

Vol. 18, Núm. 2, 2016

## Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa

### Thinking Historically: a Formative Assessment Strategy

---

Sergio Manuel Méndez Lozano (\*) [serchazubi@gmail.com](mailto:serchazubi@gmail.com)  
Felipe Tirado Segura (\*) [ftirado@unam.mx](mailto:ftirado@unam.mx)

\* Universidad Nacional Autónoma de México  
(Recibido: 22 de octubre de 2014; Aceptado para su publicación: 6 de agosto de 2015)

**Cómo citar:** Méndez, S. M. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 62-78. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/943>

---

#### Resumen

La historia es una ciencia que, mediante el pensar históricamente, brinda significado a las fuentes y eventos para generar conciencia histórica. Los resultados que muestran los estudiantes de educación básica en comprensión histórica son muy bajos. El objetivo de este trabajo fue diseñar una estrategia de evaluación formativa para desarrollar y evaluar los conceptos sustantivos y procedimentales del pensar históricamente; la estrategia se implementó en cuatro equipos formados por tres estudiantes que presentaban distinto nivel de conocimiento. Se brindó retroalimentación mediante el uso de rúbricas validadas a lo largo de cinco períodos históricos, señalados por el programa de historia para segundo grado de secundaria. Los resultados muestran una progresión de ideas para cada concepto procedimental a lo largo de la estrategia, por lo que se concluye que fue útil para el objetivo que fue creada.

**Palabras clave:** Pensar históricamente, conciencia histórica, evaluación formativa.

#### Abstract

Through historical thinking, history is a science that gives meaning to sources and events and raises historical awareness. Elementary school students' results in historical understanding are very low. The aim of this research was to design a formative assessment strategy to develop and assess the substantive and procedural concepts involved in historical thinking. The strategy was implemented in four teams made up of three students with different levels of knowledge. Feedback was provided using validated rubrics across five time periods, as provided by the history syllabus for the second year of junior high school. The results show a progression of ideas for each procedural concept while using the strategy, and therefore it is concluded that it was a useful tool for achieving the planned objective.

**Keywords:** Thinking historically, historical consciousness, formative assessment.

## I. Introducción

La Historia surge con la historiografía grecorromana, donde comenzó la indagación de las causas de los acontecimientos históricos, brindando explicaciones míticas (Gómez-Lobo, 1995). Después la noción judeo-cristiana reveló un tiempo linear con una progresión histórica de dirección y diseño divinos.

En el Renacimiento, los historiadores concibieron períodos teleológicos con claras diferencias entre ellos y abandonaron explicaciones míticas y metafísicas. Así inició la historia moderna como ciencia, basada en la indagación y la investigación se convirtió en una forma de pensamiento que consiste en realizar preguntas concretas, a los objetos del pasado, con el fin de que el ser humano se autoconozca (Collingwood, 2005; Donnelly y Norton, 2011).

Como la "historia" es referida a una "acción", se define como el proceso y el resultado de darle significado a las piezas de lo ya acontecido (Lévesque, 2010); es una relación "activa" con el pasado en constante descubrimiento y construcción que nunca finaliza (Chesnaux, 2009).

Donnelly y Norton (2011) enfatizan la necesidad de distinguir entre historia y pasado, confirmando que la historia es una "actividad", y el pasado es el "objeto de inquisición" de llevar a cabo dicha actividad. Por lo tanto, es de gran relevancia considerar la historia como proceso, ya que al definirla como producto acabado se elimina la continuidad y la cronología, esencial como hilo conductor y como ciencia auxiliar de la historia (Le Goff, 2005).

La historia como proceso está comprometida con un proyecto intelectual coherente que ayuda a comprender cómo el mundo ha llegado a ser lo que es hoy (Braudel, 2002), pudiendo observar cambios históricos de carácter cíclico donde no existe una idea de progreso ininterrumpido, sino una unión entre progreso y retroceso (Hobsbawm, 2002).

