

Luces y sombras de la competencia 'relevancia histórica' según el tipo de actividad: diseño de una propuesta de descriptores para la optimización de la evaluación

Lights and shadows of the 'historical significance' competence according to type of activity: design of a proposal of descriptors for the optimization of evaluation

Alejandro López-García (*) / María V. Zaragoza Vidal / Jesús Molina Saorín / Francisco J. Trigueros Cano

Resumen

El conocimiento histórico –entendido como un proceso metacognitivo de asimilación constructiva sobre el pasado para explicar fenómenos– comporta un análisis del impacto y la trascendencia de determinados acontecimientos y procesos históricos, en cuya comprensión y valoración influye el concepto de relevancia histórica. Desde esta perspectiva es necesario implementar propuestas de evaluación sólidas, vinculadas al desarrollo competencial. El objetivo de este estudio es diseñar una guía de caracterización de los instrumentos evaluativos –actividades y ejercicios– más utilizados por el profesorado de Historia, con el fin de optimizar los procesos de evaluación de esta competencia mediante una serie de descriptores estructurales, competenciales y transferenciales. Estos indicadores de pertinencia pueden marcar el camino de aquellos docentes que deseen perfeccionar su manera de evaluar lo históricamente determinante. En conclusión, este innovador planteamiento supone un proceso de formación continua del profesorado que contribuye a la mejora de la calidad educativa.

Palabras Clave: historia, evaluación, relevancia histórica, enseñanza basada en las competencias, metacognición.

Abstract

Historical knowledge -understood as a metacognitive process of constructive assimilation about the past to explain phenomena- involves an analysis of the impact and significance of certain historical events and processes, whose understanding and assessment is influenced by the concept of historical relevance. From this perspective, it is necessary to implement solid evaluation proposals, linked to competence development. The aim of this study is to design a guide to characterize the assessment instruments -activities and exercises- most used by History teachers, in order to optimize the assessment processes of this competence by means of a series of structural, competence and transferential descriptors. These pertinence indicators can lead the way of those teachers who wish to perfect their way of assessing what is historically determinant. In conclusion, this innovative approach involves a process of continuous teacher training that contributes to the improvement of educational quality.

Key words: history, assessment, historical significance, competency-based teaching, metacognition.

* Universidad de Murcia, aloga@um.es, <https://orcid.org/0000-0002-7665-5789>, autor de correspondencia/ corresponding author

López-García, A., Zaragoza, M. V., Molina, J., & Trigueros, F. J. (2023). Luces y sombras de la competencia 'relevancia histórica' según el tipo de actividad: diseño de una propuesta de descriptores para la optimización de la evaluación. *Clío. History and History Teaching*, 49. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499548 - / Recibido 17-07-2023 / Aceptado 16-11-2023

1. Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza del conocimiento histórico ha estado basada en la memorización de conceptos de primer orden (sucesos, fechas, acontecimientos...), hecho que –en la actualidad– todavía continúa teniendo bastante preponderancia. Numerosas investigaciones demuestran la primacía de los contenidos sustantivos y la memorización de estos en la educación histórica, por lo que la evaluación centrada en contenidos de segundo orden, como las competencias de pensamiento histórico, son una práctica minoritaria (Gómez et al., 2020; Gómez & Miralles, 2016; Domínguez, 2015). La enseñanza de la historia se centra erróneamente en ofrecer los contenidos al alumnado como si fueran eternos e inalterables, asimilando que tiene mayor valor la cantidad que son capaces de memorizar, en detrimento de la calidad de estos. No es menos cierto que la enseñanza y el aprendizaje actual siguen las rutinas tradicionales, regidas por el abuso del libro de texto y el predominio del examen (conceptual y memorístico) como principal instrumento de evaluación (Alfageme et al., 2015; Merchán, 2009; Solé, 2017), al tiempo que la literatura especializada –en la materia– muestra que el modelo educativo español pareciera excederse en el uso de aquellas lecciones teóricas en las que los estudiantes apenas gozan de protagonismo en su proceso de aprendizaje (fundamentalmente por falta de interacción con el objeto del conocimiento). En este escenario, la toma de decisiones que ha de llevarse a cabo –por su parte– es casi inapreciable, reduciéndose su travesía al estudio memorístico de conceptos factuales sin huella de pensamiento crítico o reflexión profunda, en la que se pudiera poner el acento en aspectos esenciales al desarrollo del pensamiento histórico (cómo o por qué) más allá de reduccionismos (quién o dónde).

Algunos profesores no distinguen entre evaluar y examinar, por lo que los contenidos conceptuales transmitidos al alumnado con el libro de texto son defendidos como el recurso didáctico más interesante para enseñar. En estos, como apuntan Gómez et al. (2020), las actividades recogidas responden a un nivel cognitivo básico o intermedio, demandando preguntas cortas y pruebas objetivas centradas –principalmente– en la adquisición de contenidos sustantivos. Esto genera grandes carencias y fomenta la limitación del desarrollo de habilidades intelectuales como el razonamiento o el pensamiento crítico. Estas destrezas deben adquirirse enseñando competencias de pensamiento histórico (Gómez & Miralles, 2016). En un panorama cognoscitivo donde la práctica razonada y el protagonismo discente tienen cada día más sentido, es necesario entender el pasado a través de la problematización del conocimiento como fuente de acceso a aquellas cuestiones que han cambiado el curso de la historia desde enfoques analíticos que replanteen la veracidad de los hechos y procesos, y pongan en valor –en un trato justo– a los protagonistas que ha dejado el curso de la historia.

Domínguez-Castillo et al. (2021) han presentado recientemente una prueba piloto que permite evaluar las competencias históricas en estudiantes de secundaria, obteniéndose excelentes resultados en la comprensión de las características del

conocimiento histórico y en la capacidad de explicación histórica. Otros estudios también se han centrado en cómo el profesorado puede evaluar los conceptos de segundo orden (Alifah et al., 2020; Ofianto et al., 2022; Smith, 2017), de ahí el interés por abordar esta emergente temática.

Con base en el estudio de los hallazgos encontrados en la literatura especializada para el óptimo desarrollo de estas competencias, la presente investigación se centra— particularmente— en la competencia de relevancia histórica, y para cuya fundamentación se recomiendan los trabajos de Seixas (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2013; Seixas & Peck, 2004), en los que se plantean interrogantes muy interesantes en torno a los acontecimientos sucedidos a lo largo de los siglos y a las personas que vivieron en ellos, facilitando el enunciado de cuestiones nucleares para el abordaje de esta competencia: ¿cómo podemos saber qué acontecimientos enseñar y evaluar?, ¿por qué esos y no otros?, ¿qué hace que alguien —o algo— sea históricamente determinante?... Trabajando la relevancia de los hechos y procesos se contribuye —poderosamente— a que los jóvenes puedan aprender a tomar decisiones de forma razonada sobre la importancia que suscita el pasado y cómo este ha afectado a la humanidad y al desarrollo de la historia. Más aún, diseñando propuestas evaluativas sobre estas cuestiones se contribuye al conocimiento histórico desde la formación de ciudadanos competentes, capaces de construir estructuras procedimentales sobre la temporalidad y abordarlas desde un sentido crítico y reflexivo.

