

Guerrero Romera, C., López García, A. & Monteagudo Fernández, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>

## Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria<sup>1</sup>

Catalina Guerrero Romera, Alejandro López-García, José Monteagudo Fernández  
Universidad de Murcia

### Resumen

La evaluación de un programa formativo es un indicador valioso de la planificación seguida para articular con destreza la intervención y líneas de acción de cualquier proceso de enseñanza.

Este artículo describe el camino recorrido para desarrollar y evaluar un programa de formación que versa sobre la enseñanza de la historia y la evaluación de competencias históricas en Enseñanza Secundaria, a partir de un modelo innovador que promueve la teoría del pensamiento histórico, como eje principal. Dicho programa formativo fue implementado y evaluado con estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Para ello se siguió un diseño cuantitativo, concretamente de tipo descriptivo no experimental tipo encuesta.

Los resultados han sido satisfactorios, poniéndose en valor la adecuación del diseño y modelo de trabajo planteados. Los objetivos del programa se han cumplido, siendo algunos de los mejor valorados los referentes al aprendizaje en el diseño de unidades didácticas para la enseñanza de la historia y a la enseñanza sobre pensamiento histórico, la cual manifestaron útil para su formación como docentes. Igualmente, se ha demostrado que el aprendizaje de competencias históricas a través de la problematización del pasado, favorece la construcción de una ciudadanía capaz de lidiar exitosamente con la problemática viniente en la sociedad actual.

### Palabras clave

Evaluación de programas; pensamiento histórico; enseñanza de la historia; enseñanza secundaria.

---

### Contacto:

Alejandro López-García, [aloga@um.es](mailto:aloga@um.es), Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, s/n, 30100 Murcia.

<sup>1</sup> 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, Industria y Competitividad de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, según la resolución de 1 de septiembre de 2016 (BES-2016-078837).

## Development of historical thinking in the classroom through a training programme for Secondary Education

### Abstract

The evaluation of a training program is a valuable indicator of the planning followed to skillfully articulate the intervention and lines of action of any teaching process.

This article describes the path taken to develop and evaluate a training program that deals with the teaching of history and the evaluation of historical competencies in Secondary Education, based on an innovative model that promotes the theory of historical thought as its main axis. This training program was implemented and evaluated with students from the Master's in Teacher Training in Secondary Education. For this purpose, a quantitative research was followed, specifically a non-experimental, descriptive design study, based on a survey.

The results have been satisfactory, valuing the adequacy of the design and working model proposed. The objectives of the programme have been met, some of the best valued being those relating to learning in the design of didactic units for the teaching of history and the teaching of historical thought, which proved useful for their training as teachers. Likewise, it has been demonstrated that the learning of historical skills through the problematization of the past favors the construction of a citizenry capable of successfully dealing with the problems arising in today's society.

### Key words

Evaluation of programmes; historical thinking; teaching history; secondary education.

### Introducción

La exigencia de la sociedad de la información y el conocimiento es manifiesta en todos los niveles educativos, siendo el universitario el ámbito principal donde velar por acometer una simbiosis entre pasado, presente y futuro, que se adapte a los cambios acaecidos en el presente siglo (López-García y Miralles, 2018). Es razonable que, desde la didáctica de las ciencias sociales, la universidad favorezca ese puente de unión entre pasado y futuro, cultivando una enseñanza actual de la historia que permita fomentar la capacidad crítica de una ciudadanía que debe estar alerta ante la difícil e insegura situación en que se encuentra nuestra realidad social; ante esta modernidad tan líquida, que diría Bauman (2002).

Tradicionalmente, el modelo imperante en la enseñanza de la historia ha sido la clase magistral evaluada con exámenes memorísticos de base conceptual (Alfageme y Miralles, 2014; Gómez y Miralles, 2013; Gómez, Monteagudo y López-Facal, 2012; Miralles, Gómez y Sánchez, 2014; Monteagudo, Miralles y Villa, 2014). Pero saber historia no es memorizar hechos y fechas del pasado. Mientras siga asimilándose al recuerdo de sucesos y nombres pretéritos, y presentándose como un conocimiento cerrado en el que se identifican historia y pasado, el alumnado no concebirá esta disciplina como un conocimiento contemporáneo útil para comprender los problemas del presente y, por lo tanto, diferente al pasado. Saber historia ha de suponer unas habilidades de pensamiento que deben aprenderse (Wineburg, 2001); se trata de conocimiento en construcción. Así entendida, el acercamiento a la historia debe realizarse mediante vías que "incorporen la indagación, la búsqueda del método

histórico y la concepción de la historia como una ciencia social y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso" (Prats, 2010, p.14).

