

Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra¹

Historical knowledge and competencies assessment at the Secondary Education exams. A comparative analysis between Spain and England

COSME J. GÓMEZ CARRASCO²

cjgomez@um.es

JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ

jose.monteagudo@um.es

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

pedromir@um.es

Universidad de Murcia, España

Resumen:

Este artículo analiza el conocimiento histórico evaluado en los exámenes de Inglaterra y España al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello se ha recogido una muestra de carácter incidental con un total de 40 exámenes (20 por cada país) y 400 preguntas. Para analizar estos documentos se ha diseñado una base de datos con diferentes categorías: tipología de preguntas; nivel cognitivo exigido; conceptos de pensamiento histórico evaluados. Los datos cuantitativos han sido

Abstract:

This article analyzes how historical knowledge is assessed in England and Spain in the exams taken by students at the end of Compulsory Secondary Education. For this purpose, a sample of incidental nature was collected with a total of 40 exams (20 for each country) and 400 questions. To analyze these documents, a database was designed with different categories: typology of questions; required cognitive level; concepts of historical thinking assessed. The quantitative data

¹ Este trabajo es resultado 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), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

² **Dirección para correspondencia (correspondence address):**

Cosme J. Gómez Carrasco. Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, s/n. 30100 Murcia (España).

exportados al programa estadístico SPSS 19.0 para analizar las frecuencias, porcentajes y la relación entre variables. Los resultados diferencias significativas entre ambos países. Mientras que en España sigue primando el conocimiento conceptual y memorístico de hechos, datos y conceptos, en Inglaterra se prima más los aspectos metodológicos: uso de pruebas históricas, análisis de fuentes, y argumentación histórica.

Palabras clave:

Conocimiento histórico; Competencias históricas; Examen; Evaluación; Educación Secundaria.

were exported to SPSS 19.0 with a view to analyzing the frequencies, percentages and the relationship between variables. The results showed significant differences between the two countries. While in Spain memory-based knowledge of facts, data and concepts continues to dominate, in England, the methodological aspects of historical evidence, source analysis, and historical argumentation are even more important.

Key words:

Historical knowledge; Historical Competencies; Exams; Assessment; Secondary Education.

Resumé:

Cet article analyse les connaissances historiques évaluées dans les examens de l'Angleterre et de l'Espagne à la fin de l'enseignement secondaire obligatoire. À cette fin, un échantillon de nature incidente a été recueilli avec un total de 40 examens (20 pour chaque pays) et 400 questions. Pour analyser ces documents, une base de données a été conçue avec différentes catégories : typologie des questions; Niveau cognitif requis; concepts de la pensée historique évalués. Les données quantitatives ont été exportées vers le programme statistique SPSS 19.0 pour analyser les fréquences, les pourcentages et la relation entre les variables. Les résultats ont montré des différences significatives entre les deux pays. Alors qu'en Espagne, la connaissance conceptuelle et mémoristique des faits, des données et des concepts continue de dominer, en Angleterre, les aspects méthodologiques de la preuve historique, de l'analyse des sources et de l'argumentation historique sont encore plus importants.

Mots-clés:

Connaissance historique; Compétences historiques; Examen; Évaluation; Education Secondaire.

Fecha de recepción: 2-10-2017

Fecha de aceptación: 11-12-2017

1. Introducción

En el ámbito educativo preuniversitario aprender historia se relaciona con demasiada frecuencia con memorizar datos, hechos y conceptos. Sin embargo, el conocimiento de la historia como materia educativa implica complejos procesos de pensamiento histórico que se obvian en esta percepción. El papel superfluo que se le otorga a esta materia educativa desde las propuestas curriculares tiene una parte de responsabilidad. La reproducción de rutinas docentes también. Si bien desde esta tradición

la educación histórica ha estado limitada a promover la formación patriótica de la ciudadanía como finalidad educativa (López Facaly Cabo, 2012), esta orientación ha estado asociada a prácticas metodológicas transmisivas memorísticas, basadas en un relato teleológico y a contenidos de historia política (Gómez y Miralles, 2015). Desde esta perspectiva no se contempla el debate, la duda, la confrontación de perspectivas, ni la consideración de colectivos sociales subordinados u oprimidos como sujetos históricos, ni el trabajo con fuentes y procedimientos argumentativos, ni perspectivas globales o interculturales. Y aunque esta orientación hace tiempo que ha sido cuestionada y formalmente superada, las tradiciones y rutinas educativas son muy resistentes al cambio (Cuesta, 1997) y siguen presentes de manera muy generalizada en las aulas de muchos países, incluido el nuestro (López Facal, Miralles, Prats y Gómez, 2017).