2. Competencias de pensamiento histórico: la relevancia histórica en el centro de la diana

Sin perjuicio de las influencias europeas, anglosajonas y lusófonas, el pensamiento histórico está consolidando una cultura de trabajo teórico-práctico en España, ofreciendo al conjunto de los jóvenes las herramientas del historiador, de manera que se generan —desde abajo— sociedades más cultas, reflexivas y democráticas, capaces de modernizar la enseñanza de la historia (López-García, 2023). Como apunta Domínguez (2016), en un mundo tan informatizado como el actual, es más coherente tratar de medir el conocimiento adquirido por el alumnado evaluando las competencias adquiridas, en lugar de evaluar el conocimiento memorizado a través de pruebas objetivas (como los tradicionales exámenes). De este modo, el estudiante tiene la oportunidad de demostrar su pericia en la adquisición de las capacidades necesarias para transferir el conocimiento aprehendido desde el aula hacia situaciones y problemas presentados en la vida real. Resulta —por lo tanto— fundamental otorgar una mayor importancia a la adquisición de los contenidos de segundo orden sobre los de primer orden. Debido a las posibilidades que estas competencias ofrecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, son numerosas las investigaciones que se han realizado sobre ellas en los últimos años, como las desarrolladas por González-González et al. (2022), Mathis y Parkers (2020) o Throp y Persson (2019),

entre otros. De entre todas estas competencias –cuyo desarrollo merece la pena reivindicar–, la de relevancia histórica ha experimentado un reconocimiento capital entre la nómina de científicos sociales. En las modernas sociedades del siglo XXI debe ser imprescindible conocer qué acontecimientos salen en los currículos y libros de historia, reflexionar sobre quién decide este bagaje cultural, o analizar cuál es la situación de los personajes y procesos olvidados en esta casuística selectiva. A partir de ahí, adquirir conciencia de la existencia de criterios de inclusión u omisión para la construcción de la historia facilita a los escolares –ciudadanos del mañana– la comprensión de esta compleja competencia, en la que se analiza el pasado desde una visión global –conectado al presente– y se reconoce el papel de todos los agentes que la construyen.

La significatividad de un determinado acontecimiento –o personaje histórico– se expone en relación con dos criterios: el impacto ocasionado (generado por un cambio profundo en el desarrollo de una sociedad determinada) y los restos o evidencias históricas (que se pueden encontrar en la actualidad sobre un personaje, hecho o proceso del pasado). Ambos criterios, aunque pudieran haber sido considerados insignificantes en su momento (pasado), pueden resultar claves en la actualidad, en tanto que son reveladores para la construcción histórica. Sin embargo, el criterio de significatividad no es fijo ni inmutable, dado que se explica en relación con las necesidades actuales, motivo por el cual es susceptible de variar con el paso de los años, al tiempo que refleja una relación flexible entre el pasado y el presente. Evidentemente, la subjetividad presente en el autor también influye en este concepto, variando en función de la perspectiva endógena.

Sobre esta competencia, se han publicado trabajos interesantes (Egea & Arias, 2018; Ortuño et al., 2012; Seixas, 2012) que convergen en la necesidad de poner en valor qué acontecimientos históricos han de ser estudiados o investigados. Seixas (2012) centra su trabajo en los criterios de selección que justifican que un determinado personaje o acontecimiento sea considerado relevante, analizando cuestiones para decidir el impacto en torno a un hecho o proceso histórico, habida cuenta de unos criterios que van continuamente cambiando, paralelamente a la evolución de la sociedad. Ortuño et al. (2012) profundizan en el significado histórico como casuística para la selección de los hechos del pasado, invitando al alumnado a comprender por qué motivo tienen que estudiar –hoy– unos acontecimientos del pasado, renunciando al análisis y estudio de otros. Finalmente, Egea y Arias (2018) añaden la necesidad de analizar qué acontecimientos históricos han sido claves en la historia y por qué, posibilitando –por medio de la vía narrativa– la oportunidad de establecer procesos de selección y diferenciación de lo que es determinante históricamente, frente a lo sustentado por mera curiosidad, lo extraño, lo impuesto o lo anecdótico, que a veces puede aparecer bajo una amalgama epistemológica acrítica.

Desde el punto de vista empírico, otros investigadores (Rivero et al., 2022), han trabajado la relevancia histórica a través de un estudio que permitía comprobar la

percepción de los alumnos tras seleccionar a cuatro personajes históricos considerados como los más relevantes de la historia de la humanidad (así como la justificación sobre la selección de tales personajes). Dicho trabajo muestra los criterios de selección de los estudiantes a la hora de escoger un personaje considerado –por ellos– relevante, a partir del impacto de las acciones de dicho personaje, pero no profundiza en la prolongación de dicho efecto a lo largo del tiempo. Phillips (2002) también indaga en la importancia que adquiere la competencia de relevancia histórica, criticando que ha sido erróneamente descuidada. Igualmente, establece una comprobación empírica para afirmar que la implicación del alumnado en el proceso de decisión al respecto de lo que es históricamente relevante, genera una mayor motivación en su aprendizaje; y no solo eso, sino que la participación discente a través de preguntas de indagación traía consigo un mayor interés, generando cuestiones más significativas sobre el pasado.

Lévesque (2005) orienta el enfoque de este metaconcepto averiguando cuáles son los criterios utilizados para tomar la decisión de que un personaje (o acontecimiento) sea considerado determinante históricamente. Su estudio recoge una exploración sobre la percepción de estudiantes francófonos y anglófonos en relación con la atribución de significatividad a determinados acontecimientos históricos. También examina el modo en que los profesores toman decisiones sobre la relevancia histórica en el sistema escolar, así como las implicaciones educativas que esta decisión puede acarrear entre los estudiantes. En una línea parecida se sitúa Levstik (2008), que desarrolló un estudio en el que se indaga sobre la relevancia de determinados acontecimientos o personajes en la historia nacional de Estados Unidos, indicándose qué episodio de la historia estadounidense destacaba. Levstik concluye que el concepto de relevancia es una construcción cultural que se transmite a los miembros de una sociedad concreta. El estudio de Hunt (2000) pone en valor el hecho de que centrar la enseñanza histórica en la importancia de los acontecimientos, los personajes o los cambios subyacentes de estos resulta de gran utilidad. Esta idea es justificada por su contribución al aprendizaje histórico del alumnado, dada la gran cantidad de información histórica existente y seleccionable. Así, se permite a los estudiantes comprender y asociar otros temas más amplios, profundizando en ellos y en su relación con el presente. Finalmente, cabe destacar el trabajo de Mathis (2021), en el que se presentan las percepciones de adolescentes suizos sobre las consecuencias y la relevancia histórica de la Revolución Francesa, obteniéndose que estos estudiantes ignoran la evolución entre este periodo revolucionario y el presente, y vinculan su aprendizaje a sus concepciones de la vida cotidiana. Se pone en valor la necesidad de modelar cognitivamente el pensamiento, mostrando cómo los historiadores narran la relevancia de este acontecimiento, básico para la historia de la humanidad.

A la luz del análisis documental expuesto, –y aun valorando la escasez de estudios empíricos–, se constata que la relevancia histórica emerge como un concepto procedimental a tener muy en cuenta respecto a la enseñanza del pasado, pues ejerce

de sustento metodológico capital para la formación del conocimiento histórico y para la adquisición de conciencia histórica en los estudiantes del presente.

3. Metodología

Este estudio se localiza en el marco del proyecto PGC2018-094491-B-C33, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, así como por la Fundación Séneca de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, y que ha contado con una muestra de 332 profesores en activo de toda la geografía española, sobre los que se ha hecho un estudio cuantitativo, de carácter descriptivo, examinando la valoración de los instrumentos utilizados para la evaluación de conocimientos y competencias históricas. De este modo, esta aportación constituye una propuesta centrada en el diseño de una guía de caracterización de instrumentos de evaluación, que toma como punto de partida el estudio realizado por Trigueros-Cano et al. (2022) en el que se expone la percepción del profesorado español sobre la adecuación de determinados instrumentos (que incluyen ejercicios y actividades) para evaluar conocimientos y competencias históricas, usados habitualmente por el profesorado que imparte la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Se trata de un estudio en el que los autores identificaron las actividades y los ejercicios necesarios para desarrollar y evaluar habilidades de pensamiento histórico, a través de un análisis (en varias regiones españolas) en el que se extrajo el grado de percepción sobre qué tipo de ejercicios y actividades de las clases de Historia y Ciencias Sociales resultan más útiles a la hora de alcanzar lo que se espera que adquiriera el alumnado (considerando las variables tiempo y extensión de la respuesta).

