



Pensamiento histórico en la formación inicial del profesorado de Secundaria y Bachillerato: lo que se enseña (y no se evalúa)

Eloy Bermejo Malumbres

Universidad de Zaragoza

Mail: e.bermejo@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2614-6641>

Arasy González Milea

Universidad de Zaragoza

Mail: arasy.gonzalez@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7807-4777>

Ismael Piazuelo Rodríguez

Universidad de Zaragoza

Mail: ismaelpiazuelo@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0017-9261>

RESUMEN

La persistencia de la enseñanza basada en métodos memorísticos en la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria y Bachillerato contrasta con las orientaciones competenciales promovidas por el currículo actual. En este contexto, el pensamiento histórico se presenta como una competencia clave para dotar al alumnado de herramientas críticas para comprender el pasado y su conexión con el presente. Este estudio analiza las estrategias que emplea una muestra de 33 docentes universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, pertenecientes a diversas universidades públicas españolas, para formar al futuro profesorado de Geografía e Historia, así como para evaluar el desarrollo del pensamiento histórico. Sus respuestas, obtenidas a través de un cuestionario con preguntas abiertas, fueron analizadas mediante categorización temática con el software NVivo. Los resultados muestran que las estrategias más comunes incluyen el trabajo con fuentes históricas, la empatía histórica y la conexión entre pasado y presente. Sin embargo, se identifican dificultades como la falta de formación previa del alumnado, el presentismo o la polarización ideológica. Aunque una parte del profesorado evalúa estas competencias, su integración sigue siendo limitada. Por ello, es necesario reforzar la formación docente en pensamiento histórico y su evaluación en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, enseñanza secundaria, evaluación, formación docente, pensamiento histórico.

Historical thinking in the initial training of Secondary and Baccalaureate teachers: what is taught (and not assessed)

ABSTRACT

The persistence of teaching based on rote methods in the teaching of History in Secondary Education and Baccalaureate contrasts with the competency orientations promoted by the current curriculum. In this context, historical thinking is presented as a key competence to provide students with critical tools to understand the past and its connection with the present. This study analyses the strategies used by a sample of 33 university teachers of Social Sciences Didactics, belonging to different Spanish public universities, to train future teachers of Geography and History, as well as to assess the development of historical thinking. Their answers, obtained through a questionnaire with open-ended questions, were analysed by means of thematic categorisation using NVivo software. The results show that the most common strategies include working with historical sources, historical empathy and connecting past and present. However, difficulties are identified such as the lack of prior training of students, presenteeism or ideological polarisation. Although some teachers assess these skills, their integration remains limited. It is therefore necessary to reinforce teacher training in historical thinking and its assessment in the classroom.

Keywords: History teaching, secondary education, assessment, teacher training, historical thinking.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.22522>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1. Introducción

La necesidad de transformar la enseñanza de la Historia hacia un enfoque más competencial ha cobrado una importancia notable en el ámbito educativo. Ante esto, cabe preguntarse: ¿cómo conseguir que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato comparta y asuma las potencialidades que tiene la enseñanza desde el desarrollo del pensamiento histórico? Consideramos que la clave podría estar en la formación inicial del profesorado y en el papel que cumplen los y las docentes universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. La consolidación de esta área de conocimiento ha permitido abrir nuevas líneas de investigación que cuestionan los modelos tradicionales de enseñanza de la Historia. Desde sus propias convicciones y experiencias, muchos formadores universitarios entienden que enseñar Historia no puede reducirse a una secuencia cerrada de contenidos, sino que debe orientarse al desarrollo de competencias que permitan al alumnado interpretar, analizar y contextualizar el pasado desde múltiples perspectivas (Santisteban, 2017).

El pensamiento histórico, en este sentido, se presenta como la competencia fundamental para dotar a las nuevas generaciones de herramientas analíticas que les permitan comprender la complejidad de los procesos históricos y su conexión con los problemas del presente. Frente a los discursos simplificadores o polarizados (García-Ruiz y González-Milea, 2022; Ruiz y Danet, 2022), este enfoque fomenta la contextualización, el análisis crítico de fuentes, la empatía histórica y la interpretación razonada de los cambios y continuidades a lo largo del tiempo (Reyes *et al.*, 2024; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001). Sin embargo, la incorporación de estas competencias en el currículo escolar no garantiza por sí sola su implementación efectiva: el desarrollo y, especialmente, la evaluación del pensamiento histórico en el aula sigue siendo un desafío pendiente.

Evaluar el pensamiento histórico no puede limitarse a la simple comprobación de si se han memorizado los contenidos; de hecho, exige herramientas que puedan comprobar la capacidad del alumnado para formular preguntas, argumentar históricamente, abordar temas controvertidos y establecer relaciones causales (Monteagudo-Fernández y López-Facal, 2018; Ortega-Sánchez, 2024; Seixas, 2017). En este proceso, la formación del profesorado ocupa un lugar central: quienes se están formando para ejercer la docencia deben no solo comprender qué es el pensamiento histórico, sino también aprender a enseñarlo y evaluarlo (Aman *et al.*, 2022; Miralles, 2022). No obstante, investigaciones recientes muestran que esta formación es aún limitada o superficial en muchos programas universitarios (Rodríguez-Pérez *et al.*, 2024).

