de cinco comunidades autónomas (Cataluña, Galicia, País Vasco, Andalucía y Murcia; las tres primeras al norte

del país y con lengua propia, y las dos últimas al sur) aprobados por gobiernos de distinto signo político. Además, se recogieron y analizaron las programaciones docentes de los departamentos didácticos de Geografía e Historia de tres institutos situados en la Región de Murcia, Andalucía y Galicia; 15 exámenes de la asignatura de Historia en 4º curso de la ESO de cuatro institutos en estas mismas autonomías, con un total de 100 ejercicios. Y, finalmente, se captó la opinión de cinco expertos en didáctica de las ciencias sociales, con experiencia en investigación y diseño curricular, de las comunidades de Madrid, Galicia y Cataluña.

El universo de la muestra abarca el conjunto de IES de las comunidades autónomas seleccionadas para nuestro estudio de programaciones y exámenes, y, a través de un muestreo de conveniencia, los centros se seleccionaron por su diversidad de entornos —tanto a nivel socioeconómico (urbano, semiurbano y rural) como geográfico—, la variedad de enseñanzas ofertadas (secundaria obligatoria, bachillerato, ciclos formativos, bilingüe) y la disponibilidad.

RESULTADOS

El pensamiento histórico y la normativa educativa

Al analizar los 58 estándares de aprendizaje que establece el RD 1105/2014 para la asignatura de Historia en 4º de ESO,³ se identificó que 23 de ellos están relacionados con los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico. Éstos suponen casi 40 por ciento del total. Un 10 por ciento más si se compara con lo dispuesto para el primer y segundo curso (primer ciclo). El experto 1 expresó que hubo una preocupación por parte de la administración educativa para que los contenidos relacionados con el pensamiento histórico estuviesen presentes en el cuarto curso. Aunque no explicó los motivos de esta intencionalidad,

³ Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> (pp. 297 y ss.) (consulta: 27 de junio de 2017).

podría deberse al deseo de aproximarse a los criterios que se contemplan en las evaluaciones internacionales (evaluación de competencias). Algunos de los estándares de esta naturaleza son los siguientes: “Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores”, o “Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron”. Estas demandas implican tener que trabajar en el aula con evidencias desde la perspectiva histórica, entre otras habilidades del pensamiento histórico. La presencia de conceptos metodológicos en los estándares de 4º curso de la ESO contrasta, o al menos matiza, los resultados del estudio de Gómez y Chapman (2016). Parece que los conceptos de segundo orden, propios del pensamiento histórico, tienen una presencia significativa en los estándares de aprendizaje y no sólo en los contenidos o en los criterios de evaluación, al menos en ese grado y nivel, aunque no en los otros cursos.

Los datos proporcionados por los expertos ayudan a comprender mejor el contenido legislativo. Para el experto 1, aunque en la redacción del currículo de 4º de ESO se apostó por incluir más estándares relacionados con conceptos de segundo orden tales como “causa y consecuencia”, o el empleo de evidencias —conceptos ampliamente desarrollados ya en diversas investigaciones empíricas y con los que los docentes pueden estar familiarizados (Gómez y Miralles, 2015)—, en la mayoría de los casos los estándares carecen de una jerarquía que los ordene en importancia; es decir que hay una gran diferencia entre los que se enuncian de manera muy pormenorizada y otros muy generales, lo cual dificulta su evaluación. La misma valoración manifiesta el experto 2, para quien, aunque muchos estándares están orientados a aprender y evaluar destrezas del pensamiento histórico, la forma en la que se concibieron y organizaron en el currículo restringe innecesariamente el trabajo docente; esto debido a que algunas

destrezas solamente se relacionan con un bloque de contenidos, al margen del resto. Estas opiniones concuerdan con los estudios de López Facal (2014) y Trepaut (2015), en el sentido de que en 4º de ESO los estándares han tratado de ir más allá de la memorización, pero no están correctamente redactados y resultan imprecisos.

En la Región de Murcia, el Decreto 220/2015, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en dicha comunidad, supone un calco literal del RD. No se ha realizado ningún tipo de adaptación en los estándares que se proponen, ni en los contenidos, ni en los criterios de evaluación. Se ha continuado enteramente con las disposiciones del MECD.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la ESO, recoge una serie de adaptaciones y ampliaciones del RD en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación; no pasa lo mismo con los estándares de aprendizaje, ya que mantiene los mismos que fija la disposición ministerial, a la cual remite para su consulta, pues no aparecen en el documento legislativo. En esta comunidad autónoma se introdujeron objetivos de asignatura, cosa que no contempla la LOMCE y que se conservan de legislaciones anteriores. Además, se incorporaron contenidos y criterios de evaluación relativos a la historia de España que no están presentes en el RD. Así en el Bloque 2 se indica: “Andalucía y el establecimiento de un Estado y sociedad liberales en España: el reinado de Isabel II, el Sexenio Revolucionario y la Restauración”, contenido al que corresponde el criterio “Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX, identificando la aportación de Andalucía al establecimiento de un Estado liberal en España y al cambio de modelo social”.

