

Presentación

Las competencias históricas en perspectiva comparada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación

A comparative study of historical competences. Their development and assessment from an international perspective

COSME J. GÓMEZ CARRASCO

cjgomez@um.es

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

pedromir@um.es

Universidad de Murcia, España

La aparición en el siglo XXI del nuevo concepto pedagógico de competencias ha supuesto un nuevo reto en el ámbito educativo. La necesidad de educar en competencias con un alto nivel de contenidos procedimentales y de aplicar conocimientos interdisciplinarios, destrezas y actitudes a situaciones determinadas debía obligar a una mayor presencia de la evaluación formativa en dicho proceso educativo. En España estas competencias han pasado a ser elementos integrantes de los nuevos currículos tanto en la LOE como en la LOMCE. Todos estos cambios legislativos muestran la necesidad los contenidos de forma adecuada, a través del planteamiento de situaciones verídicas que requieran del alumnado la solución a problemas reales, en los que puedan aplicar sus conocimientos de manera creativa (Villardón, 2006). Asimismo, se requiere del empleo de una amplia gama de formatos de pruebas de evaluación que ayuden a constatar habilidades complejas de pensamiento o resolución de problemas durante y a la finalización del proceso (Castro, 2011). De este modo el nuevo concepto de competencia comienza como elemento vector de los *currícula*. En el año 2000, la Unión Europea se fijó como objetivo llegar a ser una economía basada en el conocimiento para ser más competitiva y dinámica, para mantener así un crecimiento estable y sostenible que facilitase, según se informa en la Conferencia de Lisboa

del año 2000, una mayor cohesión social. El medio para tal fin fue recomendar a los Estados miembros que definiesen las destrezas básicas que todos los ciudadanos deberían adquirir a lo largo de sus vidas. Por tanto, las competencias educativas se utilizaron para definir un modelo de ciudadano, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad. Ese modelo de ciudadano fue definido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mediante un proyecto denominado *Definition and Selection of Key Competences* (DeSeCo) que en el año 2003 definió las que consideraba como competencias clave para la ciudadanía del siglo XXI, entendiendo por competencia “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada” que sin duda la flexibilidad y la individualidad del mundo posmoderno demandan (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018).

No cabe duda del potencial que tiene la aplicación de estas competencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes materias curriculares. Sin embargo, es necesario un proceso de adaptación de estas competencias a la epistemología disciplinar de cada una de las áreas de conocimiento para que no queden como saberes vacíos. 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. En opinión de López Facal (2013 y 2014), para la aplicación de estas competencias en la materia de Ciencias Sociales, hay que superar una interpretación de las competencias que se conecte únicamente con la competitividad. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el discente interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar y tener conocimientos sobre cómo es y cómo funciona la sociedad y cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo. La competencia se manifiesta en la capacidad de hacer frente a problemas de la vida diaria. Para ello, entre otras cosas, es necesario haber desarrollado ciertas destrezas relacionadas con el tratamiento de la información como por ejemplo saber buscarla, contextualizar los datos, relacionarlos con acontecimientos anteriores, simultáneos o posteriores, y valorar su fiabilidad y

relevancia para nosotros y para los demás desde una perspectiva ética que favorezca la convivencia. No es necesariamente más competente la persona que acumula mayor cantidad de información erudita sobre un tema sea histórico o de otro tipo, sino quien sabe utilizarla correctamente en el contexto adecuado. Este tipo de destrezas forman parte de los métodos con los que trabajan los historiadores. Incorporar el método histórico a la educación parece ser una buena estrategia para formar a personas más competentes (López, Gómez, Miralles y Prats, 2017).