Sin duda, uno de los grandes retos de la Historia como materia formativa es tanto la capacidad de generar conocimiento e identificar los procesos históricos como los de transmitirlos y conseguir que la sociedad perciba el peso de dichos procesos a la hora de orientarse y adoptar decisiones en nuestra vida diaria (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Le Goff (1988) ya apuntó que una de las grandes dificultades en la definición de la historia es que este término hace referencia tanto a la historia vivida (el pasado, la realidad histórica tal y como sucedió) como a la historia construida (el conocimiento que de ella se tiene a través de la interpretación del historiador). La historia es una práctica que se forma en el seno de una comunidad de investigadores, que plantean preguntas, que buscan respuestas de acuerdo con las evidencias que nos ha dejado el pasado, y que las analizan mediante una metodología y un enfoque teórico adecuados. La disciplina histórica nos permite el acercamiento a hechos del pasado de los cuales sólo tenemos noticias por trazos de información incompleta. Una información que a menudo se genera con una intencionalidad que es necesaria contextualizar e identificar con precisión para evitar varios de los grandes problemas achacados a la disciplina histórica: la subjetividad y la inexactitud (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Por ello, hay un elemento que se está poniendo muy en valor desde las investigaciones en educación histórica: el método del historiador, la construcción del discurso y la argumentación histórica. La historia es una construcción y se debe enseñar como tal en el aula. El profesorado

de Historia tiene que poseer una sólida formación teórica acerca de la formación del pensamiento histórico y su comprensión entre los estudiantes, así como sobre el proceso de aprendizaje de la disciplina y la búsqueda de indicadores de la progresión cognitiva (Miralles, 2005). Cuando E. H. Carr (1961) definía la historia como “un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” incidía en ese enfoque metodológico. Thompson (1981) insistió en que la historia se regía por una lógica: un método lógico de investigación. Un método que debe adecuarse a los materiales históricos, y debe concebirse para contrastar hipótesis relativas a las estructuras, explicaciones causales y para eliminar procedimientos autoconfirmatorios. Este autor apuntó una cuestión que será recogida después por Wineburg (2001) cuando exponga que el pensamiento histórico no es algo natural y por lo tanto el alumnado debe aprender sus mecanismos y procedimientos: la lógica de la historia no se despliega involuntariamente y requiere una preparación ardua. Thompson (1981, p. 68) insistía en que “tres mil años de disciplina han enseñado alguna cosa. Y supone decir que es esta lógica la que constituye el tribunal de última instancia de la disciplina: adviértase bien, no los datos empíricos por sí mismos, sino los datos empíricos interrogados de este modo”. Es el método del historiador, la capacidad de interrogar a una fuente histórica, contextualizarla y buscar respuestas la clave de la historia como disciplina. Y por supuesto ésta debe ser una de las principales competencias sobre la historia que deba adquirir el alumnado al acabar la Educación Secundaria Obligatoria.

En España desde el currículo educativo de 2006 (LOE) se incorporaron las competencias como elementos clave en la enseñanza de las diferentes materias. Entre estas competencias se encuentra la “Competencia social y ciudadana”, que después con la LOMCE se ha denominado como “Competencias sociales y cívicas”. Tal y como están formuladas, las competencias básicas o clave introducidas en la enseñanza obligatoria plantean bastantes problemas. A pesar de que se afirma que todas ellas deben “adquirirse” (desarrollarse) desde todas y cada una de las materias del currículo, algunas (matemática, lingüística, científica) se asocian inevitablemente a asignaturas específicas mientras que otras, como las competencias sociales y cívicas, quedan diluidas y vagamente asimiladas a las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia o incluso a la denominada “iniciativa emprendedora”. El que las pruebas

PISA sólo evalúen tres (o cuatro al incluirse recientemente la “competencia financiera”) conlleva de hecho una jerarquía entre las que son realmente importantes, porque se evalúan, y las otras que se limitan a declaraciones genéricas y voluntaristas (López Facal, Miralles, Prats y Gómez, 2017). Como indica López Facal (2013), hay que superar la interpretación neoliberal del concepto de competencias. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumnado interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos (López Facal, 2013). Hay que fomentar en el alumnado un conocimiento histórico basado en la formulación de hipótesis, el contraste con fuentes de diferente tipo, en la argumentación, en la reflexión científica y ética de las relaciones humanas en el pasado y su relevancia en el presente, en la perspectiva histórica, y en las implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales de los cambios en el tiempo (Prats, 2016; Rösen, 2005).