La Junta de Andalucía incorpora a su Orden elementos propios de la historia

española y andaluza como conocimientos que suelen identificarse como procedimentales y actitudinales, lo cual amplía notablemente la propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la historia. El experto 1 proporcionó una posible explicación de los motivos por los que en Andalucía no aparecen explícitamente los estándares de aprendizaje y sí los criterios de evaluación en el documento legislativo. Para él, los estándares estaban pensados como referente de las evaluaciones externas que contempla la LOMCE, mientras que los criterios de evaluación fueron concebidos para el trabajo diario en el aula; él sostiene que la legislación no establecía una diferencia conceptual clara entre ambos, lo que podría desvirtuar la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También en la Comunidad Autónoma de Galicia se han hecho modificaciones en la legislación respecto a la estatal en la asignatura de Historia en 4º de ESO. En el Decreto 86/2015, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato se puede comprobar que los contenidos, criterios de evaluación y estándares se relacionan con los objetivos de la etapa y las competencias clave, aspecto ausente en los casos anteriores. También incorporaron un par de adaptaciones o ampliaciones de contenidos y criterios de evaluación a la historia gallega, del tipo “Discusión en torno a las características de la industrialización en España y Galicia: éxito o fracaso”. Sin embargo, la principal novedad consiste en la introducción, en el último bloque, de dos nuevos contenidos relacionados con los conceptos de cambio y continuidad, y tiempo histórico, con sus correspondientes criterios y estándares. Se trata de elementos que están en consonancia con los contenidos del pensamiento histórico y cierto avance sobre lo expresado en el RD. Sin embargo, en opinión del experto 3, los contenidos referidos específicamente a la historia gallega sólo figuran de manera simbólica, son muy limitados y no se tratan en profundidad debido a la gran

cantidad de contenidos generales que contempla el currículo. Esta valoración coincide con la del experto 4, para quien el número de estándares de aprendizaje, sobre todo en 4º de ESO, es tan desorbitado que dificulta mucho poder trabajar el pensamiento histórico en el aula. El experto 3 explica las dificultades para poder desarrollar las habilidades de pensamiento histórico en un contexto que no tiene presentes las necesidades del alumnado, ni las del profesorado: se trata de estudiantes que nunca antes han trabajado en esta perspectiva, y de una mayoría del profesorado que carece de formación adecuada para ello. El experto 4 destacó la dificultad de modificar las concepciones del alumnado que asocian la historia con recordar hechos y conceptos.

El Decreto 187/2015, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en Cataluña, establece cuatro dimensiones propias de la materia de Geografía e Historia: las dimensiones histórica, geográfica, cultural y artística, y ciudadana. Cada una de estas dimensiones engloba una serie de competencias que, a su vez, llevan aparejado un conjunto de contenidos clave. Según la legislación catalana, estas dimensiones recogen las capacidades que habrán de permitir al alumnado analizar hechos y situaciones a partir de la aplicación de los conocimientos y de las metodologías que proporciona la materia. Las cuatro competencias referidas a la dimensión temporal están asociadas a los conceptos de cambio y continuidad, el análisis de fuentes, la interpretación del presente como un producto del pasado, la noción de que el futuro es fruto de las decisiones actuales, y la identificación y valoración de la identidad individual y colectiva como sujetos históricos. Ofrece también una serie de criterios generales para la elaboración de actividades de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes de carácter competencial, así como una graduación de los niveles competenciales del alumnado. No se formulan estándares de aprendizaje. El experto 5 justifica la

incorporación de elementos propios del pensamiento histórico por la necesidad de abordar el tratamiento competencial en las aulas a partir de contenidos procedimentales, tales como el análisis de fuentes o la construcción de explicaciones causales, cuestión básica para el aprendizaje de la disciplina.

Finalmente, en la Comunidad Autónoma del País Vasco tampoco se contempla algún estándar de aprendizaje (Decreto 236/2015). Se mantiene la estructura de la legislación anterior, con objetivos de etapa vinculados expresamente con la competencia social y cívica, y un primer bloque de contenidos comunes para todos los cursos; en este bloque se mencionan procedimientos y actitudes relacionados con las competencias básicas transversales y con la competencia básica específica social y cívica. A continuación, figuran otros cinco bloques en los que, de manera muy general, se desarrollan los contenidos propios del cuarto curso, para finalizar con 11 criterios de evaluación que incluyen referencias propias a la historia del País Vasco y contemplan algunos relacionados con conceptos de segundo orden, propios del pensamiento histórico; es el caso del criterio 2: "Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos estableciendo conexiones entre ellas, reconociendo que la multicausalidad es una característica de los hechos históricos y sociales".

Las normativas del País Vasco y Cataluña están muy alejadas del RD en estructura y contenido y, junto con Galicia, se ocupan en mayor medida del desarrollo escolar del pensamiento histórico.

El pensamiento histórico, las programaciones docentes y los exámenes

Al comparar las programaciones docentes se pudo constatar cierta disparidad sobre la manera de abordar la evaluación. En Andalucía se explicitan claramente los instrumentos y criterios de calificación del alumnado: 70 por ciento de la nota se atribuye a las pruebas