Numerosos autores y autoras han trabajado en la definición y delimitación de los conceptos que integran el pensamiento histórico. Seixas y Morton (2013) identifican seis dimensiones clave: la relevancia histórica, la causalidad, cambio y continuidad, la perspectiva histórica, el uso de fuentes y la dimensión ética. Wineburg (2001) añade la noción de «extrañamiento con el pasado», que se traduce a la capacidad de comprender los hechos históricos desde la lógica de su propio tiempo y no desde los valores contemporáneos. También destacan las contribuciones de Chávez (2024) y Reyes *et al.* (2024), quienes han propuesto diferentes niveles con sus indicadores para medir esta competencia.

El interés por el pensamiento histórico ha llevado a su inclusión en los marcos normativos de diferentes países. Ejemplo de ello son los primeros pasos hacia este cambio en la enseñanza de la Historia que tuvo lugar en Inglaterra en 1972, influenciando posteriormente investigaciones y políticas educativas en otros contextos como Canadá, Estados Unidos y Australia (Martínez-Hita y Gómez-Carrasco, 2018; Rodríguez-Medina *et al.*, 2020). En España, el currículo de las etapas de Secundaria y Bachillerato ha tratado de incorporar estas perspectivas dentro de su marco normativo, estableciendo directrices que fomentan un enfoque competencial en la enseñanza de Historia. El Real Decreto 243/2022, que regula las enseñanzas mínimas de esta etapa educativa, evidencia la importancia de procurar al estudiantado las herramientas analíticas necesarias para analizar, comprender e interpretar la evolución de las sociedades y los factores que determinan los cambios históricos.

Desde esta perspectiva, el currículo establece como objetivo central que el alumnado sea capaz de analizar los procesos históricos en su complejidad, identificando cambios y continuidades, considerando múltiples perspectivas y evaluando críticamente fuentes primarias y secundarias (Lee, 2005; Levesque, 2008; Seixas y Morton, 2013). Asimismo, se pone especial énfasis en el análisis crítico de discursos históricos y en la relación entre las estructuras políticas, económicas y sociales que han configurado las distintas épocas o periodos, lo que redundaría y confirma el enfoque eminentemente competencial de las asignaturas del área.

Sin embargo, la existencia de un marco normativo que impulse el pensamiento histórico no es suficiente por cuanto no garantiza su implementación efectiva en las aulas. Si bien la estructura competencial del currículo refuerza la idea de que la enseñanza de la Historia debe fomentar la capacidad de análisis y argumentación, diversos estudios han señalado que la realidad en los centros educativos no siempre refleja estos principios (Miralles *et al.*, 2024). Investigaciones como la de Rivero *et al.* (2023) evidencian que los proyectos diseñados para fomentar estas competencias aún se encuentran en una fase incipiente, señalando la necesidad de profundizar en metodologías efectivas que permitan trasladar estos principios al aula. En otros casos, el profesorado carece de la formación necesaria para aplicar estrategias didácticas que prioricen la indagación histórica, el trabajo con fuentes o el análisis crítico de narrativas del pasado (Paricio, 2021; Paricio *et al.*, 2022; Rodríguez-Pérez *et al.*, 2024).

Esta brecha entre la teoría y la práctica evidencia la necesidad de fortalecer la formación del profesorado para garantizar que pueda aplicar estos principios en el aula. En ese sentido, Levesque (2008) sostiene que el conocimiento del pensamiento histórico no solo debe integrarse en el currículo de Historia, sino que también debe estar presente en la capacitación docente, de modo que el profesorado pueda llevar este enfoque a las aulas. Rodríguez-Pérez *et al.* (2024) advierten que buena parte del estudiantado universitario apenas recuerda haber trabajado estas competencias durante su formación en Bachillerato, lo cual evidencia la necesidad urgente de reforzar la enseñanza y la evaluación rigurosa del desarrollo del pensamiento histórico en la formación habilitante para los distintos cuerpos docentes. Para incorporar el pensamiento histórico en las aulas, Lee (2005) propone que quienes se están formando como docentes sean capaces de enseñar

no solo contenidos, sino también las metodologías y formas de razonamiento propias de la disciplina. Este cambio de enfoque implica formar al profesorado en la aplicación de estrategias que ayuden a su estudiantado a formular preguntas históricas, analizar fuentes de manera crítica y construir explicaciones basadas en evidencia (De Alba *et al.*, 2024; Paricio, 2021; Smith, 2019). Paricio (2019) considera que un currículo bien diseñado debe abordar el reto de explicar por qué los seres humanos actuaron de determinadas maneras en el pasado, fomentando el desarrollo del sentido de alteridad y la comprensión de la condición humana.

Asumir este enfoque de pensamiento histórico requiere no solo diseñar estrategias didácticas eficaces, sino también una evaluación adecuada que permita conocer qué impacto real tiene en el aprendizaje del alumnado. Seixas (2017) argumenta que las herramientas de evaluación deben ir más allá de la simple retención de información y enfocarse en medir la capacidad del alumnado para formular preguntas, establecer relaciones causales y argumentar históricamente. Rodríguez-Pérez *et al.* (2024) sostienen que es necesario mejorar los métodos de evaluación en la educación secundaria para garantizar que las competencias de pensamiento histórico no solo se enseñen, sino que realmente se adquieran, ya que el tipo de evaluaciones que están centradas en la recapitulación de información memorizada no contribuye a la adquisición de habilidades intelectuales necesarias para que el pensamiento histórico pueda desarrollarse (Monteagudo-Fernández y López-Facal, 2018).