De este modo, el artículo que aquí se presenta parte del análisis documental que se ha hecho sobre el estudio descrito, y fundamenta un proceso de discusión a partir del cual se han ido definiendo una serie de variables, diseñando varias matrices para el vaciado de información en procesos evaluativos, y utilizando –para ello– técnicas de análisis cualitativo. A lo largo de este estudio se presentan las principales condiciones que ayudarían al profesorado de enseñanza secundaria a la hora de diseñar un proceso de evaluación de la asignatura de Historia desde un marco metodológico basado en competencias o conceptos de segundo orden, tal y como vienen reclamando algunos de los especialistas más reconocidos del ámbito internacional (Lévesque & Clark, 2018; Seixas, 2017; VanSledright, 2014; Van Boxtel & Van Drie, 2018), incorporando toda una serie de descriptores y criterios para ello.

3.1. Objetivo del estudio

El objetivo de este artículo es diseñar una guía de caracterización a través de pautas o criterios que –a modo de recomendaciones– deberían constituir la espina dorsal de las principales actividades y ejercicios de evaluación que habitualmente use el profesorado de Historia y Ciencias Sociales con el propósito de contribuir al desarrollo

de la competencia de relevancia histórica. En concreto, pretende establecer las condiciones estructurales, competenciales y transferenciales para que una actividad (o ejercicio) contribuya a la evaluación de la relevancia histórica como concepto metacognitivo. Sin lugar a dudas, se trata de una aportación que pretende servir de ayuda al profesorado sobre el empleo de las principales actividades y ejercicios con las que desarrollar la evaluación de los conocimientos inherentes al pasado, a los efectos de que puedan elaborar propuestas evaluativas innovadoras en torno al concepto analítico de relevancia histórica, considerándolo como uno de los seis grandes conceptos cuyo carácter metodológico debe fundamentar la historia que se aprende en las aulas del siglo XXI (Guerrero et al., 2019; Lévesque, 2008; Rodríguez-Medina et al., 2020; Seixas & Morton, 2013; Seixas, 2017), por confrontación al modelo de evaluación tradicional y al conocimiento factual y memorístico.

3.2. Procedimiento de diseño

Todo diseño metodológico comporta una evaluación directa que –en el sistema educativo español– suele llevarse a cabo al final de cada trimestre, a tenor de las investigaciones y el análisis documental efectuado. Sin embargo, en esta guía de evaluación tienen cabida actividades de naturaleza diversa (de ideas previas, de desarrollo, de refuerzo, de ampliación, planteamiento de tareas, proyectos más complejos, diseño de rúbricas, investigaciones...) u otros planteamientos docentes en los que –directa o indirectamente– la evaluación de esta competencia resulta un elemento de análisis principal. Sobre esta base, y a partir de las investigaciones precedentes llevadas a cabo por el grupo de investigación, se ha podido constatar que la mayoría del profesorado sigue –para el diseño y desarrollo del proceso de evaluación de sus programaciones docentes– una propuesta de actividades, estrategias y modelos de evaluación que se nutren del uso de una serie de rúbricas perfectamente acotadas y definidas, y que resultarán (al lector) del todo familiares tanto por su estudio en la literatura especializada, como –igualmente– por haberlas recibido durante el trasunto de la formación básica. Precisamente por tratarse de las propuestas más frecuentes diseñadas por el profesorado, hemos considerado adecuado centrar nuestra mirada en su contemplación a los efectos de permitir –a quienes deseen seguir haciendo uso de ellas, como profesores– su perfeccionamiento a la luz de las diferentes luces y sombras que (sobre cada una de ellas) se irán presentando. Con esta finalidad se ha definido una propuesta de descriptores personalizada para esos (anunciados) tipos de instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado: ejercicios de interpretación de textos e imágenes; preguntas cortas sobre hechos, personajes o procesos históricos; ensayos y preguntas de desarrollo sobre hechos, personajes o procesos históricos; trabajos de campo que incluyan una salida a un museo u otro lugar de interés histórico; ejercicios de empatía, simulación o perspectiva histórica; investigaciones de historia local o familiar; preguntas que busquen la explicación histórica y el razonamiento causal; pruebas objetivas; y definición de conceptos.

Para establecer la caracterización de los instrumentos de esta guía, se ha establecido una descripción independiente de cada uno de ellos, delimitando qué condiciones serían necesarias para que estos permitan la evaluación de la competencia de relevancia histórica. Para ello, se han diseñado una serie de descriptores que – formalmente– han de cumplirse (denominados como estructurales), y que brindan soporte formal y coherencia a los instrumentos que el profesor puede utilizar en sus planteamientos evaluativos, mediante las actividades o ejercicios sobre el análisis de lo históricamente determinante. La propuesta ha sido cuidadosamente diseñada para aportar al profesorado un elenco de posibilidades por el que se deben regir tanto el desarrollo de contenidos históricos, como las herramientas de evaluación competencial, con el propósito de poder mensurar si los estudiantes son capaces de determinar y comprender qué hechos históricos han sido claves en la historia y por qué, a la luz del modelo anglosajón y canadiense que proponen Seixas y Morton (2013), y que también apoyan otros autores consolidados en este campo (Cooper, 2017; Ginting et al., 2020; Guerrero et al., 2019; Trigueros-Cano et al., 2022).

Además del diseño de estos descriptores estructurales que han de seguirse de manera rigurosa, en cada uno de los instrumentos planteados para el desarrollo del concepto procedimental de relevancia histórica (desde su estructura formal), esta propuesta establece también dos tipos de criterios o condicionantes que deberían cumplir todas las actividades y ejercicios sobre los que el profesorado de Historia y Ciencias Sociales pretenda articular propuestas didácticas y evaluativas que impliquen el desarrollo de este concepto de segundo orden; por un lado, se alude a criterios competenciales, ya que estos están centrados en la competencia a trabajar (relevancia histórica) y –lógicamente– difieren de unas competencias a otras, por lo que ésta tiene una caracterización muy específica. Por otro, se describen criterios centrados en la propia actividad del alumnado que, como su propio nombre indica, sirven para delimitar las funciones potenciales que los estudiantes han de ser capaces de realizar en el trabajo con cualquier instrumento (ejercicios de interpretación, preguntas cortas, ensayos, investigaciones, trabajos de campo, definición de conceptos, etc.) para que este pueda tener éxito (en términos cognoscitivos y evaluativos), y contribuya –por tanto– al desarrollo de esta competencia histórica.

Esta guía tiene como elemento diferencial la inclusión de una cuarta categoría en el diseño de criterios o directrices de evaluación: los descriptores de transferencia. Se trata de un nuevo listado de condiciones para clasificar la caracterización evaluativa de estos instrumentos desde la extrapolación o aplicación del conocimiento adquirido a otras situaciones contextuales de la vida y los problemas reales (cotidianos para los alumnos). Los descriptores de transferencia son amplios y transversales, y su función principal es ofrecer al profesorado la formulación de estrategias didácticas y evaluativas que les permitan diseñar y personalizar sus propios instrumentos. En esta propuesta de variables tienen cabida aquellas actividades y ejercicios que impliquen simulaciones, recreaciones, conexiones con el pasado, resolución de problemas, planteamientos creativos (u otras propuestas que mejoren la vida de las personas).

Estos indicadores –en su conjunto– han de analizarse y comprenderse como pautas que son del todo constituyentes de nuevas posibilidades evaluativas, dentro de la labor profesoral de incrementar los resultados en el conocimiento histórico de los estudiantes, así como en su nivel de competencia y transferencia a otros contextos, a la vez que suponen un planteamiento diferente en los cánones que delimitan la confección de los diseños evaluativos.

En la siguiente tabla (Tabla 1) se clasifican los descriptores, criterios o condicionantes que se han diseñado para trabajar con el instrumento “ejercicios de interpretación de textos e imágenes”, planteando propuestas con el fin de evaluar la competencia de relevancia histórica en estudiantes de secundaria.