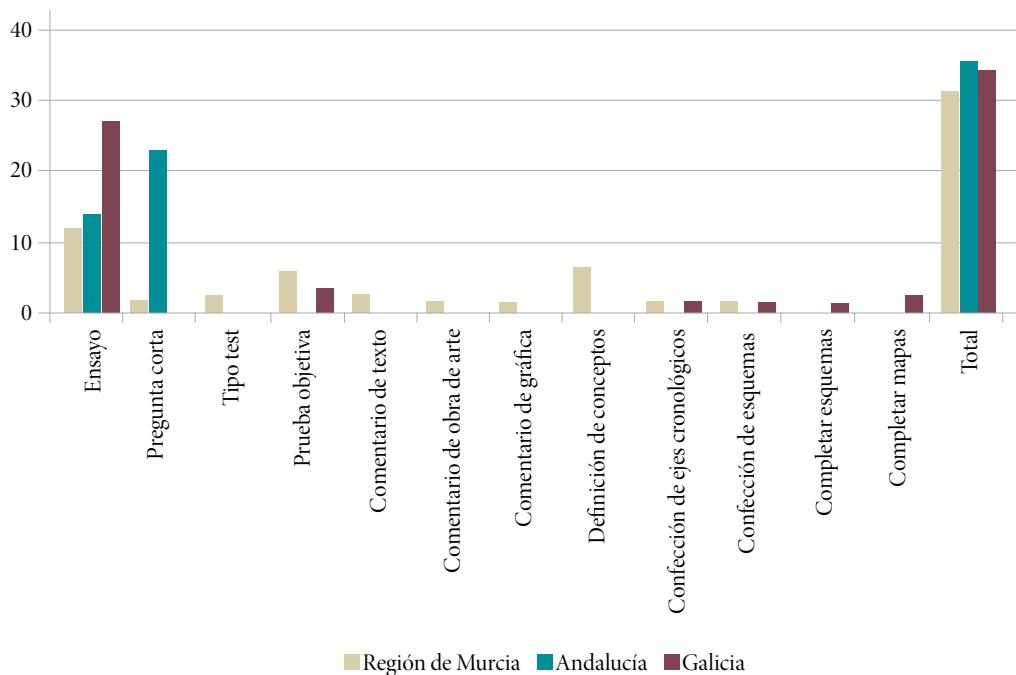
escritas y trabajos, 20 por ciento a las tareas de clase y de casa recogidas en el cuaderno, y el 10 por ciento restante queda para el interés y la participación. En Galicia se constató que 80 por ciento de la nota se atribuye a las pruebas escritas y orales, y el 20 por ciento restante a trabajos, cuaderno y participación. Sin embargo, en el caso de la Región de Murcia los instrumentos de evaluación (cuaderno de clase, prueba escrita, trabajos y cuestionarios) aparecen relacionados con los estándares, cada uno con un porcentaje que cambia según el estándar. Aun así, la prueba escrita es también el instrumento más importante para calificar al alumnado: aparece en 23 estándares, en 22 de los cuales supone el 50 por ciento de la calificación, mientras que en el último supone el 100 por ciento. El cuaderno del alumno y los cuestionarios se contemplan en 27 y 24 estándares respectivamente; en la inmensa mayoría de los casos su nota pondera 30 por ciento (es el caso del cuaderno), o sólo 10 por ciento (el cuestionario). Algo similar ocurre con los trabajos, que se relacionan con 21 de los 23 estándares.

El examen escrito sigue siendo el principal instrumento que utilizan los docentes para evaluar al alumnado al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (Monteagudo *et al.*, 2014); de hecho, para la mayoría de ellos es el instrumento más objetivo para su labor evaluadora (López Facal, 1997; Monteagudo *et al.*, 2015). Y todo ello a pesar de la modificación legislativa, como también reflejó Portela (2016).

La calidad de las evaluaciones sobre el conocimiento histórico no depende sólo de que el instrumento para realizarlas sea el examen escrito; más importante es determinar el contenido de ese tipo de pruebas, de ahí el interés de analizarlas y establecer una tipología de los ejercicios a los que debe enfrentarse el alumnado en dichas pruebas. La Gráfica 1 sintetiza la diferencia que existe entre las muestras analizadas de Murcia, Andalucía y Galicia.

El número total de ejercicios fue muy similar en las tres muestras. En los exámenes

Gráfica 1. Tipología de ejercicios en exámenes de Historia de 4º de ESO



Fuente: elaboración propia

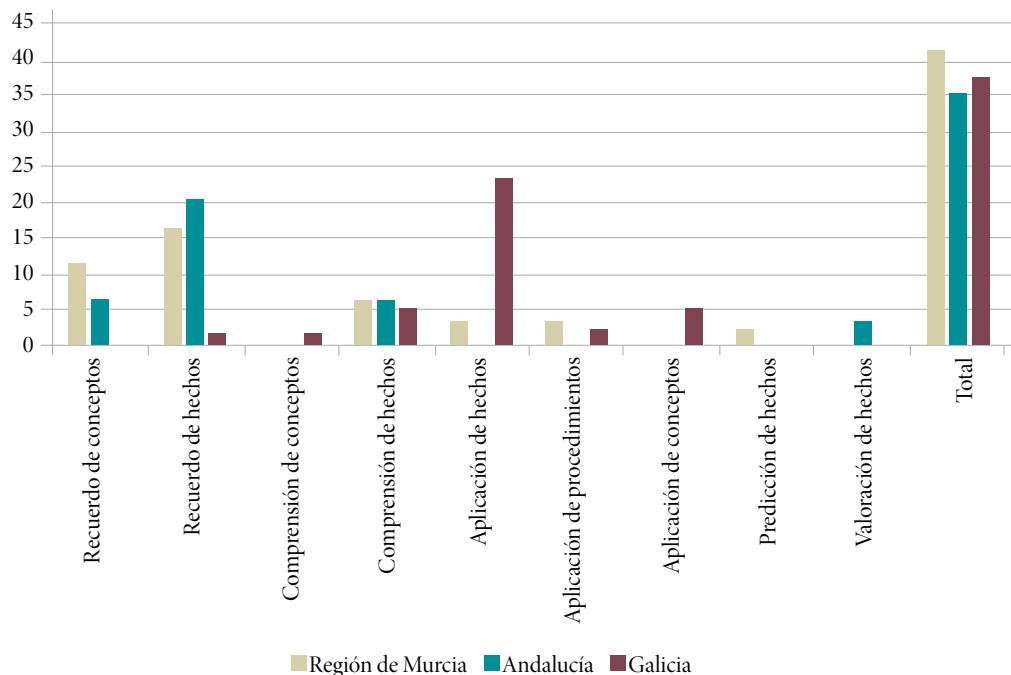
recogidos en Andalucía solamente aparecían dos tipos de ejercicios, ensayos (13) y preguntas cortas (22); mientras, en Galicia los estudiantes se enfrentaban a mayor disparidad de ejercicios, sobre todo de tipo ensayo (26), seguidos de pruebas objetivas (3), completar mapas (2), confeccionar ejes cronológicos (1) y esquemas (1), o completar esquemas (1). La muestra de Murcia es la que más variedad de ejercicios propone al alumnado, pues plantea hasta diez tipos distintos, de los cuales nuevamente los ensayos son los más comunes (11), seguidos por la definición de conceptos (6), las pruebas objetivas (5), la realización de test y comentarios de textos (2), y, finalmente, preguntas cortas, comentarios de obras de arte y de gráficas, y confección de ejes cronológicos y de esquemas (1).