2. Metodología

2.1. Pregunta de investigación y objetivos

Este estudio tiene como objetivo (OP1) conocer las estrategias empleadas por el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en universidades de España para capacitar a su estudiantado -futuros y futuras docentes de Geografía e Historia- en la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico, extraer las buenas prácticas (OS1) y detectar los obstáculos o dificultades con las que se encuentran (OS2). La pregunta de investigación que orienta el estudio es: ¿Cuáles son las estrategias que utilizan las y los docentes universitarios en Didáctica de las Ciencias Sociales para formar a su estudiantado en la evaluación del pensamiento histórico?

2.2. Contexto y participantes

El estudio se ha desarrollado en el contexto de la educación superior en España, concretamente en el ámbito de la formación del futuro profesorado del área de Ciencias Sociales (especialidad de Geografía e Historia en el máster de formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato). Los participantes son docentes universitarios que imparten las distintas asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en universidades públicas de todo el país.

La muestra está conformada por un total de 33 docentes, seleccionados a través del contacto directo con departamentos y grupos de investigación especializados en esta área del conocimiento. Los criterios de inclusión han sido los siguientes: ser

docente de Didáctica de las Ciencias Sociales en una universidad pública española y contar con, al menos, un curso académico de experiencia docente en el Máster de formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato.

2.3. Instrumentos

Para la recopilación de datos, se diseñó un cuestionario¹ con preguntas cerradas y abiertas, elaborado a través de la aplicación *Google Forms*. Este fue distribuido entre el cuerpo docente mediante los canales de comunicación de los departamentos universitarios y grupos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

El cuestionario se compone de dos secciones principales. La primera parte recoge información sociodemográfica y profesional del profesorado, incluyendo años de experiencia, nivel de formación académica o niveles educativos en los que ha impartido docencia en los últimos tres años.

La segunda parte del cuestionario se dedica a la práctica docente e incluye preguntas que tienen que ver con las estrategias didácticas, con el tiempo que se le dedica a trabajar la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico, a la percepción por parte del profesorado acerca de si los planes de estudios son adecuados para llevar a cabo este desarrollo, así como los obstáculos o dificultades que se han encontrado a lo largo de su trayectoria a la hora de trabajar este tema con su alumnado.

2.4. Cuestiones éticas, validez, fiabilidad y limitaciones

Este proyecto de investigación ha sido avalado y aprobado por CUSTOS, el servicio de protección de datos de la Universidad de Zaragoza, con el objeto de garantizar una labor investigadora ética y respetuosa con la confidencialidad de los participantes (Código de protocolo: 100847; fecha de aprobación: 03/02/2025). Se han seguido todas las normativas de protección de datos y consentimiento informado para asegurar la privacidad y el anonimato del profesorado participante.

En cuanto a la validez y fiabilidad del estudio, se han tratado de diseñar preguntas claras y precisas en el cuestionario para garantizar la coherencia y relevancia de las respuestas obtenidas. Por otro lado, un grupo de especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales y metodología de la investigación con una dilatada experiencia en el diseño de instrumentos revisó el cuestionario antes de su aplicación, asegurando su pertinencia, coherencia y capacidad para recoger información relevante.

La incorporación de una mirada de contraste externo, ha permitido validar evidencias y enriquecer la interpretación de los datos resultantes del vaciado de los cuestionarios, su análisis y sistematización. De ello se encargaron revisores y revisoras, especialistas en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, con carreras académicas sólidas y estabilizadas en el área de conocimiento. El criterio mediante el cual contamos con la ayuda y participación de estas personas ha sido; primero, por categoría profesional, priorizando la participación de académicos y académicas con puestos consolidados, lo cual puede devenir en una

¹ Cuyas preguntas están disponibles en el siguiente enlace: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15647478>

mayor experiencia en la labor encomendada y, segundo, voluntariedad de participación de esta tarea.

Esta estrategia ha permitido optimizar las preguntas con el objeto de que las respuestas obtenidas reflejaran con la mayor rigurosidad posible la realidad investigada. Además, la categorización y análisis temático de los datos se ha realizado mediante un proceso sistemático y riguroso, con el fin de reducir posibles sesgos interpretativos.

El análisis se ha llevado a cabo en distintos momentos y ha sido de carácter mixto. Por una parte y, en primer lugar, al realizar el vaciado de los cuestionarios se tomó en consideración la frecuencia de las respuestas a las preguntas planteadas, lo cual nos confirió una mirada panorámica cuantitativa de la cuestión abordada. En una segunda instancia, a partir del minucioso análisis cualitativo de las respuestas, elaboramos una tematización y finalmente una categorización de evidencias que finalmente relacionamos con los objetivos de la investigación.

Entre las limitaciones del estudio, únicamente han participado docentes de universidades públicas, lo cual, teniendo en cuenta el auge de las empresas privadas que ofertan estudios tanto de magisterio como del máster habilitante en la especialidad de Geografía e Historia, probablemente no refleje la realidad de este tipo de enseñanza en todo el país, sino que se limita a la impartida desde las instituciones educativas públicas. Por otro lado, se reconoce que la muestra de 33 docentes, aunque representativa dentro del contexto académico español, podría no reflejar la totalidad de estrategias utilizadas en todas las universidades del país.