Al tratar de comprender el tiempo presente, mediante el análisis del pasado, los individuos generan conciencia histórica y pueden percibirse como agentes de transformación (Levstik y Barton, 2011), a pesar de lo incapaces que puedan ser para dar testimonio fiel del pasado y poder recordarlo (Hobsbawm, 2005). Mientras más se adentren en el pasado requieren una mayor labor para buscar fuentes y brindar explicaciones históricas, puesto que la experiencia no está ahí para ayudar (Lowenthal, 2000; Mink, 1966; Vann, 1987; Wineburg, 2001).

La conciencia histórica es una sofisticación de la memoria histórica, cuya especificidad proviene de la perspectiva temporal en la que se permite la construcción de significado al interpretar el pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro (*envisión*) (Rüsen, 1997).

La distinción entre memoria histórica y conciencia histórica es que la primera hace énfasis en la fuerza del pasado sobre la mente humana, revelando diversas formas de mantenerlo vivo, sin abordar con profundidad la relación entre recuerdo y expectativas, tal como lo hace la conciencia histórica (Koselleck, 1993), que genera un sentido histórico al hacer visible el devenir continuo de los hombres relacionando pasado, presente y futuro. Dicho sentido histórico se construye al conjugar la percepción de otro tiempo como diferente del propio; la interpretación de ese tiempo como movimiento en la humanidad; la interpretación de la historia para orientar la vida humana; y la motivación para actuar tras una orientación adquirida (Rüsen, 2007). Con ello se deriva el significado del yo y del mundo, lo que permite el abordaje histórico en niveles abstractos para generar la propia identidad (Tosh y Lang, 2006).

Es necesario generar conciencia histórica y formar individuos agentes de cambio al promover una actitud de indagación y de investigación a través del pensar históricamente, puesto que los resultados de los alumnos en comprensión histórica no son nada alentadores.

En Estados Unidos, los resultados de la prueba NAEP (National Assessment of Educational Progress) muestran que tres cuartas partes de los estudiantes de niveles 4, 8 y 12 del programa K12, están por debajo del nivel competente en historia (Institute of Education Sciences [IES], 2010).

En México, los resultados en historia de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) muestran que de 251,449 estudiantes de segundo grado de secundaria, el 64.1% se ubica en el nivel elemental, el 12.6% presenta un nivel insuficiente, y menos de una cuarta parte está en los niveles bueno (19.3%) y excelente (4.0%) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010), muy similar a los de Estados Unidos.

## 1.1 Pensar históricamente y sus conceptos procedimentales

Actualmente, para la Educación Básica en México la SEP (2011a) plantea que:

Pensar históricamente implica reconocer que (...) nuestro actual presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado [...] implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos (...) tomen conciencia del tiempo, (...) del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos (p. 16).

El pensar históricamente es una construcción cultural y política que involucra el contexto, el espacio y el tiempo (Plá, 2011). Es la competencia de apropiación de conceptos sustantivos y procedimentales que se desarrollan al analizar la historia para llegar a la comprensión del tiempo presente (Lévesque, 2008; Wineburg, 2007), y así poder construir una conciencia histórica que involucre el tiempo futuro.

El pensar históricamente debe comenzar con la indagación disciplinada que involucra el aprendizaje en los estudiantes, al responder preguntas históricas, encontrar información, evaluar fuentes, conciliar e interpretar diversas explicaciones (Levstik y Barton, 2011; Seixas, 1993).

Los conceptos sustantivos hacen mención a la mera información histórica, respondiendo a las preguntas qué, cómo, cuándo y dónde; a diferencia de los procedimentales, herramientas que ayudan a entender la historia mediante su razonamiento (Lee, 1983; Lee, 2011; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2009).

