



MONOGRÁFICO

Evaluación de competencias de pensamiento histórico en Bachillerato*

Gustavo Bueno (1978b) se refería a la historia fenoménica como aquella que se construye a partir de las reliquias que permanecen del pasado, como documentos y monumentos. Estas reliquias son elementos materiales (físico-corpóreos) que existen en el presente y que son el resultado de acciones humanas ocurridas en el pasado. Los historiadores llenan estas reliquias de fantasmas, otorgándoles sentido histórico al imaginar o inferir las operaciones de los sujetos que las originaron. De esta manera, el pasado no existe como una realidad independiente; es una «irrealidad» que se forma a través de la construcción que los historiadores realizan sobre esas reliquias, «siendo el pasado justamente aquello que la Historia construye» (Bueno, 1978a). Además, lo que comúnmente se llaman «hechos» del pasado son en realidad inobservables, ya que no es posible experimentar nuevas experiencias sobre ellos, por lo que sería más apropiado hablar de «eventos».

Desde una perspectiva metodológica, según Alvargonzález (2024), todo lo mencionado implica que las ciencias históricas se encontrarían, en esencia, en una situación β1-I. En esta condición, el sujeto gnoseológico reconstruye las operaciones del sujeto temático, como se ha explicado, a partir de reliquias y relatos. Sin embargo, también existe la posibilidad de que se sitúen en una situación β2, especialmente cuando se realiza una historia del presente, ya que en ese caso se mantiene una continuidad entre las operaciones realizadas por los individuos estudiados y las que lleva a cabo el investigador.

Todo ello resulta de interés si se tiene presente, como indican Fernández-Liria *et al.* (2023), que una de las mejores estrategias de enseñanza que podría aplicarse en las aulas a fin de que el alumnado asimile los contenidos esenciales de cada asignatura mediante la epistemología propia de la disciplina en cuestión, sería aquella en la que el alumnado experimenta lo que significa ser un científico, en este caso un historiador o historiadora.

Este es precisamente el punto fuerte del denominado pensamiento histórico, un metaconcepto que abarca habilidades vinculadas a la comprensión del pasado, fundamentada en la interpretación de fuentes y en la elaboración de narrativas históricas (Monteagudo y López-Facal, 2018). Implica el dominio de conceptos de primer nivel, como datos, fechas y hechos; así como de conceptos de segundo nivel o metodológicos (Domínguez, 2015), que incluyen aspectos como la importancia histórica, el uso de fuentes como evidencias, los cambios y continuidades en la historia, las causas y consecuencias de los eventos históricos, y la perspectiva histórica. Además, incorpora la dimensión ética de la historia. En resumen, permite responder a preguntas relacionadas con el pasado y comprenderlo de manera compleja.

Como se observa, se trata de un conocimiento fundamental al que autores como Lee (2005), Seixas y Morton (2013), Chapman (2018), Körber (2023) o von Borries (2018), entre otros, que representan las tendencias conceptuales del pensamiento histórico anglosajona y alemana, han aportado numerosas contribuciones. No es algo intuitivo ni natural, sino que requiere un proceso gradual de instrucción, hasta llegar a conocer, comprender y saber utilizar los conceptos de segundo orden o metodológicos de la historia (Wineburg, 2001).

Las contribuciones sobre su evaluación, realizadas por investigadores españoles, portugueses o brasileños, entre otros (Miralles *et al.*, 2011), coinciden en un punto clave: la evaluación en historia no puede limitarse a medir la cantidad de conocimiento adquirido por el alumno, sino que debe centrarse principalmente en formar sujetos críticos, capaces de seleccionar información y construir sus propios argumentos sobre la relación entre el presente, el pasado y el futuro.

Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje histórico no debe limitarse a verificar la memorización de conocimientos académicos o narrativas sobre el pasado. Evaluar el aprendizaje en Historia, también debe implicar verificar si el alumno ha adquirido las competencias básicas para comprender cómo se produce el conocimiento del pasado, cómo se representa y qué significado se le otorga, iniciarse en la construcción de conocimientos históricos, pero, sobre todo, usarlos para pensar y comprender la realidad social, y orientarse en el presente y el futuro a partir del significado del pasado.

*El presente trabajo forma parte del proyecto de I+D+i “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

Tal y como se ha relatado, su importancia para la didáctica de la historia no puede pasarse por alto, de ahí el merecimiento de la publicación de este monográfico por parte de *Aula Abierta*, cuya intención es la de ofrecer un panorama lo más amplio posible acerca de la situación en la que se encuentra la didáctica de la historia en las aulas de Bachillerato en relación a la capacidad de pensar históricamente, intentando dar respuesta a preguntas como: ¿se enseñan las competencias de pensamiento histórico en las asignaturas de Historia en Bachillerato? Si es así, ¿cómo? ¿Cuál es también el proceso de evaluación que se sigue? ¿Se trabajan y evalúan todas las competencias? ¿Cuál es la opinión del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias de pensamiento histórico? ¿Tienen alguna influencia en los contenidos y formas de enseñar y evaluar los saberes históricos las pruebas de acceso a la universidad que se realizan al acabar el Bachillerato?