Descriptores de evaluación de la competencia de relevancia histórica (ejercicios de interpretación de textos e imágenes)
<i>Descriptores estructurales</i>
<i>DE1:</i> el instrumento tiene que hacer referencia a textos o imágenes.
<i>DE2:</i> el instrumento debe incorporar aquellos textos o imágenes sobre los que hace referencia.
<i>DE3:</i> el instrumento tiene que contener la formulación de alguna pregunta cuya respuesta sea extensa (más de media página).
<i>Descriptores basados en la competencia</i>
<i>DC1:</i> el texto o imagen tiene que hacer referencia a un personaje, hecho o proceso histórico considerado relevante (<i>por haber producido un gran cambio en el pasado, o haber tenido impacto influyente en el desarrollo de la sociedad</i>).
<i>DC2:</i> el texto o imagen debe favorecer la reflexión sobre la relevancia de un personaje, hecho o proceso histórico en cuestión.
<i>DC3:</i> el texto o imagen debe permitir aplicar el conocimiento histórico adquirido por el alumno.
<i>DC4:</i> el instrumento debe permitir la justificación de la relevancia del personaje, hecho o proceso histórico referido.
<i>Descriptores basados en el alumnado</i>
<i>DA1:</i> el instrumento debe requerir que el alumno identifique y contextualice espacial y cronológicamente el contenido de esa fuente.
<i>DA2:</i> el instrumento debe requerir que el alumno identifique en el texto o imagen el contenido que hace referencia a la relevancia del personaje, hecho o proceso histórico en cuestión.
<i>DA3:</i> el instrumento debe requerir que el alumno justifique por qué es relevante el personaje, hecho o proceso histórico en cuestión.
<i>DA4:</i> el instrumento debe requerir que el alumno especifique los cambios que el personaje, hecho o proceso histórico en cuestión produjo en el pasado, así como el impacto que (dicho personaje, hecho o proceso histórico) supuso para el desarrollo ulterior de la sociedad.
<i>Descriptores de transferencia</i>
<i>DT1:</i> el instrumento debe permitir que el alumno pueda comprender un contenido histórico (personaje, hecho, proceso, concepto, tema, periodo), a través de la simulación, recreación o comparación con contenidos del presente de modo que lo aprendido en este proceso pueda ponerlo en práctica aplicándolo a situaciones reales de su vida.

Descriptores de evaluación de la competencia de relevancia histórica
(ejercicios de interpretación de textos e imágenes)

DT2: el instrumento debe permitir que el alumno pueda transferir el conocimiento adquirido a partir de un contenido histórico (personaje, hecho, proceso, concepto, tema, periodo), a través de la prevención o resolución de problemas que –para el alumno– sean de actualidad.

DT3: el instrumento debe permitir que el alumno pueda transferir el conocimiento adquirido a partir del estudio de un contenido histórico (personaje, hecho, proceso, concepto, tema, periodo), a través de propuestas de mejora –realizables– que faciliten la vida a los ciudadanos.

DT4: el instrumento debe permitir que el alumno pueda transferir el conocimiento adquirido a partir del estudio de un contenido histórico (personaje, hecho, proceso, concepto, tema, periodo), a través del diseño de propuestas que –siendo creativas– sean lógicas y viables.

Tabla 1. Descriptores para evaluar la competencia de relevancia histórica en ejercicios de interpretación de textos e imágenes. Fuente: elaboración propia.

A la luz de esta matriz, se observa cómo los descriptores estructurales (DE) delimitan el campo formal que ha de caracterizar a este tipo de instrumentos (ejercicios de interpretación de textos e imágenes), definiendo sus aspectos concretos, así como la extensión que deben ocupar. Con respecto a los descriptores competenciales (DC), cuando se indica que el texto o la imagen tiene que hacer referencia a un personaje (hecho o proceso considerado relevante –DC1–), se está haciendo alusión a un material que es condición de posibilidad para explicar lo históricamente determinante por haber producido un cambio histórico sustancial e influyente en la sociedad presente. Igualmente, la actividad diseñada debe favorecer la reflexión sobre ese personaje, hecho o proceso abordado (DC2), debiendo permitir la aplicación del conocimiento histórico que –a lo largo de su proceso formativo– ha ido adquiriendo el alumnado (DC3), así como la justificación que posibilite el entendimiento de la relevancia de ese personaje, hecho o proceso histórico (DC4).

Con relación a los descriptores basados en el alumnado (DA), estos se centran en aquellas posibilidades que el instrumento diseñado debe tener para que el estudiante pueda completar determinadas acciones (como identificar contenidos o recursos, contextualizarlos espacial y cronológicamente, justificar conocimiento o ser capaz de analizar y argumentar determinados cambios) en torno a un personaje, hecho o proceso histórico considerado relevante.

Finalmente, la matriz recoge aquellos descriptores que permiten una transferencia (DT) del conocimiento adquirido en el centro hacia situaciones (externas al mismo) y cotidianas en los escenarios en los que se desenvuelven los alumnos; en virtud de tal planteamiento, el profesorado que decida seguir esta línea evaluativa debe plantear propuestas educativas en las que sea posible comprender un hecho, o proceso histórico a través de estrategias como la simulación o la dramatización, la resolución de problemas reales, o el diseño de propuestas que pudiesen presentarse en la vida (inmediata) del alumno. La complejidad (y amplitud) de estos planteamientos hace

necesaria la obligatoriedad de seleccionar solo uno de estos descriptores de transferencia (independientemente del instrumento de evaluación diseñado para el desarrollo y la evaluación competencial), precisamente porque el alcance de este tipo de propuestas ya podría comportar un elevado nivel de compromiso dentro del proceso de diseño curricular.

A continuación (Tabla 2) se recogen los descriptores propuestos para el trabajo y la evaluación con el instrumento “preguntas cortas sobre hechos, personajes o procesos históricos”, analizada desde un marco epistemológico para el desarrollo de la relevancia histórica.

Descriptores de evaluación de la competencia de relevancia histórica (preguntas cortas sobre hechos, personajes o procesos históricos)
<i>Descriptores estructurales</i>
<i>DE4:</i> el instrumento debe indicar los aspectos, apartados o asuntos que el alumno ha de incluir en su respuesta.
<i>DE5:</i> el instrumento tiene que contener la formulación de una pregunta cuya respuesta sea breve (hasta media página).
<i>Descriptores basados en la competencia</i>
<i>DC4:</i> el instrumento debe permitir la justificación de la relevancia del personaje, hecho o proceso histórico referido.
<i>DC5:</i> el instrumento tiene que hacer referencia a un personaje, hecho o proceso histórico considerado relevante (<i>por haber producido un gran cambio en el pasado, o haber tenido impacto influyente en el desarrollo de la sociedad</i>).
<i>Descriptores basados en el alumnado</i>
<i>DA3:</i> el instrumento debe requerir que el alumno justifique por qué es relevante el personaje, hecho o proceso histórico en cuestión.
<i>DA4:</i> el instrumento debe requerir que el alumno especifique los cambios que el personaje, hecho o proceso histórico en cuestión produjo en el pasado, así como el impacto que (dicho personaje, hecho o proceso histórico) supuso para el desarrollo ulterior de la sociedad.
<i>DA5:</i> el instrumento debe requerir que el alumno identifique y contextualice espacial y cronológicamente ese personaje, hecho o proceso histórico.

Tabla 2. Descriptores para evaluar la competencia de relevancia histórica en preguntas cortas sobre hechos, personajes o procesos históricos.