Bajo esta premisa se han formulado propuestas para desarrollar el pensamiento histórico, un metaconcepto que en la actualidad se relaciona sobre todo con los trabajos de la escuela canadiense y estadounidense (Lévesque, 2008, 2011; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2011, 2013; Wineburg, 2001), que parecen haber conseguido con éxito unir la tradición anglosajona, más centrada en los procedimientos del historiador (Barton y Levstik, 2004; Cooper y Chapman, 2009; Lee, 2005), con la tendencia de raigambre centroeuropea (Borries, 1995; Rüsen, 1992, 2005) sobre la conciencia histórica del alumnado y la dimensión social que esta aporta a la historia, dotándola de un barniz ético que proporciona utilidad a los conocimientos históricos. Precisamente en consonancia con ese carácter ético, y gracias también a los procesos de globalización, se van superando esas primeras concepciones identitarias que pretendían entender nuestra disciplina desde fines políticos e ideológicos, para ir dando pasos progresivos hacia la interdependencia, dentro de un contexto internacional multicultural para enseñar historia (López-García, 2018).

Esta acertada conjunción promueve la simulación del trabajo del historiador en las aulas mediante la formulación de hipótesis sobre el pasado y su intento de demostrarlas a través de pruebas y de un método riguroso de análisis, poniendo en juego conceptos de primer orden (datos, fechas y hechos) y conceptos de segundo orden o metodológicos (Domínguez, 2015), relacionados con la relevancia histórica, el uso de fuentes históricas, los cambios y continuidades en la historia, las causas y consecuencias de los hechos históricos, la perspectiva histórica y su dimensión ética. Así se posibilita responder a cuestiones históricas y entender el pasado de forma compleja. A través de la conjugación de estos dos tipos de contenidos, el pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, lo que favorece el conocimiento del contexto actual, hace posible su inclusión y dirige sus acciones hacia la mejora de la sociedad.

Pero para desarrollar el pensamiento histórico en las aulas es necesario que el profesorado de Historia posea fundamentos sólidos sobre lo que significa pensar históricamente, comprender la historia, aprender la disciplina y buscar marcadores de progresión cognitiva. Hacerlo de manera sistemática fue la novedad y el objetivo del grupo de investigación DICSO de la Universidad de Murcia a través del diseño y puesta en práctica de un programa de intervención educativa con el alumnado del Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia. Mediante la elaboración, validación, implementación y evaluación de unidades didácticas de innovación basadas en los postulados del pensamiento histórico se pretendía mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina durante el periodo de prácticas del alumnado en los centros educativos.

La evaluación en y de dicho programa de intervención educativa fue clave en todo el proceso, siendo tratada, siguiendo a Pérez-Juste (2000), como una investigación evaluativa en la medida en que toda investigación que pretenda evaluar programas educativos debe valorar la información recogida y contemplar la toma y aplicación de decisiones para la mejora de dichos programas respecto a su situación previa. Para aplicar el programa de intervención educativa sobre la teoría del pensamiento histórico, secundamos el itinerario propuesto por García-Sanz (2012). Así, comenzamos con una evaluación de necesidades, seguida de una primera evaluación del programa en su totalidad, para posteriormente llevar a cabo una evaluación inicial, procesual y final, al hilo de toda su aplicación. El cénit lo constituyó la metaevaluación del programa en su conjunto, incluida la evaluación que el mismo contemplaba.

## Objetivos

El objetivo de esta investigación ha sido describir y evaluar un programa formativo para la adquisición de competencias y habilidades históricas en Enseñanza Secundaria. Este objetivo se concreta en otro más específico, que es valorar la utilidad del programa formativo a partir del grado de satisfacción mostrado por sus participantes.

## Metodología

### Diseño

Para esta investigación se optó por seguir un diseño cuantitativo, concretamente de tipo descriptivo no experimental tipo encuesta. Esta técnica ha permitido cumplir los objetivos gracias a la aplicación de un cuestionario sobre las opiniones de los participantes (Hernández-Pina y Maquilón, 2010).