Asimismo, la naturaleza cualitativa del análisis implica una interpretación contextualizada de las respuestas, lo que puede influir en la generalización de los resultados. No obstante, los resultados sí proporcionan una información válida y rigurosamente obtenida sobre la enseñanza de la evaluación del pensamiento histórico en la formación docente (Creswell y Creswell, 2017).

2.5. Procedimiento y análisis de la información

Una vez recopilados los datos procedentes del cuestionario, se llevó a cabo un proceso de análisis cualitativo en varias fases. En primer lugar, se realizó una organización preliminar para garantizar su validez y coherencia. Posteriormente, se llevó a cabo una categorización temática del contenido de las respuestas, identificando patrones comunes entre las y los participantes y extrayendo las buenas prácticas identificadas. La codificación de las respuestas fue realizada de forma independiente por dos investigadores/as, utilizando un enfoque inductivo. Posteriormente, se compararon las codificaciones y se discutieron las discrepancias hasta llegar a un consenso, garantizando así la fiabilidad de los intercodificadores. Se empleó NVivo v.15 no solo para organizar la información, sino para facilitar la triangulación y la revisión cruzada de categorías, reduciendo así posibles sesgos interpretativos.

Posteriormente, se realizó un análisis interpretativo, contrastando los datos obtenidos y categorizados con el marco teórico. Se identificaron las estrategias didácticas utilizadas y las percepciones de las y los docentes sobre la formación en pensamiento histórico. Además, se estudiaron y trataron de explicar los desa-

fíos y los obstáculos mencionados por los participantes para tratar de obtener una visión integral sobre las dificultades y buenas prácticas para la formación de docentes de Geografía e Historia capaces de contribuir al desarrollo del pensamiento histórico de futuras generaciones.

Por último, los resultados se sintetizaron y discutieron tanto con la bibliografía existente como con la legislación vigente. A partir de este análisis, se extrajeron una serie de conclusiones que tratan de arrojar algo de luz para comprender las prácticas actuales y proponer mejoras para la formación del futuro profesorado de Geografía e Historia.

Este análisis también sirvió como base para la formulación de recomendaciones orientadas a la práctica docente en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, y concretamente, para la capacitación profesional de futuros docentes para la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico.

3. Resultados

De acuerdo con el objetivo de esta investigación, que trata de conocer las estrategias didácticas empleadas por los docentes universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales en España para formar a futuros profesores de Geografía e Historia en la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico, se analizaron las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a los participantes.

Los resultados muestran que la estrategia didáctica más utilizada es el trabajo con fuentes históricas, representando el 20% del total de las respuestas (Figura 1): «Análisis de fuentes históricas y ejercicios para experimentar la empatía histórica como conceptos del PH» (PROF.33.P4). El análisis de documentos históricos es un recurso fundamental para trabajar el pensamiento histórico, y también lo es como ejemplo de actividades (y evaluación de las mismas) abordadas desde los metaconceptos y no desde un enfoque meramente reproductivo.

En segundo lugar, con un 14% de las respuestas, destacan dos estrategias complementarias: la empatía histórica: «Actividades sobre análisis de fuentes, relatos de empatía, trabajo con recursos tecnológicos» (PROF.12.P4) y el uso de metodologías activas: «Utilizo videojuegos históricos inmersivos (...), simulaciones y juegos de rol en línea (...) También la realidad virtual y aumentada, que permite visitas inmersivas a escenarios del pasado (...)» (PROF.23.P4).

Otro grupo de estrategias aparece con menor frecuencia, pero sigue siendo relevante en la formación del pensamiento histórico. La comparación pasado-presente obtiene un 11% de representación en las respuestas, lo que sugiere que algunos docentes buscan conectar los procesos históricos con la realidad contemporánea para fortalecer la relevancia del aprendizaje histórico: «Mediante la comparación pasado-presente (como análisis de noticias actuales o comparación de fotografías antiguas de espacios reconocibles de la ciudad) (...)» (PROF. 15. P4).

Con un 9% de presencia, la narrativa histórica y la construcción del conocimiento histórico se establecen como otra de las estrategias empleadas por el cuerpo docente: «(...) la temporalidad; la imaginación y la empatía histórica, relacionada con la agencia, las causalidades y las personas protagonistas e invisibles» (PROF. 18. P4).

bilizadas; y la narración y narraciones, que trabajamos desde la ideología y la multiperspectiva» (PROF.31.P.4). Esta estrategia cobra relevancia en la formación de futuros docentes, ya que les permite comprender cómo las narraciones históricas influyen en la percepción del pasado y cómo pueden ser utilizadas para desarrollar la argumentación histórica en el aula.

Llama la atención que el aprendizaje basado en cuestiones controvertidas, una estrategia que se centra en la indagación y formulación de preguntas, se encuentra en un porcentaje bajo (6%): «Trabajar con Problemas Sociales Relevantes o cuestiones controvertidas (...)» (PROF.1.P.4). Con un mismo porcentaje se encuentran aquellos docentes que consideran que la enseñanza del pensamiento histórico no es un eje central en su formación: «QSV (cuestiones sociales vivas), en cualquier caso el pensamiento histórico no está entre mis expectativas de enseñanza prioritarias, sino en un segundo o tercer nivel» (PROF.2.P.4).