Los ensayos constituyen, globalmente, la mitad de los ejercicios a los que tiene que hacer frente el alumnado en los exámenes. Esta realidad ya ha sido contrastada en estudios previos (Monteagudo *et al.*, 2014; Villa y

Tapia, 1996), en los que se muestra que la capacidad cognitiva más solicitada al alumno es el recuerdo de conceptos, como ocurre en educación primaria (Gómez *et al.*, 2015b). Por esta razón se procedió a comprobar si se sigue manteniendo esta demanda en las pruebas escritas de Historia en 4º de la ESO.

Se constató, también en este aspecto, que existe una gran diferencia entre los exámenes analizados de Murcia y Andalucía (Gráfica 2), donde el recuerdo, ya sea de conceptos (17) o de hechos (36), sobre todo este último, constituye la demanda cognitiva dominante, expresada en ejercicios del tipo “Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812” o “¿Qué relación existe entre la Revolución americana y la Ilustración?”. A mucha distancia queda la comprensión de hechos (12), del tipo “Explica la situación laboral de la clase trabajadora en la nueva sociedad industrial”, o ejercicios más complejos, como la valoración de hechos, que solamente se encontró en el caso andaluz (“Desarrolla una defensa del hecho histórico

Gráfica 2. Capacidades cognitivas en exámenes de Historia de 4º de ESO



Fuente: elaboración propia

que consideres más importante de las dos unidades estudiadas. Explícalo y justifica por qué consideras que es lo más importante") y la explicación contextualizada en el caso murciano ("Si hubieras sido rey en la Francia del siglo XVIII, habrías...").

Estos datos contrastan con los que se obtuvieron en la muestra de exámenes gallegos. Se trata de bloques de ejercicios, en cada uno de los cuales el alumno debe de elegir un ejercicio. Cuentan, además, con un último apartado, a modo de evaluación de la práctica docente, en el que el alumnado debe expresar su valoración de la dificultad de la prueba, la relación con los contenidos abordados previamente en clase, el resultado que espera obtener y las sugerencias de cambio al docente para mejorar el trabajo en el aula y los resultados individuales y grupales.

En estos exámenes de capacidad cognitiva, el aspecto que más presencia tuvo, con prácticamente dos tercios (23) fue la aplicación de hechos, con ejercicios en los que se pide a

los estudiantes que comenten determinados hechos históricos empleando para ello fuentes históricas, como *Describe os fundamentos ideolóxicos e as características dos sistemas políticos que se desenvolveron en Europa durante o Antigo Réxime. Sinala cales foron os grupos sociais que apoaiaron os ditos sistemas e as razóns polas que o fixeron, partindo dos documentos que seguen*. Le siguen, de lejos, la comprensión de hechos y la aplicación de conceptos (5), con ejemplos de este último como *Describe as principais correntes de pensamento obreirista e socialista durante o s. XIX e compara as súas características partindo do documento que segue e dos fragmentos da película "Germinal" que visionástedes na Rede en horario extraescolar. Usa correctamente os conceptos ácrata, científico, comuna, ditadura do proletariado, libertario, loita de clases, marxista, plusvalía, relación de producción e revolución*.

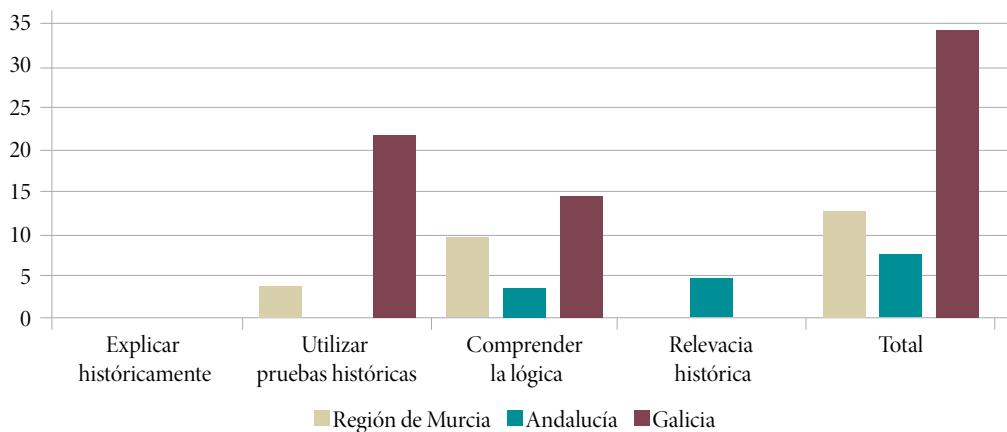
En suma, se ha podido apreciar que los exámenes de la muestra de Galicia solicitan capacidades cognitivas superiores a los casos