En este trabajo se involucran los conceptos procedimentales que señala la SEP (2011b) "causalidad, progreso, decadencia, (...) fuentes primarias y secundarias (p. 71); y los que configuran la conciencia histórica: significancia histórica (importancia en el pasado), efectos en el presente e imaginación a futuro (Pagés, 2003; Saab, 2013).

Abordando la causalidad, Carr (1961) menciona que "el estudio de la historia es el estudio de las causas". Los historiadores tratan de descubrir el porqué de la ocurrencia de los eventos (Montanero y Lucero, 2011). El sentido común brinda explicaciones de causalidad centrada en personajes históricos, ignorando el contexto histórico (Carretero y Voss, 1998; Halldén, 1998), el cual involucra condiciones socioeconómicas, socioculturales y sociopolíticas.

Se requiere un desarrollo de la progresión de ideas hacia la explicación multicausal que involucre tanto personajes como contextos (Shemilt, 1984; Topolski, 2004; Voss y Wiley, 1997), puesto que los estudiantes tienden a presentar concepciones equivocadas con este último término (Wineburg 1996, 2001). También se debe desarrollar una progresión de ideas al lograr que los estudiantes tomen diferentes perspectivas, al concebir tanto beneficios como daños de las consecuencias que fueron producidas por los eventos históricos. Al hacerlo se construye una historia reflexiva y crítica (McCarthy, 1998; Rivas, 2008); se restaura el sentido de la historia y se aborda una historia secular que contempla progreso y retroceso (Le Goff, 2005; Rodríguez, 2006).

En el análisis de la historia, se han privilegiado las fuentes primarias (Lévesque, 2008), y en el aula son los principales recursos para el entendimiento de la historia (Pagès y Santisteban, 2010; Prieto, Gómez y Miralles, 2013), por ello se debe desarrollar una progresión de ideas al discernir entre las fuentes que fueron producidas al paso mismo de los acontecimientos (primarias), y entre los comentarios o reflexiones de las fuentes primarias (secundarias) (Prats, 2001).

Es importante que los alumnos se cuestionen sobre lo que fue importante en el pasado, puesto que los libros de texto plasman su contenido como verdad absoluta (Beck y McKeown, 1994; Carretero, Jacott y López-Manjón, 2002). La significancia histórica ayuda a discriminar los eventos históricos más trascendentes (Lévesque, 2008; Lomas, 1990); uno de sus criterios es el de cantidad, el cual señala que un evento es más trascendente mientras mayor número de personas involucre (Partington, 1980).

Al trabajar los efectos en el presente, Carretero y Montanero (2008) mencionan que se extrapola la memoria colectiva y se convierte en articulación de representaciones mentales para comprender el presente que se vive. Por ello, y debido a que existe poca investigación al respecto, es relevante considerar este concepto (Muñoz y Pagès, 2012).

Méndez y Tirado (2013) pidieron a estudiantes de secundaria que refirieran primero efectos en el presente y después consecuencias sobre cierto evento histórico. Demostraron que el orden en que son presentados los conceptos procedimentales es importante, puesto que los efectos en el presente fueron los mismos que las consecuencias. Por ello se hace necesario preguntar dichos conceptos a la inversa, enfatizando que las consecuencias atienden a hechos que siguieron a cierto evento histórico en el tiempo mediato o inmediato; y que los efectos en el presente refieren a hechos que suceden a cierto evento histórico hasta el momento presente.

La incapacidad de predecir el futuro es un problema en la historia, porque pareciera perder su cientificidad (Le Goff, 2005). Sin embargo, Staley (2002) señala que el trabajo con el futuro no es para determinarlo, sino para representarlo e imaginarlo (*envision*). Se debe realizar un esfuerzo para vislumbrar un porvenir basado en evidencias y, con base en ellas, producir inferencias y realizar representaciones entre pasado y futuro (Staley, 2007).

## 1.2 Evaluar el pensar históricamente

La SEP (2013) señala que el proceso educativo debe convertirse en eje para la mejora de la calidad de la educación. Es tan importante el proceso como los resultados obtenidos por los estudiantes.