### Participantes

El presente programa de intervención fue diseñado e implementado durante el curso académico 2017/2018, con un total de 33 estudiantes del Máster de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Murcia (España), dentro de la especialidad de Geografía e Historia. Para la selección de los participantes se optó por emplear un tipo de muestreo probabilístico aleatorio simple (McMillan y Schumacher, 2005). En la evaluación del mismo finalmente participaron 16 estudiantes. En la Tabla 1 se muestra la distribución de los participantes por sexo, edad y nota media en sus estudios previos de Grado o Licenciatura, según los datos de identificación.

Tabla 1.

*Distribución de los participantes por sexo, edad y nota media*

	Valor	N	%
Sexo	Masculino	7	43.8
	Femenino	9	56.2
Edad	Menos de 24	8	50.0
	Entre 24 y 27	6	37.5
	Más de 27	2	12.5
Nota media	De 5 a 6,5	1	6.2
	De 6,5 a 8,5	10	62.6
	Más de 8,5	4	25.0
	No lo recuerda	1	6.2
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia

### Instrumento y procedimiento

Para recoger la información, se diseñó un cuestionario propio titulado *Valoración del programa formativo “Diseño, validación y aplicación de unidades didácticas para la enseñanza de la historia y la evaluación de competencias”*, el cual fue sometido a un proceso de validación por cinco expertos especialistas en didáctica de las ciencias sociales. Para ello, se tuvo en cuenta la tabla propuesta por Corral (2009), lo que permitió llevar a cabo mejoras y confeccionar el cuestionario final.

Respecto al formato del instrumento, hay que decir que lleva una parte inicial de presentación, explicación de la finalidad, indicaciones a tener en cuenta y agradecimientos. Respecto al contenido, se trata de un cuestionario compuesto por preguntas cerradas, cuyos primeros tres ítems miden algunas variables independientes de tipo nominal (sexo, edad y nota media del Grado o Licenciatura). El resto (variables dependientes) fueron organizadas en seis bloques o constructos que miden los 60 ítems que componen el cuestionario final, siguiendo una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que varían desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*), excepto en los constructos número cinco y seis. En el bloque cinco (*Prospectiva*), debido a que se hace referencia a aspectos de mejora, la escala oscila de 1 (*ninguna necesidad*) a 5 (*total necesidad*), y en el seis (*Satisfacción general*), el grado de respuestas varía de 1 (*nada satisfecho*) a 5 (*totalmente satisfecho*). En la Tabla 2 se muestra la clasificación de variables dependientes según los constructos a los que pertenecen.

Tabla 2.

*Variables dependientes organizadas por constructos*

Nº de constructo	Denominación del constructo	Nº de ítems
1	Sesiones	9
2	Materiales	10
3	Trabajo autónomo	5
4	Conocimiento	18
5	Prospectiva	17
6	Satisfacción general	1
<b>Total</b>		<b>60</b>

Fuente: elaboración propia

Tras implementar el programa y aplicar el cuestionario, se procedió a hacer el vaciado de datos, así como las pruebas oportunas que facilitasen la interpretación y discusión de los resultados obtenidos. Para ello se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 24, el cual permitió realizar los análisis para dar respuesta a los objetivos de la investigación, utilizando estadísticos descriptivos y de frecuencias.

### Descripción del programa formativo

El programa formativo tuvo una duración de seis meses, comenzando el día 15 de diciembre de 2017 y finalizando el día 19 de mayo de 2018. Se articuló a través de una serie de ponencias interrelacionadas y bien sistematizadas, impartidas por profesionales académicos especialistas en el ámbito de la educación y de la didáctica de las ciencias sociales. Los objetivos didácticos del programa fueron los siguientes:

- Conocer la evaluación de programas como proceso para valorar el rendimiento y éxito de un programa de intervención enfocado a la toma de decisiones.
- Comparar propuestas y experiencias didácticas internacionales basadas en la teoría del pensamiento histórico.
- Diseñar, validar y aplicar unidades didácticas de innovación con estudios cuasiexperimentales centrados en la evaluación del pensamiento histórico.
- Plantear técnicas e instrumentos para la evaluación de estas unidades didácticas

- Adquirir competencias de búsqueda bibliográfica, análisis de datos y diseño de textos académicos.
- Conocer el proceso general de investigación en ciencias sociales, enfocado a la exposición y defensa final de un trabajo académico.