Por último, la clase magistral combinada con prácticas: «actividades prácticas para el modelaje, exposiciones magistrales» (PROF.30.P.4) con un 3%, refleja que este modelo de enseñanza sigue presente aunque en menor medida, lo que podría interpretarse como una inclinación generalizada hacia enfoques didácticos más activos y participativos en la formación universitaria.

En cuanto al tiempo dedicado por el profesorado a enseñar a evaluar el desarrollo del pensamiento histórico en sus clases, la opción más frecuente corresponde a aquellos que lo integran de manera transversal en toda la asignatura, es decir, que no solo se trabaja en sesiones específicas, sino que está presente a lo largo del curso dentro de diversas actividades y contenidos: «Se trabaja de forma transversal y explícita a lo largo del curso (...)» (PROF.2.P.5). Un 21,2% indica que dedica más del 50% del tiempo a esta formación, lo que implica un énfasis considerable en esta competencia dentro de su planificación: «Más del 80%»

(PROF.6.P.5). Otro 21,2% afirma que dedica específicamente varias sesiones o temas: «Hay un tema específico dentro del temario (...)» (PROF.17.P.5). Un 15,2% admite destinar una única sesión, lo que sugiere una introducción más puntual del tema «Una sesión» (PROF.33.P.5). Por último, un 12,1% dedica entre un 20 y un 30% del tiempo de clase, otorgándole cierta importancia, pero sin ser el eje central del curso: «Aproximadamente un cuarto del tiempo de la asignatura (...)» (PROF.3.P.5).

Con respecto a la adecuación del tiempo disponible en las titulaciones para dedicarle a este tipo de cuestiones, casi dos tercios del profesorado considera que es insuficiente: «Creo que es mejorable la presencia de la didáctica de la historia y de la geografía en la formación del profesorado (...)» (PROF.11.P.6), mientras que un 30% lo considera adecuado: «Las oportunidades las crea el/la docente. En el caso de mi Universidad, sí (...)» (PROF.27.P.6) y un 6,6% afirma que depende de las circunstancias: «Depende del profesorado más que del plan de estudios» (PROF.4.P.6).

Enseñar a evaluar siempre es complejo, pero la evaluación del diseño y la implementación de estrategias para el desarrollo del pensamiento histórico, resulta especialmente complicado (Figura 2). Casi el 40% del profesorado afirma hacerlo a través de prácticas realizadas en el ámbito de las clases, pero no especifica cómo son esas prácticas ni en qué medida persiguen medir la capacidad para evaluar el desarrollo del pensamiento histórico de los docentes en formación: «(...) prácticas de aula específicas sobre este contenido y el proyecto educativo que suelo pedir que diseñen mis estudiantes como trabajo final (...)» (PROF.11.P.7). El 27% lamenta la dificultad para evaluar estas cuestiones por falta de tiempo, por la estructura del currículo o por las grandes dificultades del alumnado para cambiar su forma de pensar o por tratar de superar sus concepciones previas: «(...) no puedo entrar (...) no da tiempo en una asignatura de 3 meses (...) intro-

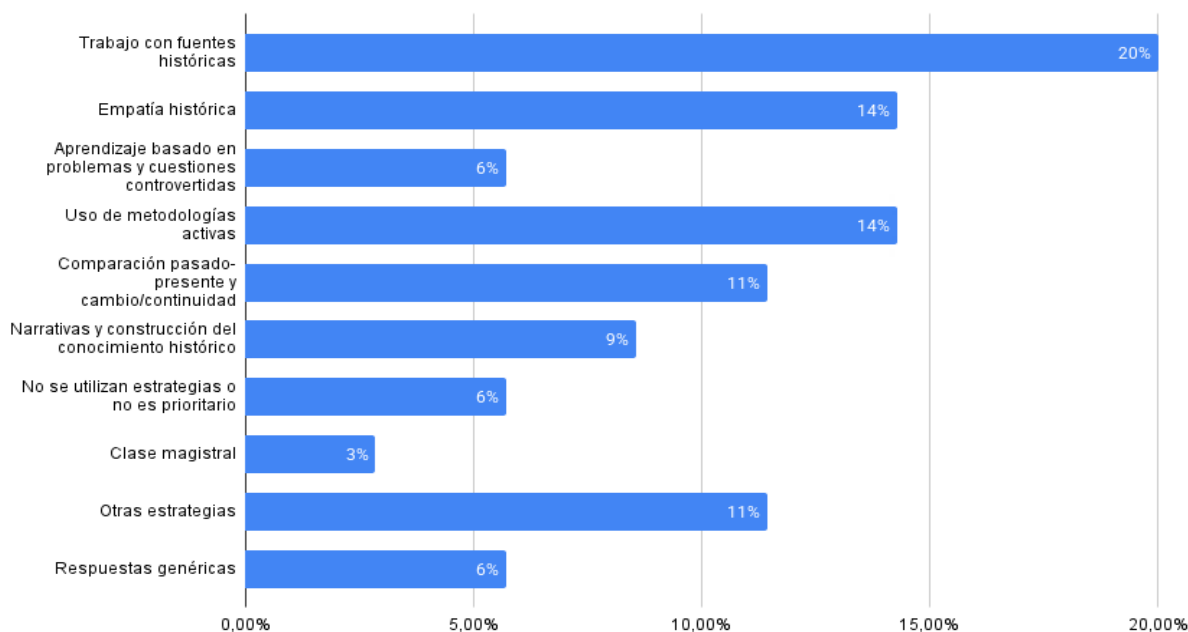


Figura 1. Estrategias didácticas empleadas para desarrollar el pensamiento histórico. Elaboración propia