Por ello es necesario definir el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia para adaptar los procesos de enseñanza y evaluación de competencias a esta materia en relación a las propuestas surgidas en la últimas dos décadas (Clark, 2011; Lévesque, 2011; Sáiz, 2015; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001). En estas investigaciones se han distinguido dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde? Estos contenidos hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro lado se ha diferenciado otro tipo de contenidos, denominados habitualmente como contenidos estratégicos o de segundo orden. Éstos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado (Gómez y Miralles, 2016a). Este último tipo de conocimientos históricos están relacionados con habilidades del historiador, la búsqueda, la selección y el tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2014). Seixas y Morton (2013) definen el pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y gene-

rar las narrativas históricas. Éthiers, Demers y Lefrançois (2010), tras una revisión de la bibliografía publicada en francés, inciden en el carácter metódico del pensamiento histórico. Estos autores insisten que este concepto hace referencia a la capacidad para construir el conocimiento del pasado, y que integra tanto la perspectiva temporal como una interpretación crítica. Las fuentes y el método del historiador, por tanto, forman una parte consustancial de esta definición del pensamiento histórico y de las competencias que debe adquirir el alumnado.

Teniendo en cuenta estas premisas teóricas, es imprescindible conocer cómo el profesorado de Educación Secundaria evalúa la adquisición de estas competencias históricas por parte del alumnado. Si, como indican la mayoría de autores, el examen sigue siendo la principal herramienta de evaluación, analizarlos se convierte en un objetivo prioritario para conocer cómo se propone esta materia educativa en los centros de Educación Secundaria.

2. Metodología

2.1. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es indagar en las habilidades cognitivas y en las competencias históricas que se evalúan en los exámenes de Educación Secundaria en España e Inglaterra. Para ello se han formulado tres objetivos específicos:

- Diferenciar la tipología de preguntas realizadas en los exámenes de Historia de Inglaterra y España.
- Comparar el nivel cognitivo exigido en los exámenes de Historia de Inglaterra y España.
- Indagar en las competencias históricas evaluadas en los exámenes de Historia de Inglaterra y España.

2.2. Muestra

La muestra es de carácter incidental y no probabilística. Se han recogido 20 exámenes (218 preguntas) del GCSE inglés (General Certificate of Secondary Education) que han sido liberados y que están disponibles en la siguiente página como ejemplos de este tipo de examen: <http://www.ocr.>

org.uk/qualifications/by-type/gcse/history/. Para la selección de la muestra se han recolectado los 20 primeros exámenes liberados disponibles en este sitio web. Estos exámenes utilizan temáticas transversales como “La medicina a lo largo del tiempo”, “Crimen y castigo: 1250 hasta el presente” o “Las mujeres en la política de la Edad Antigua”. El alumnado que ha realizado esos exámenes lo ha hecho al acabar el último curso del Key Stage 4 (16 años). En el caso español, se han recogido otros 20 exámenes (199 preguntas de exámenes analizadas) realizados en 4.º de ESO de cinco Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia en el curso académico 2016/2017 ya con el currículo LOMCE como referencia. Los exámenes españoles versan sobre contenidos históricos del siglo XVIII-XX. En total se han analizado 40 exámenes y 417 preguntas.

2.3. Método y enfoque

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

La investigación se ha diseñado a partir de los resultados obtenidos anteriormente en otros estudios realizados por el grupo DICSO de la Universidad de Murcia, y centrados en las prácticas de evaluación tanto

en Primaria como en Secundaria (Gómez y Miralles 2013 y 2015; Miralles, Gómez y Monteagudo 2012; Monteagudo, Miralles y Villa, 2014). Las técnicas de *análisis cuantitativo* se han aplicado a través de la codificación de las variables que lo permitían, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS v.19.0. El *tratamiento de datos cualitativo* se ha realizado con la clasificación y sistematización de datos obtenidos de la codificación del pensamiento histórico evaluado, el nivel cognitivo exigido en los exámenes, la tipología de preguntas, y la adecuación de estos elementos a la formación histórica del alumnado.

2.4. Instrumento de recogida de información y categorización

El instrumento de recogida de información de las preguntas de los exámenes se ha diseñado en una base de datos en ACCESS para después exportarlos al paquete estadístico SPSS v.19.0. Para analizar los datos se elaboraron dos parrillas de registro en dos tablas relacionadas entre sí (examen y preguntas). La tabla correspondiente a las preguntas de los exámenes se ha sistematizado en torno a tres categorías: contenidos históricos; tipología de pregunta de examen; nivel cognitivo exigido y presencia de conceptos de primer y segundo orden. Esta categorización se ha utilizado en otros trabajos: sobre actividades de libros de texto (Gómez, 2014; Gómez y Miralles, 2016b) y sobre exámenes (Gómez y Miralles, 2015). Una explicación más pormenorizada de esta categorización puede comprobarse en las tablas 1, 2 y 3.