En la Tabla 3 se presenta la temporalización del programa, con la totalidad de ponencias que componen los contenidos impartidos durante su desarrollo.

Tabla 3.

*Composición del programa formativo por ponencias profesionales*

	<b>Denominación de la ponencia</b>	<b>Fecha de implementación</b>	<b>Nº de horas</b>
1	La evaluación de programas y la investigación evaluativa	15 y 16 de diciembre de 2017	6
2	La enseñanza de la historia y la evaluación de competencias	2 y 3 de febrero de 2018	6
3	Diseño de unidades didácticas para la enseñanza de la historia y la evaluación de competencias	16 y 17 de febrero de 2018	6
4	Validación de unidades didácticas para la enseñanza de la historia y la evaluación de competencias	9 y 10 de marzo de 2018	6
5	Aplicación y evaluación de la aplicación de unidades didácticas	23 y 24 de marzo de 2018	6
6	Búsquedas bibliográficas y diseño de textos académicos	20 y 21 de abril de 2018	6
7	El proceso de investigación en ciencias sociales: análisis de datos, exposición y defensa de un trabajo académico	18 y 19 de mayo de 2018	6
		<b>Total</b>	<b>42</b>

Fuente: elaboración propia

En la primera sesión del programa se abordó en profundidad el proceso de investigación educativa, incidiendo en la dinámica de la evaluación de programas o investigación evaluativa en didáctica de las ciencias sociales, explicándose toda la secuencia a seguir, así como el conjunto de expertos y agentes (externos e internos) que intervienen para otorgar a la evaluación ese carácter mixto, haciéndose énfasis en abordar a fondo el ciclo de intervención y evaluación de García Sanz (2012), que se resume en la Figura 1.

La segunda sesión tuvo su eje central en la enseñanza de competencias de pensamiento histórico a los participantes, a través de ejemplos prácticos de ejercicios, actividades y pruebas de evaluación para su abordaje en Enseñanza Secundaria, comparando propuestas y experiencias didácticas de diferentes países.

En la tercera ponencia se enseñó a los participantes a diseñar unidades formativas y propuestas de innovación sobre competencias de pensamiento histórico en las aulas. Con el fin de lograr una preparación adecuada en el diseño de sus unidades, también se les brindó una formación específica en metodologías activas de aprendizaje, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, basado en retos, etc. Esta circunstancia permitió mostrar ejemplos de tareas integradas sobre las competencias trabajadas. De forma paralela, también se trabajaron técnicas e instrumentos de evaluación sobre los contenidos abordados, dentro del marco curricular.

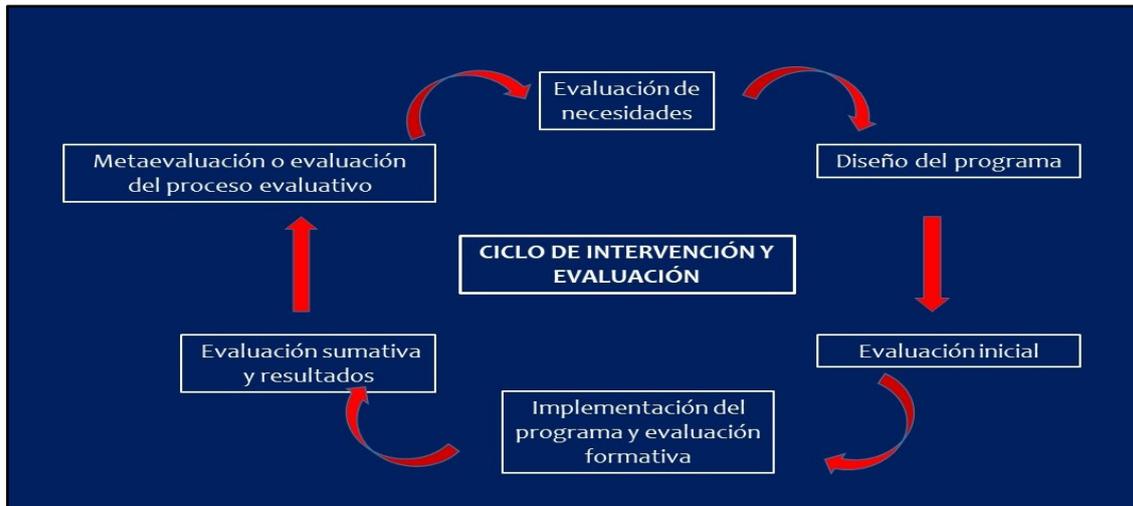


Figura 1. Ciclo de intervención de la evaluación de programas. Fuente: Adaptado de García Sanz (2012)