duzco algunas cuestiones, estructuro la programación desde ahí, pero no lo evaluó porque suspendería media clase. Es complejo». (PROF.20.P.7). El 34% sí realiza evaluaciones específicas con el objetivo de desarrollar esta competencia. Entre ellos, el 21% del total, menciona las estrategias, pero no menciona el currículum: «(...) valorando el punto de partida del alumnado. (...) exploramos con qué estrategias cuentan (...) adaptamos las actividades de contraste diseñadas previamente (...) valoramos el grado de progresión de sus ideas (...) intentamos que identifiquen los obstáculos (...)» (PROF.1.P.7). El 13% evalúa específicamente y lo hace atendiendo y adaptando sus actividades e instrumentos al currículum oficial: «Analizamos, a partir de las actividades presentadas, qué conceptos claves se trabajan, contenidos del currículum y contenidos transversales, así como los enfoques (...) y alternativas.» (PROF.6.P.7).

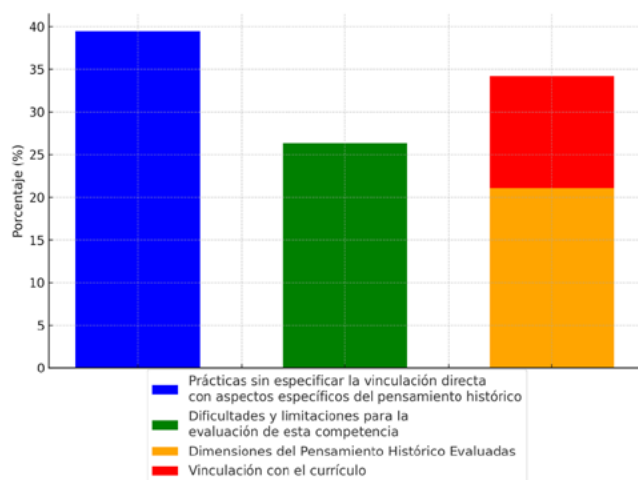


Figura 2. Evaluación de estrategias para el desarrollo del pensamiento histórico. Elaboración propia

La mayor parte de los participantes identifica dificultades a la hora de preparar al profesorado en formación para que sea capaz de trabajar el pensamiento histórico con sus estudiantes, pero no todos coinciden en señalar las mismas. Los resultados muestran que el principal obstáculo es la falta de competencias o conocimientos previos que consideran necesarios para contribuir al desarrollo de competencias específicas (36,4%), especialmente el desconocimiento disciplinar o el enfoque del desarrollo del pensamiento histórico: «La escasez de habilidades de conexión de información y de conocimiento histórico de base que le permita discutir con confianza.» (PROF.10.P.8). Le sigue de cerca la consideración de su formación histórica previa como basada exclusivamente en la memorización (33,3%): «Las pésimas experiencias escolares de memorización descontextualizada y desmotivada.» (PROF.20.P.8), lo que indica que el aprendizaje tradicional dificulta el cambio en el enfoque de la enseñanza de Historia. Otro desafío importante es la falta de interés o la percepción del desarrollo de esta competencia como poco útil por parte del alumnado (30,3%): «(...) hay otros obstáculos vinculados con sus intereses (...) Los estudiantes "no se interesan" por la realidad, no buscan contrastar información

(...)» (PROF.22.P.8), junto con un acusado presentismo (30,3%): «Tendencia al presentismo, al actualismo, la falta de perspectiva histórica (...)» (PROF.25.P.8), lo que sugiere que muchos estudiantes tienen dificultades para contextualizar el pasado sin proyectar valores actuales sobre él. Además, se advierte que las cuestiones ideológicas y la polarización política (12,1%) afectan la forma en que el profesorado pretende acercarse a los temas históricos en el aula, lo que puede generar resistencias en la interpretación de los hechos: «Polarización ideológica del alumnado cada vez más marcada, lo que condiciona un clima de aula negativo para abordar determinadas cuestiones (...)» (PROF.18.P.8).

4. Discusión y conclusiones

Retomando la problemática que se abordaba al inicio de este trabajo, a pesar de los avances legislativos e investigaciones desarrolladas en estas últimas décadas por conferirle a la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales un carácter más abierto, participativo, que permita al alumnado la construcción de sentido, las prácticas memorísticas y reproductivas siguen primando en las aulas de secundaria y bachillerato. Así parecen confirmarlo los recientes trabajos de Miralles *et al.* (2024) y Rivero *et al.* (2022) que sitúan en un nivel incipiente el proyecto de desarrollo de competencias de pensamiento histórico del alumnado. Además, investigaciones complementarias recientes han señalado que en la enseñanza Secundaria la enseñanza expositiva sigue teniendo un peso significativo, lo que sugiere que la transición hacia metodologías activas no se da de manera uniforme en todos los niveles educativos (Monteagudo-Fernández y López-Facal, 2018).