En este sentido, partiendo de lo que ocurre en las aulas, concretamente en función de los materiales empleados, la investigación presentada por José María Campillo-Ferrer, Raquel Sánchez-Ibáñez y Belén Castro-Fernández, *Análisis de las competencias de pensamiento histórico y niveles cognitivos en los manuales de Historia de Bachillerato españoles e ingleses*, supone un estudio comparativo entre los libros de texto de 1.º de Bachillerato de Historia editados en España e Inglaterra y donde se analiza qué competencias históricas tienen mayor presencia en dichos manuales y qué nivel cognitivo tienen las actividades incluidas en ellos. La revisión de 3214 actividades muestra que, a pesar de que se abordan todas las competencias históricas, en ambos tipos de manuales se ofrece un tratamiento más completo de la competencia relacionada con las evidencias históricas en comparación con el resto de las competencias examinadas, siendo la menos trabajada en los manuales españoles la relevancia histórica y la dimensión ética en el caso inglés. En cuanto al nivel cognitivo, los libros presentan un desarrollo intermedio en ambos países, concluyéndose que hay margen para mejorar la presencia, la distribución de las competencias históricas y los niveles cognitivos en los manuales de Bachillerato españoles e ingleses.

Otro elemento relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumnado. Las indagaciones aportadas por María del Carmen Sánchez-Fuster y Raimundo Antonio Rodríguez-Pérez en el texto *Competencias históricas en el alumnado de bachillerato: hacia un pensamiento crítico* nos ofrecen los resultados sobre la forma en la que se trabajan las competencias históricas en las aulas de Bachillerato en relación con el currículo vigente. Basada en las percepciones de los estudiantes, se ofrecen respuestas a preguntas sobre el pensamiento crítico en el contexto actual, las habilidades previas de los estudiantes al ingresar a la universidad, y las competencias de pensamiento histórico desarrolladas durante el Bachillerato, tales como la identificación de información veraz, el análisis de fuentes y las actividades desde una perspectiva histórica. Las conclusiones inciden en que todavía se presta poca atención a aspectos como la empatía histórica, el sentido ético y el trabajo con fuentes primarias a pesar de que el currículo establece la importancia de estas competencias y la existencia de criterios de evaluación al respecto.

El tercer artículo presente en el monográfico va en la misma línea. Se trata de la pesquisa desarrollada por Nilson Javier Iba-

góñ y Pedro Miralles Sánchez, *Percepciones de estudiantes recién graduados de Bachillerato en torno a las clases de Historia. El desarrollo del pensamiento histórico en España y Colombia*, donde se comparan las percepciones de estudiantes de historia en los países citados sobre la enseñanza en el Bachillerato. Los resultados muestran que la enseñanza es mayormente tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y exámenes escritos, con poca incorporación de metodologías activas. Aunque los estudiantes están motivados, existen diferencias en las razones y en su disposición a estrategias colaborativas. Los estudiantes en España expresan mayor satisfacción con la enseñanza, mientras que en Colombia persisten dudas sobre aspectos del aprendizaje. La educación se enfoca en conocimientos factuales y comprensión de procesos históricos, enfrentando desafíos en el uso de tecnologías, trabajo con fuentes primarias y colaboración. De este modo, se destaca la necesidad de promover enfoques didácticos que fomenten un aprendizaje más crítico y participativo.

En un monográfico centrado en la etapa de Bachillerato no podían faltar investigaciones relacionadas con las pruebas de acceso a la universidad. En este sentido, el cuarto artículo, firmado por María Montserrat Pastor Blázquez, María de la Encarnación Cambil Hernández, César Bernal Bravo y María Pilar Molina Torres, *Competencias de Pensamiento Histórico en las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España en la Comunidad de Madrid*, analiza la presencia y los niveles de las competencias de pensamiento histórico en las pruebas de acceso a la universidad en la asignatura de Historia de España de 2.º de Bachillerato, realizadas en la Comunidad de Madrid entre 2012 y 2022. El estudio concluye que esta realidad es limitada e insuficiente, pues en más de 400 ejercicios menos de la mitad incorporan competencias históricas. De las ocho catalogadas, solo se detectaron cinco: perspectiva histórica, relevancia, evidencias, cambio y continuidad, y causas y efectos. Sin embargo, el enfoque presentado se limita mayoritariamente a resumir ideas presentes en los textos o a responder preguntas abiertas que no requieren una evaluación crítica de los fenómenos históricos. Por tanto, queda pendiente la mejora de las pruebas de acceso a la universidad en la comunidad madrileña a través de la inclusión de las competencias relacionadas con la ética, la conciencia histórica o la formación cívica, así como un planteamiento más cercano a niveles cognitivos superiores.