Como puede comprobarse, y con respecto al DC4 de la tabla anterior (Tabla 2), la pregunta corta ha de ser diseñada por el profesorado para permitir una argumentación –vía juicio de valor– sobre la importancia que tiene el personaje, hecho o proceso histórico abordado. Igualmente, en lo que atañe al criterio DC5, la razón que justifica su uso radica en que la pregunta corta que el profesorado diseñe sobre un contenido específico debe aludir a un personaje, hecho o proceso histórico que sea considerado relevante para la historia, por haber producido un cambio en el pasado que fuese considerado impactante para la sociedad. Por otra parte, los descriptores del alumno (DA3, DA4 y DA5) deben tenerse en consideración a los efectos de elaborar preguntas

cortas en las que se requiera justificación del alumnado sobre la relevancia de un personaje, hecho o proceso histórico donde se especifiquen estos cambios, o en las que se pueda identificar y contextualizar (espacial y cronológicamente) a estos personajes, hechos o procesos históricos. Como cabe imaginar, debido a la brevedad de la respuesta del alumnado (requerida en este instrumento), no es conveniente definir descriptores de transferencia para el trabajo con este instrumento.

En la Tabla 3 se presentan los criterios elaborados para una propuesta evaluativa de trabajo a partir del instrumento “ensayos y preguntas de desarrollo sobre hechos, personajes o procesos históricos”, potenciando a la vez el concepto de relevancia histórica con el uso de dicho instrumento.

Descriptores de evaluación de la competencia de relevancia histórica (ensayos y preguntas de desarrollo sobre hechos, personajes o procesos históricos)
<i>Descriptores estructurales</i>
<i>DE3:</i> El instrumento tiene que contener la formulación de alguna pregunta cuya respuesta sea extensa (más de media página).
<i>DE4:</i> el instrumento debe indicar los aspectos, apartados o asuntos que el alumno ha de incluir en su respuesta.
<i>Descriptores basados en la competencia</i>
<i>DC4:</i> el instrumento debe permitir la justificación de la relevancia del personaje, hecho o proceso histórico referido.
<i>DC5:</i> el instrumento tiene que hacer referencia a un personaje, hecho o proceso histórico considerado relevante (<i>por haber producido un gran cambio en el pasado, o haber tenido impacto influyente en el desarrollo de la sociedad</i>).
<i>Descriptores basados en el alumnado</i>
<i>DA3:</i> el instrumento debe requerir que el alumno justifique por qué es relevante el personaje, hecho o proceso histórico en cuestión.
<i>DA4:</i> el instrumento debe requerir que el alumno especifique los cambios que el personaje, hecho o proceso histórico en cuestión produjo en el pasado, así como el impacto que (dicho personaje, hecho o proceso histórico) supuso para el desarrollo ulterior de la sociedad.
<i>DA5:</i> el instrumento debe requerir que el alumno identifique y contextualice espacial y cronológicamente ese personaje, hecho o proceso histórico.
<i>Descriptores de transferencia</i>
<i>DT2, DT3 y DT4*</i>

*Nota: la descripción extendida de estos descriptores ya ha sido definida *ut supra*.

Tabla 3. Descriptores para evaluar la competencia de relevancia histórica en ensayos y preguntas de desarrollo sobre hechos, personajes o procesos históricos.

De acuerdo con la Tabla 3, existe coincidencia entre los descriptores DC y DA con respecto a los recogidos en la Tabla 2 –dirigida a las preguntas cortas–, radicando la diferencia en el enfoque que ha de adoptar el instrumento (que, en este caso, varía de una pregunta corta a un ensayo –o pregunta de desarrollo–), cuyo marco conceptual debe ser más extenso, aun centrándose en un abordaje similar en términos de la complejidad metacognitiva de la relevancia histórica.

A continuación, se recogen descriptores para el desarrollo de propuestas de trabajo de campo en las que se incluya una salida o itinerario didáctico a museos o espacios de interés histórico –entre otros– (Tabla 4).

Descriptores de evaluación de la competencia de relevancia histórica (trabajos de campo que incluyan una salida a museo u otro lugar de interés histórico)
<i>Descriptores estructurales</i>
<i>DE4:</i> el instrumento debe indicar los aspectos, apartados o asuntos que el alumno ha de incluir en su respuesta.
<i>DE6:</i> el instrumento tiene que contener la formulación de una propuesta temática (o batería de preguntas) cuya resolución sea extensa (varias páginas).
<i>DE7:</i> el instrumento debe incorporar una guía de observación para el alumno (o rúbrica de recogida de datos), que le permita –durante la visita– recoger y sistematizar la información para, posteriormente, analizarla.
<i>Descriptores basados en la competencia</i>
<i>DC4:</i> el instrumento debe permitir la justificación de la relevancia del personaje, hecho o proceso histórico referido.
<i>DC5:</i> el instrumento tiene que hacer referencia a un personaje, hecho o proceso histórico considerado relevante (<i>por haber producido un gran cambio en el pasado, o haber tenido impacto influyente en el desarrollo de la sociedad</i>).
<i>Descriptores basados en el alumnado</i>
<i>DA3:</i> el instrumento debe requerir que el alumno justifique por qué es relevante el personaje, hecho o proceso histórico en cuestión.
<i>DA4:</i> el instrumento debe requerir que el alumno especifique los cambios que el personaje, hecho o proceso histórico en cuestión produjo en el pasado, así como el impacto que (dicho personaje, hecho o proceso histórico) supuso para el desarrollo ulterior de la sociedad.
<i>DA5:</i> el instrumento debe requerir que el alumno identifique y contextualice espacial y cronológicamente ese personaje, hecho o proceso histórico.
<i>DA6:</i> el instrumento debe requerir que el alumno, durante la salida, recoja la información de manera directa utilizando para ello la guía de observación (o rúbrica de recogida de datos).
<i>DA7:</i> el instrumento debe requerir que el alumno, tras la salida, analice la información recogida en la guía de observación (o rúbrica de recogida de datos).
<i>Descriptores de transferencia</i>
<i>DT1, DT2, DT3 y DT4*</i>

*Nota: la descripción extendida de estos descriptores ya ha sido definida *ut supra*.

Tabla 4. Descriptores para evaluar la competencia de relevancia histórica en trabajos de campo.

Este planteamiento requiere de un proceso consistente y extendido en el tiempo, que incluye tres fases: la preparación previa del itinerario a emprender (justificación académica, visita anterior del equipo docente y acopio de la documentación necesaria para acometer la explicación inicial –actuaciones previas–), la recogida de información del alumnado (incluye el diseño de rúbricas y el conjunto de actividades vinculadas al día de la salida –actividades concurrentes–), así como las actividades para explotar la salida tras regresar al aula (actividades terminales).

En esta propuesta (Tabla 4), se incluyen descriptores de competencia –DC– similares a los planteados para las actividades basadas en preguntas cortas y ensayos. No obstante, se podrá apreciar un aumento de descriptores en la propuesta de los criterios que debe cumplir el alumnado para poder trabajar la competencia de relevancia histórica. Además de los señalados para abordar los instrumentos expuestos anteriormente, en concreto, se constata claramente que para plantear trabajos de campo se deben requerir, particularmente, dos condicionantes; por un lado, que el alumnado recoja –durante la salida– información directa a través de una guía de observación o rúbrica de recogida de datos (DA6); por otro, que el alumnado tenga que analizar –después de la salida– la información recogida en dicha guía de observación o rúbrica de recogida de datos en un encuentro colectivo con su grupo de referencia, precisamente, a modo de cierre de la actividad (DA7).

Con respecto a los ejercicios de empatía, simulación o perspectiva histórica, igualmente se han definido una serie de descriptores orientados al asesoramiento de aquel profesorado que desee hacer uso de tales ejercicios en sus propuestas para el desarrollo de lo que es relevante o determinante para la historia (Tabla 5).

Descriptores de evaluación de la competencia de relevancia histórica (ejercicios de empatía, simulación o perspectiva histórica)

Descriptores estructurales

DE3: el instrumento tiene que contener la formulación de alguna pregunta cuya respuesta sea extensa (más de media página).

DE4: el instrumento debe indicar los aspectos, apartados o asuntos que el alumno ha de incluir en su respuesta.

Descriptores basados en la competencia

DC4: el instrumento debe permitir la justificación de la relevancia del personaje, hecho o proceso histórico referido.