murciano y andaluz, ya que, lejos del mero recuerdo, exigen a los estudiantes que usen los conocimientos adquiridos para analizar y sintetizar información nueva *sobre* la historia, en palabras de Domínguez (2015), empleando fuentes históricas para argumentar sus respuestas. *Sobre* la historia y no *de* la historia, porque la primera de las competencias relacionadas con el pensamiento histórico, en el sentido propuesto por Domínguez (2013; 2015) supone la explicación de la historia empleando conocimientos de tipo conceptual o factual y su aplicación a situaciones o contextos distintos a los estudiados, además de servir a la comprensión del presente. En nuestro estudio, sin embargo, no encontramos ningún ejercicio de este tipo en ninguno de los exámenes de 4º de ESO de Historia analizados (Gráfica 3). Si bien

aparece conocimiento sustantivo de la historia, éste se presenta relacionado con el recuerdo, como se ha visto; algo similar a la situación descrita por Gómez y Miralles (2015), para quienes este tipo de ejercicios reduce la capacidad de relación y de pensamiento histórico del alumnado, y reproduce la visión de la historia como un proceso acabado y que sólo requiere de memoria para conocerla. De esta forma, son ejercicios de aplicación relacionados con contenidos vistos previamente en clase, y no con situaciones o contextos novedosos.

Esto no sorprende, ya que una evaluación auténtica de competencias no puede hacerse en el contexto del aula por la propia naturaleza de las competencias; supone un largo proceso de aprendizaje que se demuestra en acciones realizadas en circunstancias variadas.

Gráfica 3. Competencias históricas en exámenes de Historia de 4º de ESO



Fuente: elaboración propia

En las otras dos competencias propias del pensamiento histórico, de acuerdo con la propuesta de Domínguez, los exámenes gallegos prestan mucha más atención al uso de pruebas históricas, pues en todos ellos aparecen ejercicios en los que el alumnado debe construir una respuesta empleando varios tipos de documentos históricos en su argumentación, como se ha visto. Esta competencia también aparece en el caso murciano, pero con menor frecuencia y no de la misma manera, pues el

alumno no debe de construir una narración, sino contestar unas preguntas a partir de la lectura de un documento: “Tras leer el texto de Kropotkin, explica qué principios del anarquismo están expuestos en él”.

No ocurre lo mismo en la competencia relacionada con la comprensión de la lógica del conocimiento histórico, presente en los tres casos, pues en todos aparecen varios ejercicios en los que los estudiantes deben de comentar las causas o consecuencias de algún hecho

histórico, sobre todo en el caso gallego. En los casos andaluz y murciano, sin embargo, sería un aprendizaje competencial del pensamiento histórico muy simple o superficial, pues ya se ha comentado que la principal capacidad cognitiva era el recuerdo, expresada en ejercicios del tipo “Explica los motivos de la tardía industrialización en España”, mientras que sería más profundo en el caso gallego, donde aparecían ejercicios como “*Explica as causas do colonialismo, as súas características e as consecuencias de todo tipo partindo dos seguintes documentos*”.

Por último, en el caso andaluz se identificó una serie de ejercicios que guardan relación con otro concepto de segundo orden del pensamiento histórico desarrollado por Seixas y Morton (2013), aunque no por Domínguez: la relevancia histórica. En varios exámenes se formulan ejercicios como el señalado anteriormente: “Desarrolla una defensa del hecho histórico que consideres más importante de las dos unidades estudiadas. Explícalo y justifica por qué consideras que es lo más importante”. Aquí los escolares deben decidir qué hecho del pasado es importante y explicar su relevancia histórica utilizando criterios apropiados.

Se encontró una amplia diversidad entre los exámenes de Historia de 4º de ESO de Murcia y Andalucía respecto de los de Galicia, donde las capacidades cognitivas y las competencias asociadas al pensamiento histórico parecen tener más presencia. Aparentemente, al menos, parecería que el contexto de instrucción gallego podría favorecer mejor el aprendizaje y el desarrollo de competencias históricas.

En este sentido, formulamos la siguiente pregunta: ¿tendría relación el hecho de que los exámenes de Historia en el caso gallego estuviesen más cerca de las tesis sobre pensamiento histórico debido a la forma en la que está redactado su currículo autonómico, también diferente del de Murcia y Andalucía? ¿Podrían existir otros factores que explicasen esta diferencia como, por ejemplo, el modelo de pruebas de evaluación para el acceso a la

universidad que condiciona la práctica profesional del profesorado? El modelo de las pruebas de acceso a la universidad, o PAU (denominadas EBAU en la LOMCE), muy diferente en Galicia, podría haber condicionado la práctica de al menos una parte del profesorado.