Entre los debates sobre la enseñanza de la historia de las últimas dos décadas, uno de ellos ha girado en torno a la dualidad entre competencias y conocimientos conceptuales, entre el papel que deben tener los contenidos sustantivos, las habilidades relacionadas con la práctica del historiador y las competencias educativas (Carretero y López, 2009; Gómez y Miralles, 2015; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Prats y Santacana, 2011; Sáiz, 2015; VanSledright, 2014). Sin embargo en los últimos años varios autores han advertido del escaso valor de un debate “competencias versus contenidos conceptuales” (Cain y Chapman, 2014). Tal y como indica Lee (2011), el conocimiento histórico implica reflexión y juicio crítico, y no puede adquirirse sólo como una práctica repetitiva de habilidades inconexas que carezcan de una correcta argumentación, y que no cuenten con el conocimiento de los principales procesos y conceptos históricos. El alumnado debe tener una comprensión clara de la disciplina histórica y de las ideas clave que hacen posible el conocimiento del pasado, incluyendo cómo los historiadores explican el pasado y construyen sus narrativas históricas (Seixas y Morton, 2013). El alumnado debe estar predispuesto a realizar los mejores argumentos posibles sobre la base de pruebas históricas. Pero además necesitan tener un conocimiento histórico sustantivo coherente que le permita usarlo de forma adecuada, en diferentes escalas, y con una comprensión temporal correcta (Lee, 2011).

Estos debates, que han surgido en diferentes contextos sociales, territoriales y políticos, tienen un elemento común: la pugna entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza de la historia escolar desde que surgieron los Estados liberales. Estos dos tipos de lógica, como nos recuerda Carretero, Rosa y González (2006) responden a la racionalidad crítica de la Ilustración (que en la enseñanza de la historia responde a la necesidad de educar en los aspectos cognitivos de la disciplina histórica, su racionalidad científica, etc.), y la

emotividad identitaria del Romanticismo (que en la enseñanza de la historia responde a la necesidad de que el alumnado se impregne de las hazañas patrias y de contenidos que permitan cumplir con objetivos de tipo identitario).

El primero de estos elementos se está planteando desde la necesidad de promover los conceptos de segundo orden y las prácticas del historiador en el aula (Barton, 2008; VanSledright, 2014). Para Thompson (1981) el conocimiento histórico se basa un método lógico de investigación. Un método que debe adecuarse a los materiales históricos, y concebirse para contrastar hipótesis relativas a las estructuras, explicaciones causales y eliminar procedimientos autoconfirmatorios. La introducción de contenidos procedimentales en historia incide en la importancia de la inmersión del alumnado en el trabajo propio del historiador para mejorar la adquisición de competencias. Ashby (2011) señaló que para comprender el trabajo con fuentes en el aula se debe tener en cuenta que la fuente histórica es un concepto, no una habilidad o una competencia y que las competencias se adquieren a través de la interrogación de la fuente y el uso de pruebas históricas para la explicación del pasado (Gómez y Prieto, 2016).

El segundo de los elementos está muy relacionado con la construcción de la memoria colectiva. Gracias a nuestra naturaleza humana tenemos conciencia del tiempo, y a menudo utilizamos esa conciencia a través de constructos temporales relacionados con nuestra identidad, origen, memoria, o la relación entre el pasado, presente y futuro (Chapman, 2011a; Ricoeur, 2004; Rüsen, 2005). Seixas (2017) ha realizado un interesante análisis sobre el origen de las propuestas de conciencia histórica frente al modelo de pensamiento histórico. En esos enfoques se confronta la tradición historiográfica que proviene de Centroeuropa y de Europa del norte (más relacionada con la conciencia histórica, la asimilación de los traumas de la II Guerra Mundial y de una historia social crítica), y la tradición anglosajona, vinculada al concepto de pensamiento histórico, y mucho más relacionada con el método del historiador y los procedimientos metodológicos. Es cierto que estudios de ámbito nacional e internacional han demostrado cómo las raíces intelectuales del Romanticismo están muy filtradas en la enseñanza de la historia en la escuela (López Facal, 2010; Sáiz, 2015; Valls, 2012; Valls y López Facal, 2011; VanSledright, 2008). Pero las propuestas que surgen desde un enfoque sobre conciencia histórica quieren deshacer

esta visión identitaria del saber histórico. Con este enfoque se pretende combinar la enseñanza y aprendizaje de la historia con la formación ciudadana, la conciencia histórica y social, y la introducción de temas sociales candentes o controvertidos en la línea de lo planteado por Rösen (2015). Este enfoque de enseñanza, que incide más en la práctica social que en los procesos cognitivos individuales, ha sido definido por Barton y Levstik (2004) como perspectiva socio-cultural de la educación histórica: la enseñanza de la historia se plantea desde un contexto principalmente social, incidiendo en los protagonistas de los procesos históricos, la agencia histórica, o el propósito y motivaciones que hay detrás de los acontecimientos. Se trata de una perspectiva humanista de la enseñanza de la historia que intenta promover la educación ciudadana a través del razonamiento y la reflexión sobre acontecimientos sociales en el pasado. Comprende una visión global de la humanidad y una reflexión global sobre lo que significa el bien común: *The common good* (Barton y Levstik, 2004); se asume que es necesario enseñar historia desde un enfoque crítico y reflexivo.