Por ello, los resultados de este trabajo, en relación al objetivo propuesto de conocer las estrategias didácticas empleadas por los docentes universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales en España para formar a futuros profesores de Geografía e Historia en la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico (OP1), resultan prometedores a la hora de pensar en aunar fuerzas a la hora de alcanzar de forma conjunta una enseñanza más coherente con los principios didácticos más efectivos según la investigación -y también, el enfoque que marca la legislación vigente-.

Principalmente, el profesorado universitario intenta redescubrir la enseñanza de la Historia a sus estudiantes de Magisterio o del Máster de Educación Secundaria a través del trabajo con fuentes históricas, orientado a establecer relaciones entre el pasado y presente. Parece que su objetivo es que tengan en cuenta la necesidad de poner el foco en la importancia de la empatía histórica para que su futuro alumnado pueda entender la complejidad del pasado, contextualizándolo en el espacio y tiempo.

El uso de las TICs también aparece como un recurso valioso a la hora de dotar de estrategias al futuro profesorado, destacando el uso de videojuegos, juegos de simulación, realidad aumentada o juegos en línea. Estos recursos, además de complementar al uso de las metodologías activas, también permiten conectar con los intereses del estudiantado, haciendo a la vez de medio para adquirir las competencias específicas y poniendo estas en contacto con su realidad.

Cuestionar la veracidad de las fuentes, establecer relaciones entre el pasado y el presente y pensar en los cambios y continuidades como procesos inherentes a la misma actividad humana son otras de las estrategias usadas por el profesorado participante de este trabajo. Lo cual se presenta como un valor añadido cuando vemos ejemplos del uso de fotografías antiguas y objetos de fácil acceso, vinculando un sentido didáctico con elementos al alcance del alumnado. Lo que nos muestra que para la configuración de propuestas potentes no hace falta una inversión ingente de recursos y que requieran depender de una partida presupuestaria a la que no todos los centros tienen acceso.

Por lo tanto, podemos considerar buenas prácticas (OS1) para formar en la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico la problematización de las fuentes como ejemplo de actividad para implementar en el aula, la incorporación de la tecnología desde una perspectiva crítica y el establecimiento de relaciones entre distintos momentos del pasado, generando consciencia de los conceptos de cambio y continuidad, relacionándolos con la actualidad y evitando caer en el presentismo.

En contraposición (OS2), el tiempo, como el factor limitante constante a la hora de que los y las docentes puedan alcanzar con su alumnado todo aquello que los principios didácticos les piden. Los y las participantes coinciden en un 21% en que la evaluación de competencias de pensamiento histórico se plasma de forma muy soslayada en las guías académicas de las universidades en las que imparten docencia, lo cual se traduce, como hemos visto en los resultados, en que dedicar tiempo, recursos y esfuerzo a su trabajo en aula requiere de ellos y ellas un trabajo y voluntariedad que excede a las exigencias de las asignaturas que imparten. Sus intervenciones, por lo tanto, se plantean como actividades acotadas en el tiempo o se plantean de forma transversal, permitiéndoles cumplir con las demandas institucionales de contenidos más explícitos en las titulaciones.

Junto con la dificultad a causa del tiempo, la evaluación no pareciera ser una cuestión más sencilla de abordar. Temporalización y evaluación van de la mano a la hora de diseñar estrategias y propuestas para la enseñanza de la Historia, y como dicen Monteagudo-Fernández y López-Facal (2018) y Rodríguez-Pérez et al. (2024), ésta se eleva a herramienta facilitadora del desarrollo de competencias, cuando va más allá de la fiscalización de contenido memorizado. Es por ello que el 40% de los y las participantes afirman evaluar el desarrollo de esta competencia sin especificar cómo lo hacen, más allá de evidenciar que es a partir de prácticas de aula; estos resultados nos plantean una incógnita, pero abre puertas a continuar investigando sobre este aspecto. De estos, un 34% afirma realizar evaluaciones específicas y el 21% detalla que hace uso de estrategias para la evaluación tales como evaluar el punto de partida del alumnado, estudiar el grado de progresión de sus ideas, pedirles que sean capaces de identificar los obstáculos, traducándose en un interesante ejercicio de metacognición. Destacamos, además, que el 13% de profesorado evalúa rescatando las indicaciones del currículum oficial, trabajando con conceptos clave, saberes básicos, competencias específicas, elementos transversales, etc.

El profesorado universitario reconoce que encuentra retos recurrentes a la hora de implementar de forma eficiente este

enfoque, en muchas ocasiones tienen dificultades para que el alumnado pueda llegar a valorarlo de forma positiva y termine llevándolo a cabo en sus clases en un futuro próximo. Coinciden en la baja predisposición que tienen para integrar líneas de pensamiento que entren en conflicto con la estructura mental interiorizada tras años de haber recibido una instrucción histórica orientada en exclusiva a la memorización.