El experto 4 señaló que, además de las limitaciones derivadas de la legislación, otro de los escollos, tal vez el principal para el aprendizaje del pensamiento histórico, es la formación didáctica de los propios docentes; una deficiencia que explica en gran medida la pervivencia de rutinas y prácticas obsoletas. Una opinión que se debe de tener en cuenta, y que podría revelar, en la muestra de exámenes de Galicia, que nos encontramos ante un caso de implicación personal, por parte del profesorado, de trabajar y evaluar en las aulas las habilidades propias del pensamiento histórico, que probablemente no sea generalizable.

Opiniones de expertos

La última parte del estudio que se realizó estaba dirigido a conocer la opinión de expertos en didáctica de las ciencias sociales sobre los posibles beneficios que el currículo de la LOMCE podía ofrecer para la mejora de la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en 4º curso de ESO. Las cinco personas entrevistadas se seleccionaron como expertas muy cualificadas porque cuentan con experiencia docente en la enseñanza secundaria y en la universitaria, así como en investigaciones educativas, y han participado en algún momento de su vida profesional como asesores o colaboradores de alguna administración pública con competencias en educación. Resumimos sus argumentos:

El experto 1 considera que faltan muchas cosas por hacer, ya que se sigue primando el conocimiento sustantivo, fruto de la voluntad centralizadora de la LOMCE, y a que se formó una gran cantidad de grupos de trabajo para redactar el currículo con plazos de tiempo muy cortos, sobre todo en 4º curso, ya que en este caso se quería concretar más debido a la

reválida que la legislación contempla a su finalización. Entre las carencias del currículo señala la falta de concreción y de jerarquización de los estándares de aprendizaje, así como la ausencia de orientaciones claras de cómo trabajarlos en el aula; esto debido a que, mientras los estándares fueron concebidos como referentes para la prueba externa, los criterios de evaluación lo fueron para el día a día en las aulas, pero al no existir una diferenciación conceptual clara en la ley, esto pudo haber desvirtuado la evaluación y provocar que muchos alumnos no los dominen. La aplicación en el aula ha resultado muy difícil y el resultado final ha sido, a juicio del experto 1, insatisfactorio.

Relacionado con las reválidas, y debido a que ha tenido acceso reciente a las pruebas realizadas en los territorios dependientes del MECD, el experto 2 expresó que los ejercicios finalmente propuestos por el Ministerio no reflejan la mejor manera posible de trabajar y evaluar las competencias asociadas al pensamiento histórico, ya que la mayoría evalúan el conocimiento recordado. En su opinión, los ítems que evalúan pura y llanamente este tipo de conocimiento no deberían figurar en una evaluación competencial, y deberían ser sustituidos por preguntas que traten de medir la aplicación de los nuevos conocimientos (conceptuales y procedimentales) a situaciones y problemas nuevos. Considera también que el actual currículo de 4º de ESO hace muy difícil, cuando no imposible, mejorar la presencia del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia. Como principal razón de lo anterior señala la gran cantidad de temas basados en contenidos conceptuales, ya que para abordarlos con un mínimo rigor se requiere de un tiempo de trabajo en clase que no es posible cubrir con la asignación de horas a la materia. Esta opinión es compartida por los expertos 3 y 4; para los tres resulta imposible cubrir todos esos temas y al mismo tiempo trabajar destrezas —a veces muy complejas— que exigen varias clases, ya que implican la elaboración por

parte del estudiante, y la discusión, corrección y puesta en común en la clase. El experto 2 considera que el enciclopedismo y el pensamiento histórico son incompatibles; para él, la forma como han sido concebidos y organizados los estándares en el currículo limita innecesariamente el trabajo del profesor, ya que da la impresión de que establecen un vínculo entre determinados contenidos temáticos y ciertas destrezas concretas que solamente pueden desarrollarse con esos contenidos. Esta situación podría haberse solucionado, a su juicio, mediante el establecimiento de un bloque independiente de procesos o destrezas históricas (trabajo con fuentes, causas, empatía o perspectiva histórica), como ya ocurría en el currículo de la LOE. De esa forma existiría la posibilidad de trabajar determinadas destrezas con cualquier tema o contenido, según las preferencias y disponibilidad de recursos del profesor, tal y como aparece en otras asignaturas dentro de la propia LOMCE.

Los expertos 1 y 4 expresaron una opinión más optimista. El primero de ellos considera que en la legislación actual hay elementos que ayudan a mejorar el pensamiento histórico del alumnado, como es la presencia de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje relacionados con el uso de fuentes históricas, y con las causas y consecuencias de los hechos históricos. Esto debido a que, como muestran algunas investigaciones empíricas, los docentes están más familiarizados con ellos, además de que el currículo actual de Historia del 4º de ESO, y por extensión el resto, no es inamovible, sino que se debe revisar y mejorar para poder concretar el enfoque disciplinar de la historia.

Para el experto número 4, la incorporación de elementos relacionados con el pensamiento histórico en la LOMCE es un paso importante para que el alumnado pueda mejorar su nivel en la competencia social y ciudadana, además de que favorece la formación de una ciudadanía independiente, preparada para participar en una sociedad democrática y plural.

Finalmente, el experto 5 admite los beneficios de la introducción de elementos de pensamiento histórico, pero centrándose en el caso catalán, donde son más específicos y permiten un mayor desarrollo competencial, básico para el aprendizaje de la historia, sobre todo en lo relacionado con la capacidad de análisis de fuentes.