Tradicionalmente, la evaluación se ha planteado en tres momentos: inicial, de proceso y final, lo que coincide con la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, respectivamente. La evaluación *diagnóstica* intenta explorar las competencias que ya poseen los alumnos al inicio de una situación educativa; a diferencia de la *sumativa*, que permite tener un juicio global del logro de cada alumno al concluir dicha situación.

La evaluación *formativa* se realiza para valorar el proceso al reconocer las dificultades y las mejoras que ocurren durante el aprendizaje de los alumnos. Su función es intervenir en el momento apropiado; y permitir valorar si las expectativas se están cumpliendo de acuerdo con lo planeado para poder mejorar el proceso educativo. Este tipo de evaluación promueve la autorregulación y la responsabilidad en los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje (OECD, 2005). En nivel secundaria ha sido probada, centrándose en la planeación y no en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bennett, 2011), por lo que debe enfocarse en las acciones de los estudiantes dentro de estrategias educativas, observar su razonamiento y evaluar su comprensión de los puntos más relevantes (Coffey et al., 2011).

Asimismo, la evaluación formativa reúne evidencia y provee información acerca del aprendizaje cuando la instrucción está en progreso, por lo que en ella es indispensable la retroalimentación sistemática, la cual identifica la distancia que hay entre el nivel actual del aprendizaje del estudiante y la meta de aprendizaje deseada (Sadler, 1989); debe enfocarse en los elementos de la tarea, en vez de centrarse en las habilidades que poseen los estudiantes (Shepard, 2009); y debe señalar criterios de aprendizaje que muestren dónde se encuentran los estudiantes para establecer lo que necesitan hacer y alcanzar los objetivos (Dunn y Mulvenon, 2009; William y Thompson, 2007).

Para esto el uso de rúbricas resulta útil, puesto que son herramientas en las que se precisan los criterios de aprendizaje y la escala para evaluar las ejecuciones resultantes de los alumnos (Mertler, 2001). Pueden ser utilizadas como apoyo en el aprendizaje de los estudiantes cuando ellos mismos logran juzgar su propia ejecución con una actitud crítica, lo que promueve el desarrollo del pensamiento complejo (Andrade y Du, 2005; Moskal, 2000).

El profesor, además de brindar retroalimentación para promover el contenido de aprendizaje, ayuda a los estudiantes a entender la meta y asistirlos para que realicen juicios acerca de su aprendizaje en relación con los criterios establecidos (Heritage, 2010). Debe ser el responsable de diseñar e implementar ambientes propicios para el aprendizaje, donde los estudiantes sean los responsables de sus acciones y logren colaborar entre ellos, al aplicar el principio de Zona de Desarrollo Próximo, donde se brinde apoyo social o andamiaje (Vygotsky, 1986).

En la evaluación formativa, la investigación centrada en la progresión del aprendizaje es de primera importancia, no sólo porque considera el progreso longitudinal de la eficiencia en los aprendizajes, sino que apunta a la necesidad de realizar medidas transeccionales en el cambio conceptual de los estudiantes; es decir, valorar diversos episodios a lo largo de la experiencia educativa en términos de progresión de ideas (Shepard, 2009).

Dicha progresión ocurre cuando los estudiantes son capaces de mostrar cambios en la estructura de sus ideas, al pasar del nivel concreto-realista al crítico. Es muy común que los conceptos sustantivos fallen en desarrollarla, por lo que el reto está en conjugarlos con los procedimentales para lograr el cambio de ideas (Lee y Shemilt, 2003; Lévesque, 2012). Por esta razón se construyó una estrategia para evaluar el pensar históricamente.

## II. Método

La pregunta de investigación que se formuló fue: ¿Se puede desarrollar el pensar históricamente mediante un diseño educativo que utilice una estrategia de evaluación formativa? Y la hipótesis de trabajo: “Si se diseña una estrategia en la cual los estudiantes evalúan su progresión de ideas sistemáticamente, con base en los conceptos procedimentales utilizando rúbricas, se desarrolla la competencia del pensar históricamente”.