Para definir el nivel cognitivo exigido en las preguntas de exámenes se han tomado como referencia los trabajos de Sáiz (2013 y 2015). En esta categorización se ha aplicado la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom, en una de sus versiones más recientes y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Esto ha permitido jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades planteadas en los libros de texto. La taxonomía de Bloom demuestra que pueden formularse interrogantes y actividades de diferentes niveles. Sin embargo esta categorización tiene sus limitaciones, ya que el conocimiento humano no es tan lineal ni acumulativo como de ello se deriva (Escamilla, 2011). Por ello a esta taxonomía se ha añadido la categorización cognitiva de preguntas y cuestiones de comprensión de textos (Vidal-Abarca, 2010). Por un lado, las preguntas o cuestiones *literales*, de bajo nivel cognitivo, que exigen un patrón de búsqueda de información

simple (localizar-memorizar). Por otro lado, las preguntas o interrogantes *inferenciales*, de alto nivel cognitivo, cuyo patrón de búsqueda es más complejo (revisar-relacionar-integrar; inferir-razonar).

Finalmente también cabría aplicar esta jerarquización a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la historia (Hernández, 2002): el trabajo con mapas temáticos históricos, imágenes en la diferente tipología antes reseñada, gráficos tablas o cuadros y ejes cronológicos. En esos procedimientos se diferenciarán dos niveles. En primer lugar un nivel bajo, los procedimientos que generan un alto grado de automatización y que serían meras *técnicas* al requerir el aprendizaje y práctica de reglas básicas, de carácter más descriptivo o mecánico. En segundo lugar los procedimientos que exigen la activación de amplios recursos cognitivos al no ser meras reglas sino *principios* de naturaleza más explicativa: se trata de relacionar la información con otras fuentes, inferir o deducir información contenida en un mapa, un gráfico, un eje cronológico o una imagen, elaborando explicaciones o hipótesis. Sobre la base de estos criterios se ha propuesto un modelo conceptual de análisis de las actividades de libros de texto de historia en tres niveles según su complejidad cognitiva siguiendo el modelo de Sáiz (2011, 2013 y 2015), y que se expone en la tabla 2.

Para el análisis de la presencia de conceptos de primer y segundo orden (estos últimos relacionados con habilidades de pensamiento histórico), se ha tomado como base la propuesta de Seixas y Morton (2013) y tomando también en consideración las propuestas de Domínguez (2015). Además se les ha añadido dos tipologías de conceptos de primer orden (cronología; conceptual/factual), tal y como ya se hizo en el estudio sobre exámenes (Gómez y Miralles, 2015) y sobre libros de texto (Gómez, 2014).

Tabla 1. Categorización de la tipología de preguntas de examen.

TIPO ACTIVIDAD	EJEMPLO	EJEMPLO
Búsqueda de información	Se pide al alumnado que busque información sobre un personaje o acontecimiento histórico en otras fuentes.	<i>Busca más información sobre la vida de Luis XIV y escribe un resumen sobre su reinado.</i>
Comentario de texto	Se pide al alumnado que responda a una serie de preguntas relacionadas con un texto histórico de la época o un texto de un historiador.	<i>¿Quiénes eran los comuneros? ¿Qué demandas le planteaban al rey en este texto?</i>
Creación	Se pide al alumnado que elabore algún tipo de recurso relacionado con contenidos históricos del manual.	<i>Elige un asunto de la unidad que te haya interesado. Busca información sobre él y confecciona un póster explicativo. Después, exponlo en el aula.</i>
Ensayo	Se pide al alumnado que realice un ensayo sobre un tema o personaje histórico.	<i>Escribe un ensayo sobre la Guerra de los Treinta Años.</i>
Figuras/imágenes	Se pide al alumnado que responda una serie de preguntas sobre figuras, gráficos o imágenes.	<i>¿Qué elementos típicos del arte grecorromano distingues? Explica el gráfico sobre las exportaciones.</i>
Pregunta corta	Se pide al alumnado que responda una pregunta corta sobre el texto elaborado del manual (no sobre textos históricos de la época).	<i>¿Por qué las ciudades portuarias fueron el centro de las nuevas actividades capitalistas?</i>
Prueba objetiva	Se pide al alumnado un ejercicio de corrección objetiva (unir flechas, rellenar huecos, etc.).	<i>Copia en tu cuaderno y une con flechas.</i>

Tabla 2. Significado y ejemplos del nivel cognitivo exigido al alumnado en las preguntas de examen.

NIVEL COGNITIVO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
1	Implican la localización y repetición de información presente en textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias. Son las que activan conocimientos declarativos de <i>formulación literal</i> o de <i>base de texto</i> . Sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización.	<i>¿Qué guerra enfrentó a los Borbones y a los Habsburgo por el trono español?</i>
2	Aquéllas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; localizar la idea principal del recurso, resumir la información ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos.	<i>Identifica las actividades comerciales en la figura. ¿A qué se debían?</i>
3	Aquéllas que exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas <i>inferenciales</i> y de la aplicación de contenidos procedimentales como <i>estrategias</i> . Ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes.	<i>Las imágenes inferiores son de un microscopio y un telescopio, Uno se atribuye a Zacharias Jansen y el otro fue perfeccionado por Galileo Galilei. Redacta un texto de diez líneas explicando por qué te parecen importantes dichos inventos.</i>

Tabla 3. Significado y ejemplo de los conceptos de primer y segundo orden presentes en las preguntas de examen.