Por su parte, la aportación de Teresa Benito Aguado, Iñaki Navarro-Neri, Carlos D. Ciriza-Mendivil y Ana Mendioroz Lacambra, titulada *Evaluación de las competencias históricas en las pruebas de acceso a la universidad en Navarra: estudio de caso*, analiza las pruebas de acceso a la universidad en Navarra para la asignatura de Historia de España a lo largo de 15 años. A través del examen de su estructura, contenido, conformidad con la legislación vigente, nivel de complejidad cognitiva y peso de cada apartado en la calificación, así como inclusión de elementos del pensamiento histórico, concluyen que los exámenes se centran principalmente en conocimientos factuales y conceptuales, con poca presencia de ejercicios que requieran pensamiento crítico o habilidades de análisis histórico. La creación de discursos históricos propios y las conexiones entre pasado y presente son marginales, por lo que las pruebas no fomentan el desarrollo del pensamiento en niveles superiores ni el pensamiento histórico en los estudiantes.

La opinión del profesorado también es relevante en la temática que abarca este monográfico. Así, el trabajo desplegado por Catalina Guerrero-Romera, Alejandro López-García y María del Mar Felices de la Fuente, *Diseño y validación del cuestionario sobre concepciones del profesorado en activo acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las competencias de pensamiento histórico en Bachillerato (CUPECH)*, muestra el proceso de diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y prácticas del profesorado de historia en Bachillerato relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de competencias de pensamiento histórico. Para ello se empleó una evaluación inter-jueces y un análisis descriptivo del contenido, así como cálculos de índices como la W de Kendall, el Índice de Validez del Contenido (IVC) y el índice V de Aiken para garantizar la validez del contenido. La fiabilidad del instrumento se evaluó mediante el índice alfa de Cronbach, y su estructura factorial se analizó mediante un Análisis de Componentes Principales (ACP) con rotación Varimax. El resultado final fue el instrumento denominado Cuestionario sobre percepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas (CUPECH), el cual posee buenas propiedades psicométricas, siendo válido y fiable.

También relacionado con el profesorado, el monográfico concluye con una necesaria llamada de atención a lo que podría acaecer en las aulas el día de mañana. En este sentido, el estudio de Eloy Bermejo Malumbres, Ismael Piazuelo Rodríguez y Arasy González Milea, que lleva por título *Pensamiento histórico en la formación inicial del profesorado de Secundaria y Bachillerato: lo que se enseña (y no se evalúa)*, examina las estrategias que los futuros profesores de Geografía e Historia en la etapa de Bachillerato experimentan en su etapa de formación inicial a la hora de fomentar el desarrollo del pensamiento histórico. Las respuestas proporcionadas indican que el trabajo con fuentes históricas, la empatía histórica y la relación entre pasado y presente son las estrategias más usadas. Sin embargo, también se detectan obstáculos como la escasa preparación previa de los estudiantes, el presentismo y la polarización ideológica. Los resultados cobran una gran relevancia toda vez que el profesorado en ejercicio tiende a reproducir en las aulas sus propias experiencias formativas previas, por lo que se hace necesario fortalecer la formación de los docentes en pensamiento histórico y en su evaluación en el aula a fin de limar la limitada presencia de las competencias asociadas al pensamiento histórico en las aulas.

Confiamos en que el contenido desplegado en el monográfico sea de utilidad para todos aquellos profesionales relacionados con la didáctica de la historia, así como del resto de personas interesadas en la temática por cuestiones varias. La atención de *Aula Abierta* hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia y a la capacidad de pensar históricamente no acaba con este monográfico. Nuevas publicaciones verán la luz en un futuro cercano. Atentos.

Referencias

- Alvargonzález, D. (2024). *La filosofía de Gustavo Bueno. Comentarios críticos*. Universidad de Oviedo.
- Bueno, G. (1978a). Reliquias y relatos: construcción del concepto de historia fenoménica. *El Basilisco*, (1), 5-16.
- Bueno, G. (1978b). En torno al concepto de ciencias humanas. La distinción entre metodologías alfa operatorias y beta operatorias. *El Basilisco*, (2), 12-46.
- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o pensamento histórico. Abordagens conceituais e estratégias didáticas*. WAS Edições.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Fernández-Liria, C., García, O., y Galindo, E. (2023). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Körber, A. (2023). *Formando a consciência histórica em direção a uma aprendizagem histórica transcultural: das abordagens conceituais à constituição das competências históricas*. WAS Edições.
- Lee, P. (2005). *How students learn. History in the classroom*. The National Academies Press.
- Monteagudo, 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>
- Miralles, P., Molina, S., y Santisteban, A. (2011) (Eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vols. I y II). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- von Borries, B. (2018). *Jovens e consciência histórica*. WAS Edições.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.