Se diseñó una estrategia educativa en la que se definieron los factores de incidencia para favorecer el logro de las competencias en el pensar históricamente en alumnos de segundo grado de secundaria de una escuela pública en el Estado de México. Se tomaron dos factores como indicativos del pensar históricamente: 1) la ejecución en una prueba de 5 preguntas abiertas, basadas en los cinco períodos históricos que establece el currículo de segundo grado de secundaria, correspondiente a la asignatura de Historia Universal (SEP, 2011a); y 2) el consenso de los estudiantes para evaluar su progresión de ideas en el pensar históricamente a partir del trabajo de los conceptos procedimentales.

En la estrategia educativa se utilizó un procedimiento de evaluación formativa, en la cual se involucra el uso de indagación disciplinada con el fin de que los estudiantes reflexionaran y contestaran los seis conceptos procedimentales. Se les brindó retroalimentación utilizando

rubricas y la orientación que les brindaba el profesor.

Participaron 194 estudiantes de una escuela pública que cursaban la asignatura de Historia Universal en segundo grado de secundaria, de los cuales se seleccionaron 12 alumnos para formar cuatro casos de estudio; también participó el profesor de la materia, quien trabajó durante la estrategia educativa.

Se utilizaron libros de texto, cuestionario sobre ubicación temporal, seis rúbricas sobre los conceptos procedimentales del pensar históricamente, equipo de cómputo con acceso a motores de búsqueda vía Internet, y plantillas de Power Point, denominadas KronoTop, donde se hace visible una distribución cronológica (*Kronos*) y otra topológica (*Top*) para referir los eventos históricos con representaciones de orden iconográfico .

Para la indagación disciplinada que promueve el pensar históricamente se formularon seis preguntas: 1) ¿cuáles fueron los eventos más trascendentales en este período?, 2) ¿cuáles fueron las consecuencias benéficas y/o dañinas que produjo este evento?, 3) ¿qué efectos persisten de este evento en la vida actual?, 4) ¿por qué pasó este evento?, 5) ¿qué fuentes dan cuenta del evento referido?, y 6) ¿qué piensan que pudiera acontecer en un futuro, tomando en consideración los efectos que ha tenido el evento en el presente?, como se ilustra en la figura 1.



Figura 1. Plantilla KronoTop

**Procedimiento.** Se planteó a la directora y al profesor de Historia Universal los beneficios que les ofrece a los estudiantes el promover pensar históricamente, en cumplimiento a los requerimientos curriculares establecido por la SEP (2011a). Al inicio, para realizar una evaluación diagnóstica, se les aplicó a los 194 alumnos un cuestionario de ubicación temporal de eventos históricos, dentro de los cinco períodos establecidos en el programa de historia (SEP, 2011a) que van de 1550 a 1750, de 1750 a 1850, de 1850 a 1920, de 1920 a 1960 y de 1960 a 2013, como están establecidos en el programa de historia.

Con base en los resultados del cuestionario, se seleccionó a los cuatro estudiantes que obtuvieron más del 80% de respuestas correctas (rendimiento alto); a los cuatro que tuvieron entre el 60% y 79% de aciertos (rendimiento medio); y a cuatro más que estuvieron por debajo del 59% (rendimiento bajo). Con esta selección se integraron cuatro equipos (A, B, C y D) con 3

alumnos, uno por cada nivel (alto-medio-bajo), para aplicar el principio de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1986), donde los alumnos más avanzados ayudan a los menos aventajados. Se explicó a padres de familia y alumnos en qué consistía la experiencia, obteniendo su consentimiento informado según los códigos de ética (American Psychological Association, 2010).