Parece emerger cierto consenso entre todos los expertos en el sentido de que la LOMCE, tal y como está concebida y redactada, supone un obstáculo para una evaluación rigurosa del pensamiento histórico y, por tanto, para el proceso de su enseñanza-aprendizaje. A ello contribuye la cantidad excesiva de estándares de aprendizaje, muchos de los cuales, además, se refieren sólo a la capacidad de recordar datos. La prueba de evaluación elaborada y realizada en las localidades que dependen del MECD parece corroborarlo; sin embargo, algunos de los expertos sostienen que hay elementos que permiten abrigar cierto optimismo, pues se ha puesto una base para mejorar el pensamiento histórico, que deberá ser revisada y ampliada en futuras reformas legislativas.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten formular las siguientes conclusiones:

1. Los contenidos que reflejan los estándares de aprendizaje de la legislación española derivada de la LOMCE para el 4º curso de ESO son fundamentalmente de tipo conceptual y memorístico, con escasa presencia de otros relacionados con conceptos de segundo orden, propios del pensamiento histórico. Y ello a pesar de que, formalmente, se introduzcan un buen número de estándares referidos a habilidades del pensamiento histórico. La respuesta de las comunidades autónomas es variada, desde la reproducción literal (Región

de Murcia) hasta un mayor desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento histórico (Cataluña) o el mantenimiento de la estructura de la LOE sin adoptar la de la LOMCE (País Vasco), pasando por la adaptación o modificación de la normativa (Andalucía y Galicia).

2. Del análisis de las programaciones docentes se deduce que se mantiene el examen escrito como el instrumento principal de evaluación que emplean los docentes de historia en el curso en cuestión, y que, por ello, continúa siendo el gran protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Los exámenes de Historia de 4º de ESO plantean al alumnado ejercicios de tipo ensayo en el 50 por ciento de los casos, ejercicios cuya elaboración demanda, la mayoría de las veces, el simple recuerdo de hechos, al menos para los casos de Murcia y Andalucía, tal y como sostiene López Facal (2014). No así en la muestra de exámenes analizados de Galicia, donde estos ensayos necesitan de la aplicación de hechos para poder realizarse. En éstos, por tanto, es en los que más se aprecian conceptos de segundo orden asociados al pensamiento histórico, concretamente al empleo de pruebas históricas y a la comprensión de la lógica del conocimiento histórico, siguiendo el modelo propuesto por Domínguez (2013; 2015).
4. Las entrevistas realizadas a expertos en didáctica de las ciencias sociales arroja, como principal resultado, que existe un amplio consenso en que la forma en la que están concebidos y organizados los estándares de aprendizaje para 4º de ESO no ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje ni, consecuentemente, a la evaluación del pensamiento histórico en las aulas. Esto se debe al ingente número de tales estándares, lo

que hace que sean inabarcables en las horas asignadas a la materia y por la propia naturaleza del pensamiento histórico, así como por su falta de jerarquización, orden y concreción.

Nos encontramos un panorama que reproduce las dinámicas tradicionales de enseñanza, asociadas a la evaluación mediante exámenes memorísticos sobre contenidos conceptuales y factuales, a pesar de las modificaciones legislativas (Gómez y Miralles, 2015; Merchán, 2005, Monteagudo *et al.*, 2014). La implantación de nuevos marcos normativos no facilita por sí sola que el profesorado modifique la evaluación (Alfageme y Miralles, 2009).

Sin embargo, se observaron ciertos resquicios por los que es posible mejorar el escenario descrito. En esta dirección se encaminan los exámenes analizados en el caso gallego, donde el alumnado debe de convertir fuentes históricas en pruebas que le permitan construir su propia narrativa para realizar los ejercicios. Puede ser tomada como una aproximación a las buenas prácticas por las que ha de transitar el quehacer docente para el trabajo del pensamiento histórico en las aulas. Aunque, como asegurara el experto 3, esta práctica podría ser propia de un docente voluntario y formado

en cuestiones del pensamiento histórico, no es menos cierto que el currículo gallego lo ampara con las incorporaciones mencionadas anteriormente.

Por tanto, sí es posible plantear un currículo de Historia basado en las premisas del pensamiento histórico, pero, como ha manifestado el experto 1, es necesaria la formación de grupos de trabajo con expertos en didáctica de las ciencias sociales y profesorado de secundaria que dediquen el tiempo suficiente para ordenar, jerarquizar y especificar criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en cantidad razonable para su desarrollo en el aula por un profesorado al que deberán dársele indicaciones de cómo hacerlo, y especificaciones sobre lo que supone el pensamiento histórico.

La introducción de elementos curriculares relacionados con el análisis de fuentes, y con la relación entre pasado, presente y futuro, entre otros, debería contribuir a que el alumnado de secundaria piense históricamente y esté preparado para la participación democrática y para elegir, de entre las diversas posibilidades de futuro, las más convenientes para el bien común. Se necesita la voluntad política de hacerlo.

REFERENCIAS

- ALFAGEME, María Begoña y Pedro Miralles (2009), “Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 60, pp. 8-20.
- BARCA, Isabel y María Auxiliadora Schmidt (2013), “La conciencia histórica de los jóvenes brasilienses y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 31, núm. 1, pp. 25-46.
- CASTILLO, Santiago y Jesús Cabrerizo (2003b), *Prácticas de evaluación educativa*, Madrid, Pearson.
- CUESTA, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pumarés-Corredor.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2013), “¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 74, pp. 62-74.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2015), *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó.
- DUARTE, Olga (2015), *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*, Tesis Doctoral, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- EVERTSON, Carolyn y Judith Green (1989), “La índole de la observación y de los instrumentos observacionales”, en Merlin Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, vol. II, pp. 306-310.