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
PRIMER ORDEN		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	<i>Ordena cronológicamente las siguientes personalidades: Carlos I, Jacobo II, Guillermo de Orange, Oliver Cromwell.</i>
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	¿Quiénes era los validos? Cita el nombre de dos de ellos.
SEGUNDO ORDEN		
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados	¿Por qué fue tan importante la imprenta para la cultura?
Fuentes/evidencias	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias	<i>Interpretación de textos o fuentes que presenta el manual que vayan más allá de la reproducción de una frase.</i>
Cambio y continuidad	Comprender el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.	<i>El humanismo supuso un cambio de mentalidad con respecto a la época anterior. Explica sus ideas.</i>
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales	<i>Realiza en tu cuaderno una lista de las principales causas que provocaron la crisis económica en el siglo XVII.</i>
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre los actuales valores, creencias y motivaciones (visión del mundo) y los de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.	[Sobre una actividad de empatía con dos personajes inventados del Antiguo Egipto] Imaginate que eres Merit y que escribes una carta a tu hermano. En la carta debes explicarle cómo es el barrio que resides...

CONCEPTO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.	William Used Terror To Try To Control The English, But How Sensible Do You Think This Was And Why?

3. Resultados

3.1. Tipología de preguntas

En un primer análisis diferenciado por países puede comprobarse a través de la tabla 4 que en el caso de GCSE inglés son las preguntas cortas (86), seguidas de cerca por los comentarios de textos (72) y los ensayos (44), el tipo de ejercicio más común en esta prueba; mientras que en el caso español las pruebas objetivas encabezan la clasificación (111), a mucha distancia de las preguntas cortas (51) y los ensayos (30).

Llama la atención, en un análisis comparativo, los dos polos opuestos que hemos hallado. Por un lado, no existen ejercicios de pruebas objetivas en el caso inglés, al tiempo que el comentario de texto es la segunda tipología de ejercicio más común. En el caso español pasa todo lo contrario: priman las pruebas objetivas y los comentarios de textos históricos son testimoniales (2 casos). Dicha diferencia se agrava si se ahonda en la naturaleza de los ejercicios, pues en el GCSE inglés se presentan al alumnado varios textos que debe utilizar para argumentar y construir una respuesta, mientras en el caso español nos encontramos con comentarios de textos históricos guiados en base a preguntas (“Lee el texto y responde a las preguntas propuestas ¿Cómo consideraba Bismarck las decisiones del Congreso de Viena? ¿Cómo proponía lograr la unificación alemana?”). Por su parte las pruebas objetivas están basadas, fundamentalmente, en actividades de identificación de errores en diferentes tipos de afirmaciones y en la relación de conceptos o hechos históricos, del tipo “Detecta y corrige los errores cometidos en las siguientes frases sobre la Revolución Industrial”.

Las tablas 5 y 6 nos indican que existe una relación significativa y de fuerza moderada entre el origen de los exámenes y el tipo de ejercicio

que encontramos en ellos, por lo que podríamos asegurar que casi siempre que nos encontremos con un examen del GCSE inglés sobre historia contará con preguntas cortas y comentarios de texto, mientras que uno español tendrá pruebas objetivas.

Tabla 4. Tipología de preguntas en los exámenes de Historia de Inglaterra y España.

		GCSE	IES España	Total
TIPO	Pregunta corta	86	51	137
	Prueba objetiva	0	111	111
	Ensayo	44	30	74
	Figuras/Imágenes	16	5	21
	Comentario de texto	72	2	74
	Total	218	199	417

Tabla 5. Pruebas de chi-cuadrado en relación a la tipología de preguntas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	194,106a	4	,000
Razón de verosimilitudes	254,975	4	,000
Asociación lineal por lineal	47,131	1	,000
N de casos válidos	417		

Tabla 6. Medias simétricas en relación a la tipología de preguntas.

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,682	,000
	V de Cramer	,682	,000
	N de casos válidos	417	

3.2. Nivel cognitivo

El segundo nivel de análisis estuvo enfocado a conocer el grado cognitivo que los exámenes de Historia de 4.º de ESO y el GCSE inglés demandan de los discentes.