Algunos participantes atribuyen esta resistencia por parte del alumnado de educación superior, consciente o no, a la falta de competencias o conocimientos previos que permitan encajar estas nuevas formas de pensar la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Otros, señalan que los intereses y el posicionamiento político-ideológico juegan un papel determinante en esta intransigencia. Adoptar una actitud presentista, rechazando establecer puentes de sentido entre el pasado y presente y entender la Historia como un relato único, también es una actitud política, especialmente si tenemos en cuenta el contexto socioeconómico en el que nos hallamos inmersos, en el que el auge de los populismos y las polarizaciones políticas no son ajenas al alumnado, que también se posiciona en facciones donde pensar el pasado no se considera como un ejercicio necesario o relevante (Ruíz y Danet, 2022). Después de todo, en la construcción de identidades docentes y la configuración de propuestas de aprendizaje mediante las representaciones sociales propias (García-Ruiz y González-Milea, 2022) además de la formación docente.

La realidad es que hay una parte del profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales comprometido con la deconstrucción del enfoque tradicional de la enseñanza de la Historia y trabaja activamente para que los maestros y profesores que lancen al ejercicio profesional enfoquen su docencia de otra manera. No obstante, ha quedado claro que no resulta una tarea exenta de dificultades; el poder de la reproducción sistemática de los modelos de los que se ha sido víctima o estudiante a lo largo de toda una vida académica (Paricio *et al.*, 2022), la falta de conocimientos disciplinares, la resistencia al cambio (Paricio, 2021) o el auge de los discursos populistas (Ruíz y Danet, 2022) lastran las buenas intenciones y prácticas de los docentes universitarios que además, encuentran también trabas en la falta de tiempo, en el peso de específico de la evaluación en los programas de las asignaturas o en la propia complejidad de la competencia. Lógicamente, para aprender a evaluar el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantado de Primaria, Secundaria o Bachillerato, el profesorado en formación debe saber de su existencia, debe haber desarrollado esta competencia y debe estar convencido de que es aprender Historia trasciende el saber y el conocer, y tiene más que ver con los comprender, interpretar, comparar, relacionar, identificar y aplicar.

Es cierto que la muestra con la que hemos trabajado, en tanto en cuanto no representa ni al 10% del profesorado que imparte las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en educación superior en España, está lejos de ser generalizable, pero dada su variedad en cuanto a localización, experiencia y bagaje docente e investigador, sí es simbólica y representativa de los sentires dentro de la comunidad de formadores de formadores en el territorio español.

Agradecimientos

Esta publicación se ha realizado gracias al apoyo del Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales AR-GOS-IUCA (S50_23R) del Gobierno de Aragón y es parte del proyecto I+D+i PID2020-115288RB-I00: Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/

Referencias

- Aman, O., Aman, A., Zahra, T., y Abidin, N. (2022). The development of historical thinking assessment to examine students' skills in analyzing the causality of historical events. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 609-619. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.609>
- Chávez, C. (2024). Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 46(184), 111-126. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61328>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- De Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E., y Pérez-Rodríguez, N. (2024). Progresiones del conocimiento docente del profesorado universitario de ciencias sociales: La cuestión de los contenidos de enseñanza. *Formación Universitaria*, 17(1), 93-106. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000100093>
- García-Ruiz, C. R., y González-Milea, A. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en el futuro profesorado de Educación Infantil. *Aula abierta*, 51(1), 57-66. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.57-66>
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En M. S. Donovan, y J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31-77). The National Academies Press.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the 21st century*. University of Toronto Press.
- Martínez-Hita, M., y Gómez-Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364>
- Miralles, P. M. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 16-24.
- Miralles, P. M., Rodríguez, J., y Sánchez, R. (2024). Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>
- Monteagudo Fernández, J., y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles educativos*, 40(161), 128-146. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58586>
- Ortega-Sánchez, D. (2024). La enseñanza de temas controvertidos y problemas sociales: análisis comparativo de las percepciones del futuro profesorado iberoamericano de ciencias sociales. *Aula Abierta*, 53(2), 181-190. <https://doi.org/10.17811/rifie.18856>
- Paricio, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *Clío: History and History Teaching*, 45, 330-356. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458655
- Paricio, J. (2021). Perspective as a threshold concept for learning history. *History Education Research Journal*, 18(1), 109-125. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.07>
- Paricio, J., García-Ceballos, S., y Rubio-Navarro, A. (2022). Epistemic beliefs and pre-service teachers' conceptions of history instruction. *Frontiers in Education*, 7, Art.865222. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.865222>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 82, de 6 de abril de 2022.
- Reyes, P. A., Navarro, C. P., y Santisteban, A. (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 269-291. <https://doi.org/10.6018/pantarei.611711>
- Rivero, P., Aso, B., y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista electrónica de investigación educativa*, 25, e09. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Rodríguez-Medina J., Gómez, C. J., López Facal, R., y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Rodríguez-Pérez, R. A., Sánchez Fuster, M. C., y Sánchez-Ibáñez, R. (2024). La formación en pensamiento histórico en Bachillerato: opiniones de estudiantes de primer curso universitario. *Clío: History and History Teaching*, 50, 366-380. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010816
- Ruiz, L. J., y Danet, A. (2022). De lo ideológico a lo afectivo. Lecturas actuales sobre la participación y la polarización juvenil ante el auge de la derecha radical. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 17(1), 177-200. <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.7493>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Smith, J. (2019). Curriculum coherence and teachers' decision-making in Scottish high school history syllabi. *The Curriculum Journal*, 30(4), 441-463. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1647861>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.