DC5: el instrumento tiene que hacer referencia a un personaje, hecho o proceso histórico considerado relevante (*por haber producido un gran cambio en el pasado, o haber tenido impacto influyente en el desarrollo de la sociedad*).

DC6: el instrumento debe promover la empatía con un personaje o sociedad del pasado a partir del análisis de su contexto, identificando las diferencias entre aquellos puntos de vista y los actuales (sin que la visión del presente condicione la percepción del pasado).

Descriptores basados en el alumnado

Descriptorios de evaluaci3n de la competencia de relevancia hist3rica
(ejercicios de empatía, simulaci3n o perspectiva hist3rica)

DA3: el instrumento debe requerir que el alumno justifique por qu3 es relevante el personaje, hecho o proceso hist3rico en cuesti3n

DA4: el instrumento debe requerir que el alumno especifique los cambios que el personaje, hecho o proceso hist3rico en cuesti3n produjo en el pasado, as3 como el impacto que (dicho personaje, hecho o proceso hist3rico) supuso para el desarrollo ulterior de la sociedad.

DA5: el instrumento debe requerir que el alumno identifique y contextualice espacial y cronol3gicamente ese personaje, hecho o proceso hist3rico.

DA8: el instrumento debe requerir que el alumno sea capaz de mostrar su comprensi3n sobre un personaje, hecho o proceso hist3rico del pasado, exclusivamente desde el propio contexto en el que sucedi3 y sin que las claves del presente condicionen dicha interpretaci3n.

Descriptorios de transferencia

*DT2, DT3 y DT4**

*Nota: la descripci3n extendida de estos descriptorios ya ha sido definida *ut supra*.

Tabla 5. Descriptorios para evaluar la competencia de relevancia hist3rica en ejercicios de empatía, simulaci3n o perspectiva hist3rica.

Como se recoge en esta última propuesta (Tabla 5), se ha incorporado el descriptor DC6, seg3n el cual los ejercicios de simulaci3n o perspectiva hist3rica que elabore el profesorado han de promover la empatía hacia un personaje o sociedad del pasado, analizando el valor contextual e identificando diferencias entre tales puntos de vista (pasados) por confrontaci3n con los actuales (sin que las cosmovisiones del presente interfieran en la percepci3n de aquel pasado). Dentro de los descriptorios del alumno – DA– destaca el DA8, por mor del cual debe confeccionarse un instrumento para que el alumnado pueda mostrar la comprensi3n de personajes, hechos o procesos hist3ricos desde el contexto eventual en el que existieron –o tuvieron lugar– en el pasado.

Con respecto a los planteamientos basados en investigaciones sobre historia local o familiar, igualmente se han definido una serie de descriptorios que permitirán al profesorado –a trav3s de este tipo de actividades– desarrollar la competencia de relevancia hist3rica (Tabla 6).

Descriptorios de evaluaci3n de la competencia de relevancia hist3rica
(investigaciones de historia local o familiar)

Descriptorios estructurales

DE4: el instrumento debe indicar los aspectos, apartados o asuntos que el alumno ha de incluir en su respuesta.

DE6: el instrumento tiene que contener la formulaci3n de una propuesta temática (o batería de preguntas) cuya resoluci3n sea extensa (varias páginas).

DE8: el instrumento tiene que contener la formulaci3n de una propuesta temática sobre un personaje, hecho o proceso hist3rico relevante a nivel local o familiar.

DE9: el instrumento tiene que contener la formulaci3n de una propuesta temática acotada a un escenario local o familiar, aludiendo a un hecho, aspecto o elemento

Descriptorios de evaluaci3n de la competencia de relevancia hist3rica (investigaciones de historia local o familiar)
patrimonial, o a la vida de un personaje del pasado.
<i>Descriptorios basados en la competencia</i>
<i>DC4:</i> el instrumento debe permitir la justificaci3n de la relevancia del personaje, hecho o proceso hist3rico referido.
<i>DC5:</i> el instrumento tiene que hacer referencia a un personaje, hecho o proceso hist3rico considerado relevante (<i>por haber producido un gran cambio en el pasado, o haber tenido impacto influyente en el desarrollo de la sociedad</i>).
<i>Descriptorios basados en el alumnado</i>
<i>DA3:</i> el instrumento debe requerir que el alumno justifique por qu3 es relevante el personaje, hecho o proceso hist3rico en cuesti3n.
<i>DA4:</i> el instrumento debe requerir que el alumno especifique los cambios que el personaje, hecho o proceso hist3rico en cuesti3n produjo en el pasado, as3 como el impacto que (dicho personaje, hecho o proceso hist3rico) supuso para el desarrollo ulterior de la sociedad.
<i>DA5:</i> el instrumento debe requerir que el alumno identifique y contextualice espacial y cronol3gicamente ese personaje, hecho o proceso hist3rico.
<i>DA9:</i> el instrumento debe requerir que el alumno sea capaz de precisar (con ejemplos concretos) el alcance y repercusiones que ese personaje, hecho o proceso hist3rico relevante ha tenido para su contexto (local o familiar).
<i>Descriptorios de transferencia</i>
<i>DT2, DT3 y DT4*</i>

*Nota: la descripci3n extendida de estos descriptorios ya ha sido definida *ut supra*.

Tabla 6. Descriptorios para evaluar la competencia de relevancia hist3rica en investigaciones de historia local o familiar.

Como puede observarse (Tabla 6), se han incorporado dos descriptorios estructurales (DE), con el fin de facilitar planteamientos sobre propuestas tem3ticas en las que se aborden personajes, hechos o procesos hist3ricos que hayan alcanzado un protagonismo relevante para una sociedad local (DE8), o bien propuestas tem3ticas que versen sobre escenarios locales o familiares, en torno a elementos patrimoniales o cuestiones de la vida de personajes del pasado (DE9). Igualmente, se propone un interesante descriptor (DA9) que –para el dise1o de actividades– invita al profesorado a elaborar propuestas que demanden del alumnado la aportaci3n de ejemplos espec3ficos con los que demostrar el impacto y alcance de un personaje, hecho o proceso hist3rico relevante para su propio contexto local o familiar.

Por su parte, el dise1o de actividades enfocadas a la explicaci3n hist3rica y el razonamiento causal tambi3n ha sido debidamente definido con una propuesta de descriptorios, tal y como se presenta a continuaci3n (Tabla 7).

Descriptorios de evaluaci3n de la competencia de relevancia hist3rica (preguntas que busquen la explicaci3n hist3rica y el razonamiento causal)
<i>Descriptorios estructurales</i>
<i>DE3:</i> el instrumento tiene que contener la formulaci3n de alguna pregunta cuya respuesta sea extensa (m3s de media p3gina).
<i>DE4:</i> el instrumento debe indicar los aspectos, apartados o asuntos que el alumno ha de incluir en su respuesta.
<i>Descriptorios basados en la competencia</i>
<i>DC4:</i> el instrumento debe permitir la justificaci3n de la relevancia del personaje, hecho o proceso hist3rico referido.
<i>DC5:</i> el instrumento tiene que hacer referencia a un personaje, hecho o proceso hist3rico considerado relevante (<i>por haber producido un gran cambio en el pasado, o haber tenido impacto influyente en el desarrollo de la sociedad</i>).
<i>DC7:</i> el instrumento debe requerir la explicaci3n hist3rica sobre un personaje, hecho o proceso hist3rico relevante utilizando un razonamiento causal.
<i>Descriptorios basados en el alumnado</i>
<i>DA3:</i> el instrumento debe requerir que el alumno justifique por qu3 es relevante el personaje, hecho o proceso hist3rico en cuesti3n.
<i>DA4:</i> el instrumento debe requerir que el alumno especifique los cambios que el personaje, hecho o proceso hist3rico en cuesti3n produjo en el pasado, as3 como el impacto que (dicho personaje, hecho o proceso hist3rico) supuso para el desarrollo ulterior de la sociedad.
<i>DA5:</i> el instrumento debe requerir que el alumno identifique y contextualice espacial y cronol3gicamente ese personaje, hecho o proceso hist3rico.
<i>Descriptorios de transferencia</i>
<i>DT2, DT3 y DT4*</i>
*Nota: la descripci3n extendida de estos descriptorios ya ha sido definida <i>ut supra</i> .