Desde ambos enfoques se insiste en un elemento importante: las fuentes históricas no hablan por sí mismas. Las narrativas históricas se construyen con una argumentación basada en la interpretación de esas fuentes a través de pruebas (Chapman, 2011b; Megill, 2007). El pasado sólo existe en el presente a través de dos formas: los restos materiales e inmateriales que nos han llegado de ese pasado; y las interpretaciones que hemos construido del mismo (Chapman, 2011a). Las narrativas históricas surgen de ese diálogo constante entre el historiador y esos restos materiales e inmateriales. Y esas narrativas dependen de muchos factores, como nuestra concepción epistemológica de la historia, las preguntas que le hacemos a las fuentes, la metodología utilizada con esos restos materiales, o nuestra relación emotiva con ese pasado.

En estos elementos es donde residen los principales interrogantes en torno a las competencias históricas que debe poseer el alumnado, y a partir de ellos incidirán los textos de este monográfico en su reflexión e indagación sobre el desarrollo y evaluación de estas competencias. Un monográfico que se ha planteado desde una perspectiva internacional, en el que hay autores de Canadá, Brasil, Austria, Portugal y España. Y en el que uno de los artículos también hace una comparativa con la realidad inglesa. El primero de ellos, cuyos autores son Marc-André Éthier (Universidad de Montreal, Canadá), Jean-François Cardin (Universidad

de Laval, Canadá) y David Lefrançois (Universidad de Québec, Canadá), revisa las críticas al enfoque sobre competencias históricas y sintetiza investigaciones empíricas recientes sobre los efectos de este enfoque en el aprendizaje del pensamiento histórico desde la perspectiva de Québec (Canadá). Se propone una comparación de la efectividad de este enfoque en este aspecto en comparación con el de la enseñanza centrada en la narrativa ya construida por el docente.

Por su parte, Roland Bernhard, de la Universidad de Salzburgo (Austria) refleja en su artículo los resultados de un proyecto sobre métodos mixtos de investigación (CAOHT), que pone el foco en cómo se utilizan los libros de historia en Educación Secundaria en Austria en un contexto del cambio de paradigma hacia una educación en competencias. En este artículo se combinan los resultados de una observación participante, y entrevistas cualitativas y semiestructuradas con 50 profesores. Concluye el artículo afirmando la necesidad de trabajar en la formación inicial del profesorado a trabajar con libros de textos de forma reflexiva para poder implementar el pensamiento histórico en las aulas.

Gloria Solé (Universidad do Minho, Portugal) presenta en primer lugar una revisión de la literatura sobre la relevancia de la importancia de la comprensión temporal y de conceptos de tiempo para el desarrollo del pensamiento histórico en los niños. En una segunda parte, presenta los resultados de un estudio de caso, longitudinal e interpretativo, sobre la comprensión del tiempo histórico por los niños de Educación Primaria. Para la recogida de datos se aplicó una entrevista semi-estructurada para identificar cambios en las explicaciones dadas y en la comprensión del tiempo histórico antes y después de un año de intervención. Los resultados evidencian un desarrollo de competencias temporales, a nivel cronológico y una complejidad de la reflexión temporal, así como se modificaron sus concepciones sobre el cambio histórico.

Cosme J. Gómez, José Monteagudo y Pedro Miralles realizan un estudio sobre el conocimiento histórico evaluado en los exámenes de Inglaterra y España al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello se recogieron una muestra de 40 exámenes (20 por cada país) y 400 preguntas. Los resultados muestran 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.