En este sentido puede comprobarse a través del gráfico 1 que los exámenes ingleses analizados cuentan con más de un 60% de sus ejercicios en un segundo nivel cognitivo (144 ejercicios), lo que supone comprender la información, relacionarla o resumirla, mientras que los exámenes estudiados para el caso español concentran un 80% de los

ejercicios en el nivel cognitivo más bajo (167 casos), que simplemente requiere memorización, repetición o localización de la información, tal como “Desarrolla uno de estos dos temas propuestos: Isabel II o la Restauración”. Sorprende que sea al mismo tiempo el nivel cognitivo con menos presencia en los exámenes del GCSE (algo más de un 10%). Para el escalón cognitivo superior, el del nivel 3, los exámenes ingleses vuelven a estar por delante (con cerca de un 20% de los casos) de los españoles (algo más de un 5%). Este estadio supone analizar, aplicar, evaluar, incluso crear información. No debería sorprender dada la naturaleza de ejercicios comentada anteriormente, ejercicios que ponen a los estudiantes ingleses frente a varias fuentes históricas a las que han de interrogar para elaborar una respuesta argumentada. Tal es el caso del ejercicio en el que tras la imagen de varias monedas romanas con la efigie de Agripina, el alumnado debía contestar a la siguiente pregunta: *With reference to these coins, outline and explain the reasons why Agrippina was significant in Roman politics*; con, entre otras, las siguientes indicaciones: *Answers should make reference to the coins and include that Agrippina was: wife of Claudius; mother of Nero*.

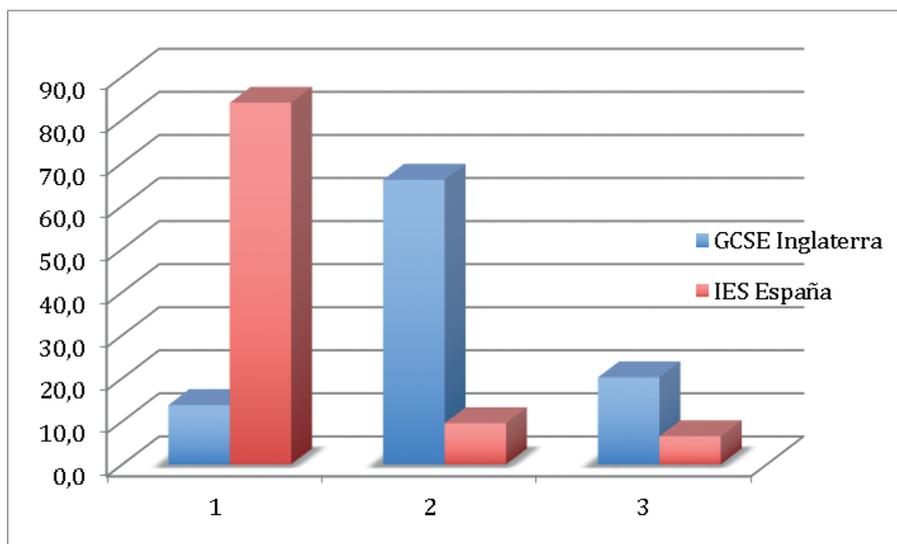


Gráfico 1. Nivel cognitivo de los exámenes de Historia de Inglaterra y España.

El análisis de relaciones bidimensionales ha arrojado resultados positivos (Tablas 7 y 8), por lo que existe una relación significativa de fuerza mo-

derada entre el origen de los exámenes y el nivel cognitivo que exigen al alumnado. Así las cosas, un examen de Historia de 4.º de ESO tiene muchas probabilidades de poner en juego solamente la memorización y repetición de la información en la mayoría de sus ejercicios, al tiempo que un examen de GCSE inglés optará por proponer a los estudiantes ejercicios de comprensión de la información.

Tabla 7. Pruebas de chi-cuadrado en relación al nivel cognitivo.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	207,558 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	230,540	2	,000
Asociación lineal por lineal	146,853	1	,000
N de casos válidos	417		

Tabla 8. Medias simétricas en relación al nivel cognitivo.

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Tau-b de Kendall	-,615	,037	-17,041	,000
N de casos válidos	417			

3.3. Competencias de pensamiento histórico

El último análisis realizado tiene que ver con las competencias asociadas al pensamiento histórico que ponen en juego los exámenes ingleses y españoles para el alumnado de secundaria (Gráfico 2). En el caso de las competencias de primer orden, las relacionadas con los tradicionales contenidos conceptuales, factuales y cronológicos, en los exámenes españoles ambas están presentes, sobre todo la relacionada con los elementos conceptuales y factuales, del tipo “¿Qué eran los Estados Generales?” o “¿Qué actuaciones realizó Napoleón en la política interior?”, que es además la que aparece en más ocasiones (80%), con mucha diferencia sobre el resto, pues los ejercicios sobre causas y consecuencias de los hechos históricos apenas supera el 10% de los casos (“¿Cuáles son las causas económicas de la Revolución Francesa?”).