Tabla 7. Descriptorios para evaluar la competencia de relevancia hist3rica en preguntas que busquen la explicaci3n hist3rica y el razonamiento causal.

Como se recoge en la Tabla 7, para este tipo de actividades (preguntas que buscan la explicaci3n hist3rica y el razonamiento causal) se a~ade a los criterios anteriores el descriptor DC7, precisamente para auxiliar a aquel profesorado que desee trabajar la relevancia hist3rica mediante este tipo de preguntas (de causalidad hist3rica y razonamiento causal), de manera que en el dise~no de tales preguntas debe tener presente la necesidad de demandar –del alumnado– una explicaci3n hist3rica sobre un personaje, hecho o proceso hist3rico considerado relevante, solicitando en su respuesta un razonamiento causal sobre la opci3n elegida.

Seguidamente (Tabla 8) se presentan los descriptorios requeridos para incorporar al dise~no de propuestas de trabajo o evaluaciones que deseen servirse del uso de pruebas objetivas.

Descriptorios de evaluaci3n de la competencia de relevancia hist3rica (pruebas objetivas)
<i>Descriptorios estructurales</i>
<i>DE10:</i> el instrumento tiene que contener la formulaci3n de un enunciado o pregunta cuya respuesta se resuelva a trav3s de determinadas opciones predefinidas, estableciendo correspondencias existentes entre las opciones facilitadas, o mediante la cumplimentaci3n de enunciados.
<i>Descriptorios basados en la competencia</i>
<i>DC5:</i> el instrumento tiene que hacer referencia a un personaje, hecho o proceso hist3rico considerado relevante (<i>por haber producido un gran cambio en el pasado, o haber tenido impacto influyente en el desarrollo de la sociedad</i>).
<i>Descriptorios basados en el alumnado</i>
<i>DA5:</i> el instrumento debe requerir que el alumno identifique y contextualice espacial y cronol3gicamente ese personaje, hecho o proceso hist3rico.

Tabla 8. Descriptorios para evaluar la competencia de relevancia hist3rica en pruebas objetivas.

Como revelan las investigaciones, en el abordaje de la enseanza de la historia es muy frecuente el uso de pruebas de repaso, refuerzo o evaluaci3n que comportan un procedimiento de tipo objetivo en su cumplimentaci3n (y posterior correcci3n), tales como ejercicios tipo test, de enlazar fechas con acontecimientos, de tipo verdadero o falso, de completar huecos, etc3tera. Cabe advertir que para el desarrollo de la relevancia hist3rica a partir del uso de este tipo de pruebas, es necesario que en ellas se haga siempre referencia a un personaje, hecho o proceso hist3rico considerado relevante (DC5), y que –adem3s– se requiera al alumno una identificaci3n y contextualizaci3n espacial y cronol3gica en la ejecuci3n de esta modalidad de trabajo o evaluaci3n –DA5– (sin perjuicio del descriptor DE10, que alude a la obligatoriedad formal de incluir opciones predefinidas en el diseo de propuestas de este tipo). Como puede apreciarse (Tabla 8), la escasa presencia de descriptorios en las pruebas objetivas no es sino un signo evidente del reducido alcance que este tipo de actividad (o prueba de evaluaci3n) comporta para el extenso desarrollo de las competencias –en general– vinculadas al desarrollo del pensamiento hist3rico, motivo por el cual la recomendaci3n al profesorado es que –como podr3 apreciar– toda vez que se presenta aqu3 un extenso cat3logo de propuestas de actividades (algunas con numerosas posibilidades de transferencia), en la medida de lo posible trate de minorar –o limitar– el uso de estas actividades (pruebas objetivas), a la vista de su bajo impacto para el alumno.

Para finalizar, se presentan –igualmente sistematizados– los descriptorios definidos para el auxilio de propuestas de actividades y ejercicios de evaluaci3n articulados a partir de la definici3n de conceptos que contribuyan al desarrollo de la competencia de relevancia hist3rica (Tabla 9).

Descriptores de evaluación de la competencia de relevancia histórica (definición de conceptos)
<i>Descriptores estructurales</i>
<i>DE5:</i> el instrumento tiene que contener la formulación de una pregunta cuya respuesta sea breve (hasta media página).
<i>Descriptores basados en la competencia</i>
<i>DC5:</i> el instrumento tiene que hacer referencia a un personaje, hecho o proceso histórico considerado relevante (<i>por haber producido un gran cambio en el pasado, o haber tenido impacto influyente en el desarrollo de la sociedad</i>).
<i>Descriptores basados en el alumnado</i>
<i>DA5:</i> el instrumento debe requerir que el alumno identifique y contextualice espacial y cronológicamente ese personaje, hecho o proceso histórico.

Tabla 9. Descriptores para evaluar la competencia de relevancia histórica en definición de conceptos.

Como se recoge en este último planteamiento (Tabla 9), para el diseño de propuestas basadas en la definición de conceptos se deben contemplar –por analogía a lo propuesto para las pruebas objetivas– los descriptores DC5 y DA5. Sin embargo, en este instrumento se incorpora específicamente el descriptor DE5 toda vez que enfatiza la brevedad que ha de tener la respuesta que el alumnado conceda a la pregunta formulada (no debiendo superar la media página). Igualmente, y como ya se ha indicado para las pruebas objetivas (Tabla 8), tampoco es posible incorporar aquí descriptores de transferencia (DT) en virtud de la limitación de la respuesta demandada al alumnado.

Es obvio que tratar de desarrollar la relevancia histórica comporta emprender un análisis de la historia que permita justificar la magnitud de los personajes, hechos y procesos históricos que se desee destacar. A modo de síntesis, y tras un análisis detenido de los diferentes descriptores comprometidos en cada una de las diferentes actividades y estrategias de evaluación sugeridas al profesorado para el trabajo de la relevancia histórica, es necesario subrayar que para que cualquier propuesta didáctica o evaluativa se desarrolle con rigor (y exitosamente), el profesorado debe prestar especial atención a la incorporación –en sus propuestas– de la totalidad de descriptores estructurales, competenciales y de alumnado diseñados para cada instrumento (según el caso), recordando que al referirnos a los descriptores de transferencia –en el diseño de actividades– bastaría con cumplir –únicamente– uno de ellos en cada instrumento, pudiendo así decidir la complejidad de las propuestas planteadas en los ejercicios y actividades con los que profundizar en el conocimiento histórico mientras se elaboran propuestas de evaluación innovadoras (a mayor número de descriptores, mayor alcance y complejidad tendrá la actividad propuesta).

4. Discusión y reflexiones finales

El desarrollo del concepto de relevancia histórica –historical significance– tiene como norte que los estudiantes del siglo XXI puedan ser capaces de establecer y comprender el impacto y la repercusión que han comportado determinados acontecimientos y procesos históricos, analizando también la razón por la que se ha consolidado –socialmente– esa importancia a lo largo de los años. Precisamente este trabajo aspira a contribuir –entre el profesorado– a la mejora de ese proceso de formación continua que tan necesario resulta en materia de actualización docente, y para ello no solo propone un análisis detallado sobre diferentes estrategias de evaluación (frecuentemente utilizadas por el profesor), sino que –además– facilita toda una serie de descriptores y recomendaciones que, sin lugar a dudas, le auxiliarán durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de su propuesta docente.