Una vez acometido el diseño de unidades formativas, la cuarta fase del programa consistió en abordar la validación de dichas unidades. También se trataron algunos aspectos relacionados con su evaluación (definiciones, agentes implicados, barreras, tipos, etc.). Por último, se facilitó a los participantes el instrumento de validación, explicando sus dimensiones y criterios, para finalizar esta sesión con ejemplos de unidades didácticas que les fueron facilitadas para hacer simulacros de validación.

Después de abordar el proceso de validación explicado, la quinta fase del programa sirvió para explicar el procedimiento de aplicación y evaluación de la aplicación de estas unidades, mostrando a los participantes los cuestionarios que debían aplicar en los centros para evaluar el programa. En la Tabla 4 se describen las fases de la evaluación del programa basadas en García Sanz (2012), mediante una síntesis de los cuestionarios trabajados con el grupo de participantes, haciendo hincapié en el grupo destinatario al que se tenía que aplicar, el contenido a evaluar, así como la nomenclatura de cada instrumento.

En la sesión número seis se trataron algunos aspectos formales para la elaboración adecuada de textos académicos, además de abordar la búsqueda bibliográfica, mostrándose bases de datos y plataformas académicas de carácter científico.

Finalmente, la séptima y última ponencia del programa formativo sirvió para recopilar y repasar las fases abordadas, además de aportar algunas pautas generales de análisis de datos, con el fin de que el grupo de participantes aprendiese a vaciar los datos y a analizarlos a nivel descriptivo. Esta sesión finalizó con una presentación sobre pautas correctas en la exposición y defensa de un trabajo académico, haciendo sugerencias finales a los participantes en aras de poder redactar correctamente un informe sobre el programa trabajado.

Tabla 4.  
Fases de la evaluación del programa e instrumentos trabajados por contenidos y grupo destinatario.

<b>EVALUACIÓN DE NECESIDADES</b>			
¿Quién?	¿A quién?	¿Qué?	¿Cómo?
Profesor	Orientador	Necesidades formativas	0.1. Cuestionario de detección de necesidades (orientador)
Profesor	Profesorado DCS		0.2. Cuestionario de detección de necesidades (docentes)
<b>DISEÑO DE LA UD</b>			
<b>EVALUACIÓN INICIAL</b>			
¿Quién?	¿A quién?	¿Qué?	¿Cómo?
Profesor	Alumnado	Conocimientos previos: Diseño de contenidos de la UD y conceptos de pensamiento histórico	1.1. Cuestionario de evaluación inicial
	Expertos	Diseño de la Unidad Didáctica	1.2. Escala de validación
<b>IMPLEMENTACIÓN DE LA UD</b>			
<b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b>			
¿Quién?	¿A quién?	¿Qué?	¿Cómo?
Profesor	Alumnado	Adecuación de los objetivos, contenidos y metodología a las características individuales del estudiantado	2.1. Cuestionario de evaluación formativa (estudiante)
	Profesorado (Autoevaluación)	Actividades y medios empleados, secuencias, temporalización, recursos y flexibilidad (Pérez Juste, 2006)	2.2. Cuestionario de evaluación formativa (profesor)
<b>EVALUACIÓN FINAL O SUMATIVA</b>			
¿Quién?	¿A Quién?	¿Qué?	¿Cómo?
Profesor	Alumnado	Aprendizajes desarrollados	3.1. Cuestionario de evaluación final (estudiante)
	Alumnado	Adecuación de la UD trabajada (eficacia, impacto, efectividad, etc.)	3.2. Cuestionario de evaluación final (alumnado)
	Profesorado		3.3. Cuestionario de evaluación final (profesorado)
	Profesorado	Autoevaluación sobre su sistema de enseñanza	Información recogida de su cuestionario de adecuación de la UD y de la información recogida a sus estudiantes
<b>META-EVALUACIÓN</b>			
¿Quién?	¿A Quién?	¿Qué?	¿Cómo?
Profesor	Profesorado (Autoevaluación)	El sistema de evaluación del programa formativo	4. Cuestionario de metaevaluación (profesor)

Fuente: adaptada de Escribano-Miralles y Sánchez-Ibañez (2018)

## Resultados

A continuación se describen los resultados de la evaluación realizada por los participantes del programa, atendiendo a los distintos bloques descritos.