Juan Carlos Colomer, Jorge Sáiz y Juan Carlos Bel (Universidad de Valencia) analizan en su artículo la competencia digital en el tratamiento de contenidos de Ciencias Sociales de futuros maestros. Para ello se recurre al TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) y se analizan los resultados de un cuestionario sobre las concepciones en estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Las conclusiones confirman un mayor autoconocimiento de contenidos pedagógicos o tecnológicos, frente a los disciplinares, lo que imposibilita, siguiendo la aplicación del modelo, el desarrollo de una competencia digital docente efectiva para el desarrollo de una didáctica crítica en Ciencias Sociales.

Belén María Castro y Ramón López Facal (Universidad de Santiago de Compostela) inciden en su artículo en que el patrimonio cultural es aquello con lo que las personas se identifican y construyen un sentimiento de pertenencia territorial y caracterización social frente a los demás. La conservación y la transmisión de ese legado constituyen un proceso histórico que suscita valores tanto conmemorativos y conmemorativos como de contemporaneidad. En su investigación pretenden sentar las bases para el diseño de una propuesta didáctica que anime a la participación social y sensibilización de quienes residen y visitan Portomarín (Lugo): un pueblo medieval en el Camino de Santiago desaparecido bajo las aguas de un embalse inaugurado por Franco en 1963. Comprender lo construido y lo inmaterial, lo presente y lo olvidado, lo marginal y lo destacado en el nuevo Portomarín, permite demostrar el rol de la educación en la recuperación de la memoria.

María Auxiliadora Schmidt (Universidad de Paraná, Brasil) y Marcelo Fronza (Universidad del Mato Grosso, Brasil) analizan en su artículo, a través de un análisis cualitativo, los contenidos de las pruebas del área de Ciencias Humanas y sus Tecnologías, del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), en Brasil, en el período entre 2009 y 2015. El recorte cronológico propuesto en el presente estudio toma como referencia uno de los momentos en que hubo una reformulación en este examen que selecciona jóvenes estudiantes para ingreso en todas las universidades brasileñas. Se observó que tanto en la propuesta del ENEM, como en los diversos documentos analizados, este concepto está fundamentado en la concepción de aprendizaje situado, y no en la dualidad de conceptos sustantivos y conceptos de segundo orden. Además, la categoría contextualización, según lo entendido en los documentos, se limita a

orientar la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia para la relación con la vida cotidiana, sin tener en cuenta la necesidad de que el aprendizaje de la historia adquiriera significado y sentido por los sujetos en relación con su pasado, presente y futuro, así como su relación con la vida práctica.

Referencias

- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence. Teaching and learning challenges. In I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 137-147). London-New York: Routledge.
- Barton, K. C. (2008). Research on Students. Ideas about History. In L. Levstik & C. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 31-77). New York: Routledge.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau.
- Cain, T. & Chapman, A. (2014). Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history. *The Curriculum Journal*, 25 (1), 111-114.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. Fernández (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Buenos Aires: Paidós.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63 (I), 109-123.
- Chapman, A. (2011a). Historical interpretations. In I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). London-New York: Routledge.
- Chapman, A. (2011b). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educación en Revista*, 42, 95-106.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- 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, 52-68. DOI: 10.7440/res52.2015.04
- Gómez, C. J. y Prieto, J. A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31 (2), 5-22.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas desde la indagación*. Barcelona: Octaedro.

- 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.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). Washington: National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismo y europeísmo en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & asociados: la historia enseñada*, 14, 9-13.
- 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. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López Facal, R., Gómez, C. J., Miralles, P. y Prats, J. (2017). Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas. En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats y C. J. Gómez (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Megill, A. (2007). *Historical Knowledge / Historical Error: A contemporary guide to practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015-1038.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (2004). *History, Memory, Forgetting*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciencia*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Valencia: Universidad de Valencia. Tesis doctoral.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In M. Carretero, M. Grever y S. Berger (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). London: Palgrave MacMillan.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- Valls, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 121-143.
- Valls, R. y López-Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10, 75-86.
- Vansledright, B. A. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32 (1), 109-146.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking y Understanding. Innovate Designs for New Standards*. New York: Routledge.

Las competencias históricas en perspectiva comparada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación

COSME J. GÓMEZ CARRASCO Y PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias, *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.