Como se ha indicado, el diseño de actividades para el desarrollo de la competencia de relevancia histórica comporta que el diseño de las propuestas se ajuste –necesariamente– a lo establecido en los descriptores definidos (cfr. Tabla 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), toda vez que el adecuado tratamiento de la competencia viene definido por la aplicación de tales descriptores. En definitiva, y más allá de la interesante innovación que –per se– supone la definición de estos descriptores para el ámbito de las ciencias sociales, se trata de una sencilla guía que permitirá al profesorado diseñar sus actividades y propuestas de evaluación con acierto, tan solo comprobando en qué medida sus planteamientos se compadecen con ese detallado itinerario facilitado (mediante los descriptores DE, DC, DA y DT), casi a modo de lista de control (en cuanto a cumplimiento).

Desde este planteamiento, es evidente que contar –para el diseño de actividades concretas– con el auxilio de una guía de descriptores como la aquí presentada, supone una inestimable ayuda en las tareas evaluativas del profesorado, máxime en un escenario en el que la excesiva carga de trabajo administrativo y burocrático que soportan los docentes desborda todo proceso de creación e innovación. Conscientes de esa realidad, así como de la importancia de hacer efectivo un cambio de paradigma en la formación permanente del profesorado especialista en didáctica de la historia, se ofrece esta propuesta. Mediante su uso, será posible combinar –con maestría– tanto el necesario desarrollo de la competencia de relevancia histórica en su dimensión teórica (con los procesos heurísticos y hermenéuticos implicados en su análisis epistemológico), como también en su innegociable dimensión práctica constatada a partir no solo de la aplicación del conocimiento aprendido a situaciones *in vitro* sino, fundamentalmente, en pro de la proyección de los resultados de aprendizaje derivados de situaciones reales (en la vida del alumno), a partir de las cuales la transferencia del conocimiento ha podido cobrar vida y adoptar otras formas del todo significativas para los estudiantes. Es en esa transferencia, precisamente, donde radica la potencia de esta propuesta que rescata un concepto tradicional indisolublemente unido al concepto de aprendizaje y de evaluación auténtica (Vallejo y Molina, 2014).

En última instancia, este trabajo ha permitido caracterizar las actividades más comunes utilizadas en las clases de historia a través de una serie de indicadores de pertinencia, cuya aplicación concede mayor significatividad desde un modelo educativo competencial, que focaliza su base en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico (del alumnado), y se articula mediante la labor de un profesorado que cobra un protagonismo y relevancia vital en el proceso de diseño, seguimiento y evaluación de sus propias actividades. Por lo tanto, es una propuesta atractiva para todo el profesorado, pues no pretende cambiar el método de enseñanza que – individualmente– decidan seguir los profesores, sino que ofrece una alianza estratégica que permite agilizar el proceso de diseño de actividades garantizando una mayor funcionalidad en los aprendizajes del alumnado, de manera que (conceptualmente) se comparte que toda actividad debe ser –en sí misma– formativa (para el alumno) pero también evaluadora (sobre el proceso y sobre el alumno); y solo sobre esta base la actividad se concibe como un elemento fulcral en la evaluación para el desarrollo de la relevancia histórica que, a su vez, coadyuva a la adquisición de otras competencias definidas en el sistema educativo español. Por lo tanto, nos encontramos ante una interesante propuesta de innovación que aspira a convertirse en libro de cabecera de todos aquellos profesores que deseen dar un paso más en la mejora de su programación docente.

5. Agradecimientos

Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática”, subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España, (subvención número PID2020-113453RB-100), y “El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad”, subvencionado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (subvención número 20874/PI/18). Se agradece a estos organismos su contribución económica al presente estudio.

6. Referencias

- Alfageme, M. B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2015). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 571-589. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428
- Alifah, M., Pargito, P., & Adha, M. M. (2020). The development of test instruments based on HOTS (higher-order thinking skills) using Edmodo. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 10(6), 42-46. <https://bit.ly/3Ef9cZr>

- Cooper, H. (2017). *History 5-11: a guide for Teachers* (3ª Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315194875>
- Domínguez-Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Grao.
- Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (82), 43-49. <https://www.grao.com/es/producto/ensenar-y-evaluar-el-pensamiento-historico>
- Domínguez-Castillo, J., Arias-Ferrer, L., Sánchez-Ibáñez, R., Egea-Vivancos, A., García-Crespo, F. J., & Miralles-Martínez, P. (2021). A competence-based test to assess historical thinking in secondary education: Design, application, and validation. *Historical Encounters*, 8(1), 30-45. <https://www.hej-hermes.net/8-103>
- Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44, 168641. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>
- Ginting, A. S., Joebagio, H., & Dyah, C. (2020). A needs analysis of history learning model to improve constructive thinking ability through scientific approach. *International Journal of Education and Social Science Research*, 3(1), 13-18. <https://ijessr.com/link2.php?id=261>
- Gómez, C. J., Solé, G., Miralles, P., & Sánchez, R. (2020). Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>
- González-González, J. M., Franco-Calvo, J. G., & Español-Solana, D. (2022). Educating in History: Thinking Historically Through Historical Reenactment. *Social Science*, 11. <https://doi.org/10.3390/socsci11060256>
- Guerrero, C., López-García, A., & Monteagudo, 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. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>
- Hunt, M. (2000). Teaching Historical Significance. En J. Arthur y R. Phillips (Eds.). *Issues in history teaching* (39-53). Routledge.
- Lévesque, S. (2005). Teaching Second-Order Concepts in Canadian History: The Importance of "Historical Significance". *Canadian Social Studies*, 39(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1073987>
- Levstik, L. S. (2008). Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. Researching History Education. En L. S. Levstik y K. C. Barton (Eds.), *Researching History Education. Theory, method and context* (pp. 284-305). Routledge.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the 21st century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In S. A. Metzger, & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>

- López-García, A. (2023). Effectiveness of a teaching methodology based on the theory of historical thinking through active methods and digital resources in Spanish adolescents. *Frontiers in Education*, 8, 1175123. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1175123>
- Mathis, C. (2021). 'What did it achieve?' – Students' conceptions about the significance of the French Revolution. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 15, 51-67. <https://doi.org/10.6018/pantarei.465961>
- Mathis, C., & Parkers, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education. In C. W. Berg & T. M. Christou (Eds.). *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 189-212). Palgrave Macmillan.
- Merchán, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (60), 21-34. <https://cutt.ly/WZmsTgP>
- Ofianto, Aman, Ningsih T. Z., & Abidin N. F. (2022). The development of historical thinking assessment to examine students' skills in analyzing the causality of historical events. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 609-619. <https://doi.org/10.12973/eu-er.11.2.609>
- Ortuño, J., Miralles, P., y Molina, S. (2012). *Ciencias Sociales y su Didáctica*. Diego Marín.
- Phillips, R. (2002). Historical significance- the forgotten 'key element'? *Teaching History*, (106), 14-19. <https://cutt.ly/9Zmni9s>
- Rivero, P., Navarro-Neri, I., & Aso, B. (2022). Who Are the Protagonists of History? Exploratory Study on Historical Relevance after Completing Compulsory Secondary Education in Spain. *Social Sciences*, 11(4), 175. <https://doi.org/10.3390/socsci11040175>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., & Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Seixas, P. (2006). Teacher Notes: Benchmarks of Historical Thinking A Framework for Assessment in Canada. *UBC: Centre for the Study of Historical Consciousness*. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf
- Seixas, P. (2012). Students' Understanding of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education*, 22(3), 281-304. <https://doi.org/10.1080/00933104.1994.10505726>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Smith, M. D. (2017). New multiple-choice measure of historical thinking: An investigation of cognitive validity. *Journal Theory and Research in Social Education*, 46(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1351412>

- Solé, G. (2017). A História nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidades(s). *Historia y memoria de la educación*, (6), 89-127. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17128>
- Trigueros-Cano, F. J., Molina-Saorín, J., López-García, A., & Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2022). Primary and Secondary School Teachers' Perception of the Assessment of Historical Knowledge and Skills Based on Classroom Activities and Exercises. *Frontiers in Education*, 7, 866912. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.866912>
- Throp, R., & Persson, A. (2019). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational and Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovate designs for new standards*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464632>
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In S. A. Metzger, & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