En relación al bloque 1 denominado *Sesiones* en el que se valoraron de forma general aspectos como contenido y tipo de las sesiones, dinámica, duración, etc., el 50% (n=8) de los participantes valoraron que el contenido les había parecido pertinente, y que la duración del programa era la adecuada (un 87.5%) (n=14), no obstante, un 62.5% (n=10) valoraron que las sesiones habían sido demasiado teóricas y un 81% (n=13) hubiesen preferido que éstas fuesen más dinámicas y prácticas.

Respecto al bloque 2 denominado *Materiales*, aunque los participantes se mostraron satisfechos en general con los materiales facilitados, tanto para trabajar en clase como en casa (un 50% y un 62.5% respectivamente, n=8 y n=10), un 69% (n=11) indicaron que estos eran demasiado teóricos y un 44% (n=7) que no eran prácticos ni dinámicos, destacando en su mayoría como aspectos positivos la accesibilidad de los mismos y su sencillez (un 81% y un 56% respectivamente, n=13 y n=10). Igualmente, un 56% (n=9) señalaron la necesidad de la utilización del ordenador en las clases.

En la valoración del bloque 3, denominado *Trabajo autónomo* un 56% (n=9) manifestó su acuerdo en los ítems referidos al empleo de diversas metodologías para la comprensión de la historia y el equilibrio entre la carga de trabajo de personal y en clase (un 44%, n=7). Referente al cronograma de trabajo, un 37% (n=6) de los participantes consideró que había sido coherente, frente a otro grupo que estaba en desacuerdo (un 50%, n=8). Asimismo, un 62,5% (n=10) valoraron la dificultad de trabajar con fuentes primarias, dada su inexperiencia.

En relación al bloque 4 denominado *Conocimiento*, en el que se valoraba el aprendizaje adquirido, en general los participantes creen que han aprendido a diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de la historia y les ha sido útil para su formación como docentes (un 72.5%, un 69% y un 50% respectivamente, n=10, n= 11 y n=8). Por otra parte, un 50% (n=8) manifestó que el programa les había enseñado a pensar históricamente, siendo los ítems relacionados con el aprendizaje de las normas de citación APA, el realizar una buena presentación académica y el desarrollo de habilidades para una buena defensa oral, las respuestas de mayor frecuencia y puntuación (un 69% y un 75% respectivamente, n=11, n=12 y n=12). Asimismo, se obtuvieron puntuaciones también medias en el uso de bases de datos (37.5%, n=6) y en la utilización de programas estadísticos para el análisis de los mismos (44%, n=7). No obstante, algunas de las puntuaciones bajas obtenidas han sido: en la enseñanza de evaluar por competencias (37.5%, n=6), en la formación como evaluador de programas (19%, n=3); en el análisis y procesamiento de datos (un 31.5%, n=6) y en el conocimiento de lo que es un programa de intervención (un 31%, n=5).

El bloque cinco (*Prospectiva*), en el que se hace referencia a temáticas futuras de interés o necesarias y a la propia valoración que, de cara al futuro, realizaron de cada uno de los indicadores o dimensiones de pensamiento histórico, los participantes destacaron como temáticas formativas más necesarias: la enseñanza de la historia y la evaluación de competencias y el diseño de unidades didácticas de innovación para la enseñanza de la historia, que han obtenido los máximos porcentajes (un 87.5% respectivamente, n=14), seguidas de la teoría y práctica de las habilidades de pensamiento histórico (81% n=13) y de la aplicación y evaluación de la aplicación y la validación de unidades didácticas (75% y 69% respectivamente, n=12 y n=11). Asimismo, el proceso de investigación en ciencias sociales y la exposición y defensa de trabajos académicos obtuvieron puntuaciones altas en relación a su necesidad (69%, n=11), seguidas de temas relacionados con la búsqueda bibliográfica y el diseño de textos académicos (56%, n=9). La evaluación de programas y la investigación

evaluativa fue señalada con una necesidad o prioridad media o de poca necesidad (50% y 12,50%, n=8 y n=2).