- FUSTER, Carlos (2015), "Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia?", *Revista de Didácticas Específicas*, núm. 12, pp. 27-47.
- Gobierno de España (2013), Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (BOE nº 3, de 3 de enero), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gobierno de la Generalitat de Catalunya (2015), Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en Cataluña (DOGC nº 6495, de 28 de agosto), Barcelona, Departamento de Enseñanza.
- Gobierno de la Junta de Andalucía (2016), Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 144, de 28 de julio), Sevilla, Consejería de Educación.
- Gobierno de la Región de Murcia (2015), Decreto nº 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM nº 203, de 3 de septiembre), Murcia, Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Gobierno de la Xunta de Galicia (2015), Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG nº 120, de 29 de junio), Santiago de Compostela, Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria.
- Gobierno del País Vasco (2016), Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV nº 9, de 15 de ENERO), Vitoria, Consejería de Educación, Política Lingüística y Cultura.
- GÓMEZ, Cosme y Arthur Chapman (2016), "Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículum inglés y español. Un estudio comparativo", en Ramón López Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*, Santiago de Compostela, USC, pp. 433-445.
- GÓMEZ, Cosme 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*, vol. 1, núm. 24, pp. 91-121.
- GÓMEZ, Cosme y Pedro Miralles (2015), "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, pp. 52-68.
- GÓMEZ, Cosme, Pedro Miralles y Sebastián Molina (2015a), "Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana", *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, pp. 9-14.
- GÓMEZ, Cosme, Raimundo Rodríguez y Pedro Miralles (2015b), "La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 150, pp. 20-38.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Bap- tista (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- LABARCA, Alexis (2001), *Métodos de investigación en la educación*, Santiago de Chile, UMCE.
- LEE, Peter y Rosalyn Ashby (2000), "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14", en Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and international perspectives*, Nueva York/Londres, New York University Press, pp. 199-222.
- LÉVESQUE, Stéphane (2008), *Thinking Historically. Educating students for the 21th Century*, Toronto, University of Toronto Press.
- LÉVESQUE, Stéphane (2011), "What it Means to Think Historically?", en Penney Clark (ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping history education in Canada*, Vancouver/Toronto, UBC Press, pp. 115-138.
- LÓPEZ Facal, Ramón (1997), "La práctica de la evaluación aplicada al área de ciencias sociales en la enseñanza secundaria", en Honorio Salmerón (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, Granada, Grupo Editorial Universitario, vol. 1, pp. 371-397.
- LÓPEZ Facal, Ramón (2014), "La LOMCE y la competencia histórica", *Ayer*, núm. 94, pp. 273-285.
- MERCHÁN, Francisco Javier (2001), "El examen en la enseñanza de la historia", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 15, pp. 3-21.
- MERCHÁN, Francisco Javier (2005), *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*, Barcelona, Octaedro.
- MONTEAGUDO, José, Pedro Miralles y José Luis Villa (2014), *Evaluación de la materia de Historia. El caso de la región de Murcia*, Saarbrücken, Publicia.
- MONTEAGUDO, José, Sebastián Molina y Pedro Miralles (2015), "Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en la Región de Murcia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 737-761.

- MORA, Gerardo Daniel y Rosa Ortiz (2013), “La enseñanza del ‘tiempo histórico’. Problemas y propuestas didácticas”, *Historia & Ensino*, vol. 9, núm. 1, pp. 07-25.
- PERRENOUD, Philippe (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- PIÑUEL, José Luis (2002), “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido”, *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-42.
- PLÁ, Sebastián (2011), “¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 138-154.
- PLÁ, Sebastián (2012), “La enseñanza de la Historia como objeto de investigación”, *Secuencia*, núm. 84, pp. 163-184.
- PORTELA, Elia (2016), *Análisis y comparativa de programaciones didácticas LOE y LOMCE de los departamentos de ciencias sociales*, Trabajo Fin de Máster, Murcia, Universidad de Murcia (España).
- RÜSEN, Jörn (1992), “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, *Propuesta Educativa*, núm. 7, pp. 27-36.
- RÜSEN, Jörn (2015), *Teoria da história: uma teoria da história como ciencia*, Curitiba, Editora UFPR.
- SÁIZ, Jorge y Carlos Fuster (2014), “Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España”, *Investigación en la Escuela*, núm. 84, pp. 47-57.
- SALKIND, Neil (1999), *Métodos de investigación*, México, Prentice Hall.
- SANTOS, Miguel Ángel (2003), *Una flecha en la diaña. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- SEIXAS, Peter y Tom Morton (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson.
- TREPAT, Cristófol (2012), “La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 1, núm. 70, pp. 87-97.
- TREPAT, Cristófol (2015), “La Historia en la LOMCE. ESO y bachillerato”, *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 1, núm. 79, pp. 49-59.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (2011), *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy*, Nueva York, Routledge.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (2014), *Assessing Historical Thinking & Understanding. Innovate designs for new standards*, Nueva York, Routledge.
- VILLA, José Luis y Jesús Alonso Tapia (1996), “¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias?”, *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 168, pp. 473-503.
- WINEBURG, Samuel (2001), *Historical Thinking and Other Unnaturals Acts: Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press.