Al igual que ocurría con la tipología de ejercicios, en el caso inglés pasa todo lo contrario, es decir, son las competencias de segundo orden las que cuentan con mayor presencia en los exámenes, sobre todo la relacionada con el uso de fuentes y pruebas históricas (más del 50%), al

tiempo que no aparecen ejercicios sobre cronología. Para muestra, un botón: en un examen del GCSE titulado *Women in ancient politics*, tras un texto de Virgilio sobre Cleopatra se le hace la siguiente pregunta al alumnado: *How far to you think Virgil is a reliable historical source for these events?*

Ello no es de extrañar si se tiene en cuenta, como se ha dicho anteriormente, que los exámenes del GCSE recurren a numerosos textos y otras fuentes históricas para que el alumnado desarrolle habilidades de búsqueda de pruebas históricas en las mismas, para realizar una argumentación sobre la relevancia histórica de algún proceso o hecho, o incluso juicios de valor. De este modo, y relacionado con el uso de fuentes y pruebas históricas, se desarrollan el resto de competencias de segundo orden en los exámenes ingleses, que no cuentan, por el contrario, con ejercicios de perspectiva histórica, como sí hacen algunos españoles, con ejemplos como: “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”. No obstante, los exámenes españoles no contemplan ejercicios de dimensión ética, como sí ocurre con los ingleses cuando piden al alumnado que argumente si la Primera Guerra Mundial fue beneficiosa o perjudicial para la sociedad civil inglesa en base a siete tipos de fuentes diferentes (*Did civilians suffer or benefit during the First World War?*).

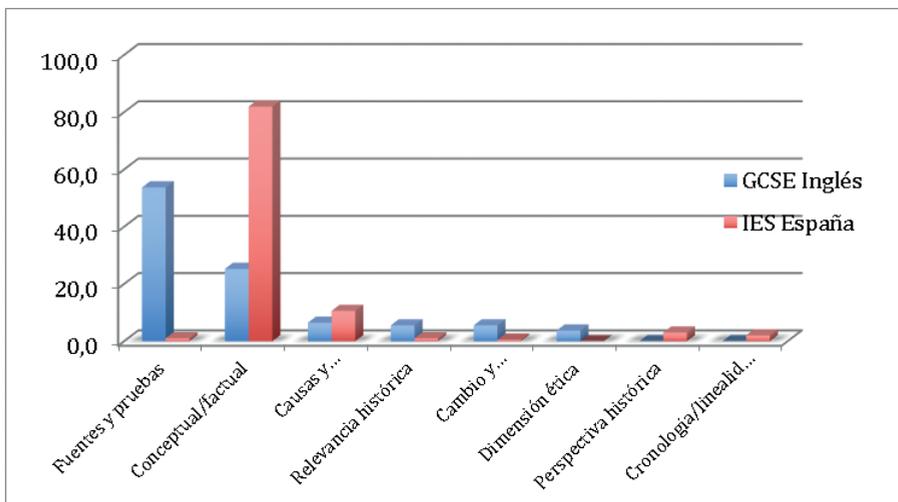


Gráfico 2. Competencias de pensamiento histórico en los exámenes de Historia de Inglaterra y España.

Nuevamente las pruebas de chi-cuadrado (Tabla 9) y V de Cramer (Tabla 10) nos dicen que existe una relación significativa pero de fuerza moderada entre el origen de los exámenes y las competencias de pensamiento histórico que movilizan, por lo que podríamos asegurar, con un bajo margen de error, que al encontrarnos con un examen de Historia de 4.º de ESO éste contendrá sobre todo ejercicios que requieren del alumno conocimientos factuales y conceptuales, mientras que un ejemplar del GCSE inglés solicitará capacidades superiores.

Tabla 9. Pruebas de chi-cuadrado en relación a competencias de pensamiento histórico.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	200,039a	7	,000
Razón de verosimilitudes	244,993	7	,000
Asociación lineal por lineal	152,573	1	,000
N de casos válidos	417		

Tabla 10. Medias simétricas en relación a competencias de pensamiento histórico.

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,693	,000
	V de Cramer	,693	,000
	N de casos válidos	417	

4. Conclusiones

Una vez expuestos los resultados de la investigación, estamos en disposición de enunciar las conclusiones siguientes:

- 1.ª Los exámenes de historia de Inglaterra y España difieren tanto en la tipología de ejercicios que presentan como en su número de apariciones. En la relación a la tipología porque más de 55% de los ejercicios de los exámenes españoles son de un tipo que no aparece en los exámenes ingleses (pruebas objetivas). Asimismo, aunque ambos casos cuenten con ejercicios de preguntas cortas, comentarios de textos o ensayos, éstos son mayoritarios en los exámenes ingleses.
- 2.ª El planteamiento de este tipo de ejercicios establece una nueva diferencia-

ción en lo que al nivel cognitivo exigido en los exámenes de Historia se refiere, pues los niveles superiores, los que requieren de comprensión, análisis, evaluación y creación de la información, están más presentes en los exámenes ingleses que en los españoles, donde predomina el nivel más bajo, la memorización. 3.^a Esta diferenciación sigue apreciándose en las competencias históricas evaluadas en los exámenes de Historia de Inglaterra y España, pues son las competencias de primer orden, las relacionadas con contenidos conceptuales y factuales, las que casi copan los exámenes de Historia de 4.º de ESO, mientras que son las competencias de segundo orden, asociadas al establecimiento de causas y consecuencias, a la argumentación de la relevancia histórica o al uso de fuentes como pruebas históricas, las que dominan en los exámenes ingleses.