Respecto a la valoración que realizaron de cada una de las dimensiones de pensamiento histórico, todas han sido consideradas por los participantes como muy necesarias o bastante necesarias (un 94% n=15), excepto la perspectiva histórica y la dimensión ética, cuyos resultados, aun siendo altos, obtuvieron una valoración ligeramente inferior (un 87,5% y un 81% respectivamente, n=14 y n=13). Del mismo modo, para el 56% (n=9) todas las competencias históricas son igual de aplicables a la enseñanza de la historia, aunque un 50% (n=8) cree que existen unas competencias más aplicables que otras a esa enseñanza.

Finalmente, en el bloque seis (*Satisfacción general*), el 43,8% (n=7) se mostró bastante satisfecho con la realización del programa, un 18,8% (n=3) mostraron una satisfacción media y un 37,5% se mostraron poco o nada satisfechos (n=4 y n=2).

## Discusión y conclusiones

El tradicional modelo de enseñanza y aprendizaje de la historia, basado en la memorización de datos de corte político, el relato teleológico y los hitos forjadores de la patria, resulta incompatible con una educación que persiga la formación de personas competentes. Por ello, resulta necesaria una redefinición del modelo de educación histórica en las aulas que ayude a la formación de ciudadanía democrática en sociedades plurales y diversas (López-Facal, Miralles, Prats y Gómez, 2017; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017).

Los datos obtenidos ponen de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo y evaluación de programas para la enseñanza de la historia y, en especial, de aquellos que supongan poner en valor los conceptos relacionados con el pensamiento histórico.

Igualmente, el trabajo pretende implicar al profesorado de Educación Secundaria en los propios procesos de diseño y aplicación de los programas de intervención y contribuir así a la mejora de sus competencias docentes (Guerrero y Miralles, 2019). El desarrollo profesional debe apoyarse en una reflexión crítica de las competencias y especialmente en la revisión de los sistemas de formación docente en los nuevos contextos sociales y culturales apostando por una corresponsabilización en la misma (Imbernón y Guerrero, 2018).

En cuanto a los datos mostrados sobre la utilidad del programa a partir de las evaluaciones realizadas por los propios participantes, constatan en general que los objetivos propuestos en el programa se han cumplido, siendo algunos de los mejor valorados los relacionados con la formación en el diseño de unidades didácticas para la enseñanza de la historia y el referente a que el programa les había enseñado a pensar históricamente, siendo muy útil para su formación como docentes. Este último punto resulta similar a lo manifestado por el profesorado canadiense que participó en el seminario sobre conceptos de pensamiento histórico que organizó el Centre for the Study of Historical Consciousness (Peck y Seixas, 2008).

En general, el programa les ha servido para valorar la enseñanza de la historia y la evaluación de competencias, así como el diseño, aplicación y evaluación de unidades didácticas de innovación o la formación teórica y práctica recibida en torno a las habilidades de pensamiento histórico. Todos ellos consideraron la importancia y necesidad de trabajar con cada una de las dimensiones de pensamiento histórico, dados los beneficios de la formación histórica desde un punto de vista cívico (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Por otra parte, en base a los resultados del programa, hemos podido comprobar que éste puede ser eficaz y de utilidad para la formación docente, pudiéndose fomentar su implantación. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario conocer bien la evaluación de programas como proceso, de tal manera que sea posible valorar el rendimiento y éxito de un programa de intervención de este tipo, enfocado a la enseñanza de la historia y al desarrollo del pensamiento histórico. Asimismo, el diseño, la validación y la aplicación de unidades didácticas de innovación, junto a su evaluación, es otra de las fortalezas del programa. Otros resultados están relacionados con objetivos que permiten conocer el proceso general de investigación en ciencias sociales, enfocado a la exposición y defensa final de un trabajo académico o a la adquisición de competencias de búsqueda bibliográfica, análisis de datos y diseño de textos académicos.