**Implementación de la estrategia.** Se elaboraron rúbricas para los conceptos procedimentales que atienden las siguientes progresiones de ideas:

1. Identificar los eventos históricos más trascendentes del período bajo el criterio de cantidad de personas involucradas, al afectar una comunidad, un país o el mundo. La progresión atiende a que haya un cambio al diferenciar eventos históricos de poca trascendencia a los de gran trascendencia.
2. Comprender las consecuencias del evento histórico reconociendo beneficios y daños. La progresión atiende a que haya un cambio en comprender que los eventos históricos no solamente generan consecuencias benéficas o dañinas, sino que involucran ambas.
3. Comprender los efectos que ha tenido el evento histórico en el presente. La progresión atiende a que haya un cambio en comprender que los eventos del pasado tienen trascendencia cuando persisten sus efectos en los eventos del presente.
4. Comprender las causas del evento histórico en el momento de su ocurrencia. La progresión atiende a que haya un cambio en comprender que los personajes históricos no son los únicos causantes, sino que se debe considerar también el contexto histórico.
5. Identificar fuentes primarias y secundarias con base en el evento histórico. La progresión atiende a que los alumnos sepan discernir entre fuentes primarias y secundarias, reconociendo mayores fortalezas en las fuentes primarias.
6. Imaginar posibles eventos a futuro como efectos del evento histórico. La progresión atiende a que haya un cambio en imaginar que los eventos del pasado podrán tener trascendencia en el futuro (*envision*), con base en los efectos observados en el presente.

Los criterios de las rúbricas fueron validados por seis expertos presentando un 94% de acuerdos, concluyendo que están escritos claramente y no presentan sesgos.

Las tareas a realizar fueron las siguientes:

1. A cada alumno se le solicitó enviar 5 eventos que consideraran de gran relevancia para cada uno de los 5 períodos al correo electrónico del profesor.
2. Posteriormente cada uno de los 4 equipos se reunió para analizar y consensuar cuál de los eventos mencionados era el más significativo para cada uno de los 5 períodos.
3. A continuación, con base en cada evento histórico, respondieron las preguntas por indagación disciplinada en la plantilla de KronoTop, utilizando para ello el libro de texto y un buscador web.
4. Después de contestar las preguntas, se les pidió escoger por consenso de 2 a 5 imágenes representativas del evento en un buscador de imágenes en la red, y realizar el *collage* correspondiente en la plantilla de KronoTop (ver fig. 1).
5. Al finalizar cada período histórico se les presentaron a los estudiantes sus respuestas calificadas por las rúbricas, el profesor aclaró criterios cuando no se entendía la calificación, y

los alumnos discutieron cómo aumentar su puntaje para el subsiguiente período a trabajar (evaluación formativa).

- Al final, para llevar a cabo la evaluación sumativa, los estudiantes respondieron nuevamente el cuestionario utilizado en la evaluación diagnóstica.

### III. Resultados

Se aplicó la prueba T de Wilcoxon (Triola, 2009) para comparar los resultados obtenidos antes y después de la estrategia (evaluación diagnóstica y sumativa respectivamente) en el cuestionario de conceptos sustantivos de ubicación temporal, cuyo resultado muestra que sí hubo diferencias estadísticamente significativas ( $T=2$ ,  $n=11$ ,  $p<0.01$ ); con 11 estudiantes porque uno no se presentó.

Para valorar las respuestas en las plantillas de KronoTop se utilizaron las rúbricas que fueron validadas, seleccionando al azar el 50% de las respuestas de los estudiantes, las que fueron calificadas por dos jueces, obteniendo un coeficiente kappa ( $K=0.86$ ), que es muy aceptable de acuerdo con Abad, Olea, Ponsoda y García (2011). La tabla I muestra los eventos más significativos que los equipos consensuaron:

Tabla I. Eventos consensuados por los equipos

Períodos	1960-2013	1920-1960	1850-1920	1750-1850	1550-1750
Equipo A	Terremoto de 1985	Lanzamiento del Sputnik	Invencción del teléfono	Revolución Industrial	Reforma Protestante
Equipo B	Cambios tecnológicos	Vacuna de Poliomielitis	Segunda Revolución Industrial	Publicación de <i>El origen de las especies</i>	Intercambio de especies
Equipo C	Apolo XI	Invencción de la Penicilina	Segunda Revolución Industrial	Revolución Industrial	Renacimiento
Equipo D	Terremoto de 1985	Segunda Guerra Mundial	Primera Guerra Mundial	Ilustración	Teoría física de Newton

Los equipos consensuaron eventos diferentes, a excepción del B y C, que indicaron un mismo evento, la *Segunda Revolución Industrial*. Aunque el equipo A señaló la *invencción del teléfono*, también corresponde a la *Segunda Revolución Industrial*, de acuerdo al libro de texto.

En el primer período no hubo retroalimentación con base en las rúbricas, mientras que en los subsiguientes sí se les brindó. En la tabla II se muestran los puntajes del primer periodo (P1) y el promedio de los otros cuatro (4P), observándose que en todos los casos aumentó la media.

Tabla II. Puntajes de los cuatro equipos

	Eventos		Consecuencias		Efectos		Causas		Fuentes	
	P1	4P	P1	4P	P1	4P	P1	4P	P1	4P
Equipo A	4	5.00	3	4.50	1	4.50	0	4.25	1	4.75
Equipo B	4	4.75	3	4.00	4	4.75	1	4.75	1	4.50
Equipo C	3	4.75	2	4.00	1	4.75	3	5.00	1	4.75
Equipo D	3	4.75	2	3.75	1	4.50	2	3.50	1	5.00



A continuación, para mostrar la *progresión de ideas*, se presentan los gráficos de puntajes obtenidos en las rúbricas para cada equipo y período.

En la figura 2 se puede observar que hubo una progresión en todos los casos –a excepción del equipo B, que presenta un decremento en el último período, ya que sólo mencionó pocos eventos.

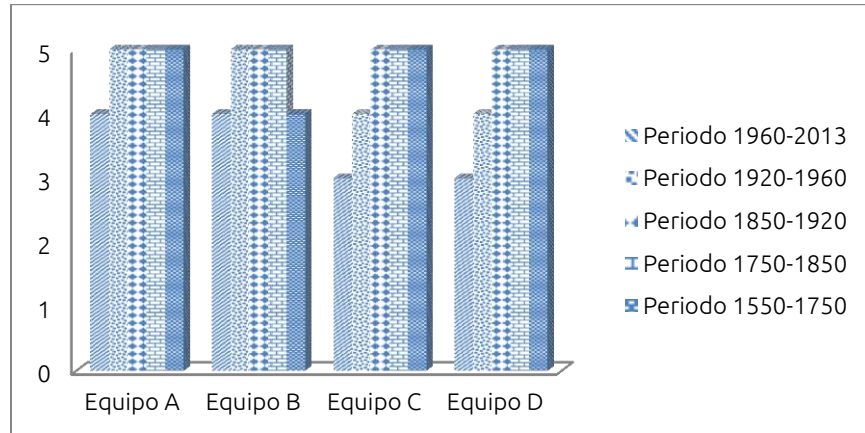


Figura 2. Progresión de significancia histórica por equipo

En la figura 3 se observa también una progresión a excepción de dos casos: el último período en los equipos C y D, que corresponden al Renacimiento y la teoría física de Newton, respectivamente; debido a las dificultades para citar tanto consecuencias benéficas como dañinas en los eventos referidos.