De este modo nos encontramos con un panorama en el que a los estudiantes ingleses se les exige un conocimiento más profundo de lo que es la historia, de cómo se construye, de las diferentes interpretaciones, de cómo trabajan los historiadores. En cambio, si nos basamos en los exámenes analizados, los discentes españoles que acaban la educación secundaria lo hacen con un conocimiento superficial llamado al olvido, a no comprender el proceso de reconstrucción que supone la historia. Las vías para mejorar el escenario descrito pasan por una modificación curricular que ponga el acento en las competencias de segundo orden, restando peso a los contenidos conceptuales e intentando llegar a un delicado equilibrio, pues las competencias de primer orden, asociadas al conocimiento cronológico y factual siguen siendo necesarias, ya que son un conocimiento previo y soporte necesario para la construcción del tiempo histórico (Trepát, 2002). Sin embargo, las sucesivas reformas educativas desde la LOGSE parecen ir por el camino contrario, aumentando cada vez más la presencia de los contenidos conceptuales, sobre todo en periodos de gobierno conservador (Gómez y Chapman, 2016).

Del mismo modo, para desarrollar en el trabajo diario de las aulas las habilidades y actitudes que requiere el pensamiento histórico, es imprescindible una mejora en la formación inicial y permanente del profesorado, no solamente en lo que a principios de pensamiento histórico se refiere, sino también a la evaluación, entendiéndola como un proceso continuo y flexible que ha de tener un cariz formativo, es decir, concebirla como una herramienta de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Barca, I. (2005). "Till new facts are discovered": Students' ideas about objectivity in history. In R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *International review of history education*, Vol. 4: *Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). New York: Routledge Falmer.
- Barton, K. C. (2005). "Best not to forget them": Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44.
- Barton, K. C. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 31-77). New York: Routledge.
- Barton, K. C. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. In A. McCully, G. Mills & C. van Boxtel (Eds.), *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives* (1-15). Coleraine, Northern Ireland: History Teacher Education Network.
- Carr, E. (1987). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Clark, P. (2011). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver y Toronto: UBC Press.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula (vol. II). Educación secundaria (12-18 años)*. Barcelona: Graó.
- Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 61-74.
- Fevbre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1).
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2016). Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículum inglés y español. Un estudio comparativo. En R. López Facal (Ed.). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 433-445). Santiago de Compostela: USC.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España, *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-48.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias?. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 91-121.

- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2016a). Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Strategies and Students' Argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2),139-146. DOI: 10.7821/naer.2016.7.172
- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2016b). Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Spagne. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 68, 55-66.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11),1-25.
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et memoire*. París: Galimard.
- Lee, P. (2005), Putting principles into practice: understanding history. In M. Donovan & J. Bransford (eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). Washington: National Academies Press.
- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically? En P. Clark (ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 115-138). Vancouver-Toronto: UBC Press.
- López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (2017) (e.p.). Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas. En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats y C. J. Gómez (Eds), *Educación histórica y desarrollo de competencias*. Barcelona: Graó.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- López Facal, R. y Cabo Villaverde, M. (eds.) (2012). *De la idea a la identidad. Estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización*. Granada: Comares Historia.
- Miralles, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en Bachillerato. *Revista de historiografía*, 2, 158-166.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana al finalizar la Educación Primaria y Secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.
- Monteagudo, J., Miralles, P. y Villa, J. L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Berlín: Publicia.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153.
- Rüsen, J. (2005). *History. Narration-Interpretation-Orientation*. Oxford: Berghahn Books.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Valencia. Universidad de validación. Tesis doctoral.
- Sánchez, S. (2005). *¿Y qué es la historia?. Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

- Seixas, P. & Morton, T. (2013) *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- Trepát, C.A. (2002). Fundamentos teóricos para una didáctica del tiempo en las ciencias sociales. En C.A. Trepát P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 11-46). Barcelona: Graó.
- Van Sledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking y Understanding. Innovate Designs for New Standards*. New York: Routledge.
- Vidal-Abarca, E. (2010). El contenido y la evaluación de los aprendizajes. En E. Vidal-Abarca, R. García y F. Pérez (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (pp. 99-138). Alianza: Madrid.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.