Creemos que aún son necesarias más investigaciones en este ámbito ya que, aunque existan algunas limitaciones, éstas suponen una aportación innovadora a un campo reducido de evaluaciones sobre programas de intervención centrados en el desarrollo del pensamiento histórico, así como para la valoración de la eficacia de este tipo concreto de programas didácticos, en lo que respecta a su aplicación y evaluación. Estos resultados podrían mejorarse si incluimos algunas de las valoraciones de los participantes, especialmente las referidas a un aumento de sesiones y al desarrollo de contenidos menos teóricos y más prácticos y dinámicos, incidiendo en aspectos también relacionados con la enseñanza y evaluación por competencias y con la evaluación de programas. No obstante, algunas de estas limitaciones son coincidentes con otros estudios sobre percepciones del alumnado de estudiantes del Máster de Secundaria que tampoco se muestran satisfechos con algunos aspectos de su formación como los referidos a la vinculación teoría y práctica (Hernández y Carrasco, 2012).

En cualquier caso, consideramos que este programa es un instrumento adecuado para desarrollar acciones que fomenten la enseñanza y evaluación del pensamiento histórico en la didáctica de la historia. Esa ha sido la razón de ser del programa formativo, implementado y evaluado con el máximo de los cuidados, para profundizar en el aprendizaje de esa otra historia que analiza, que cuestiona, que investiga, que debate y, particularmente, que no lo fía todo a un discurso ya construido desde arriba.

## Referencias

- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2014). El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. *Educación en Revista*, 30(52), 193-209.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Borries, B. V. (1995). Exploring the Construction of Historical Meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents. En W. Bos, R.H. Lehmann (Eds.), *Reflections on Educational Achievement* (pp. 25-49). Münster/ New York, Alemania/Estados Unidos: Waxmann
- Cooper, H. y Chapman, A. (Ed.) (2009), *Constructing History*, 11-19. Londres, Reino Unido: Sage.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247. Recuperado de <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1949/1/ycorral.pdf>.

- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Escribano-Miralles, A. y Sánchez-Ibáñez, R. (2018). Aplicación y evaluación de la aplicación de unidades didácticas. Ponencia presentada en el *II Seminario Diseño y validación de unidades didácticas para la enseñanza de la historia y la evaluación de competencias*. Universidad de Murcia, Murcia
- García Sanz, M<sup>a</sup>. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia, España: DM.
- Gómez, C., Monteagudo, J. y López, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 37-49.
- Gómez, C. 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, 91-121.
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente: retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Guerrero, C. y Miralles, P. (2019). Resultados de la evaluación del diseño de unidades didácticas para la enseñanza-aprendizaje y evaluación de la historia. Ponencia presentada al *III Congreso Nacional la historia moderna y la enseñanza secundaria*. Universidad de Granada, Granada.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En M. Santiago Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 79-91). Madrid, España: Dykinson.
- Hernández, M<sup>a</sup>. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 127-152.
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la Universidad una profesionalización docente? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 13-27.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31-77). Washington, DC, USA: National Academy Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating students for the 21st Century*. Toronto, Canada: University of Toronto 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, Canada: UBC Press.
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C.J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López-Facal, P. Miralles, J. Prats (Disrs.) y C.J. Gómez (Coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona, España: Graó.
- López-García, A. (2018). Un programa didáctico mediado por TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la Segunda Guerra Mundial. En G. de la Cruz Flores (Coord.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 168-178). Eindhoven, Holanda: Adaya Press.

- López-García, A. y Miralles, P. (2018). La realidad aumentada en la formación del profesorado. Una experiencia en las prácticas del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Campus Virtuales*, 7(2), 39-46.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ªEd. Madrid, España: Pearson Educación.
- Miralles, P., Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). *Desarrollo y evaluación de competencias históricas para la construcción de una ciudadanía democrática*. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 1-12). Murcia, España: Editum.
- Miralles, P., Gómez, C. y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89.
- Monteagudo-Fernández, J., Miralles, P. y Villa-Arocena, J. L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Saarbrücken, Alemania: Publicia.
- Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral, *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York, USA: Berghahn.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canada: Nelson.
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy*. Nueva York, USA: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2013). *Assesing Historical Thinking and Understanding. Innovate Designs for New Standars*. New York, USA: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, USA: Temple University Press.