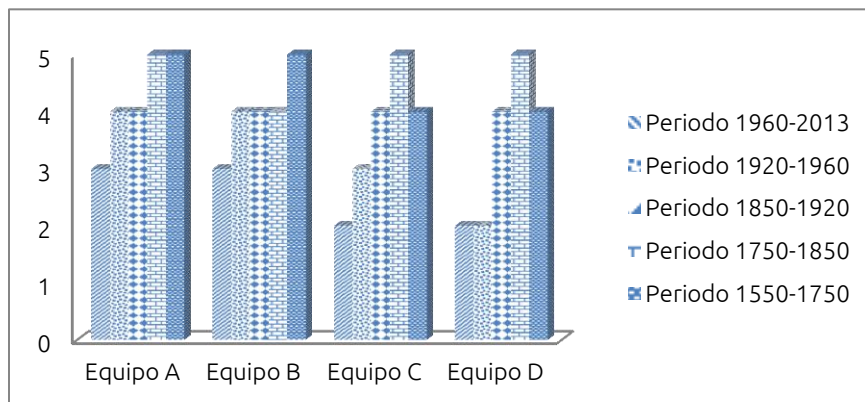


Figura 3. Progresión de consecuencias por equipo

En la figura 4 se observa que todos los equipos presentan un incremento de manera continua al referir *efectos de los eventos históricos en el presente*.

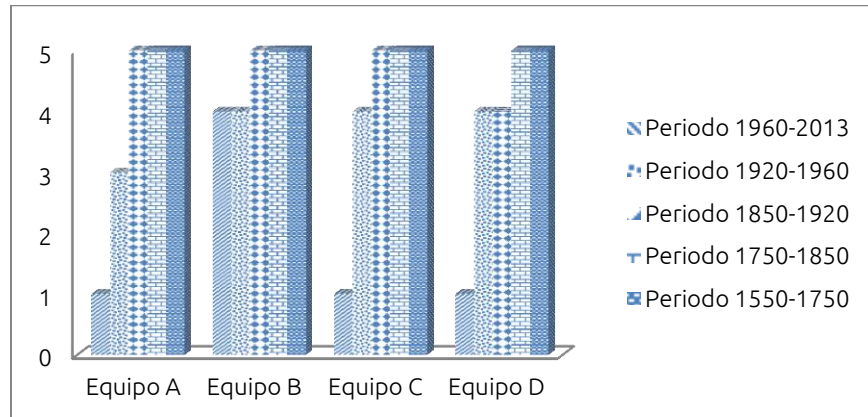


Figura 4. Progresión de efectos en el presente por equipo

En la figura 5 se aprecian sólo tres disminuciones: una en el tercer período del equipo A (invención del teléfono); y dos del equipo D en el tercero y quinto (Primera Guerra Mundial y teoría física de Newton). Estas disminuciones se dieron por referir solamente a personajes históricos sin considerar el contexto histórico.

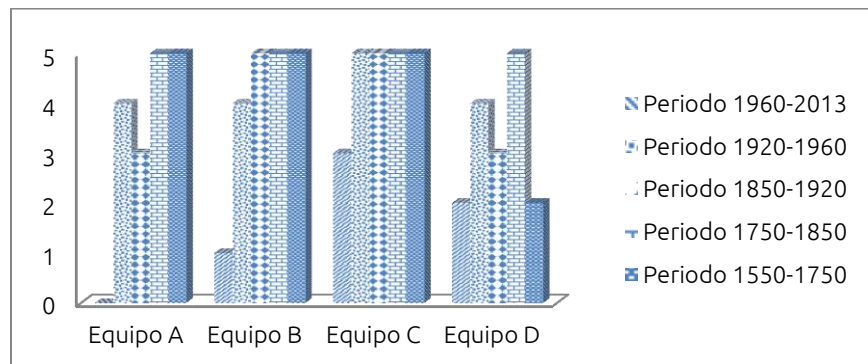


Figura 5. Progresión de causas por equipo

En la figura 6 se muestra que hay un incremento constante en el uso de *fuentes primarias*, a excepción del equipo B, en el cual se observa una disminución en el último período, ya que citaron pocas fuentes de primer orden.

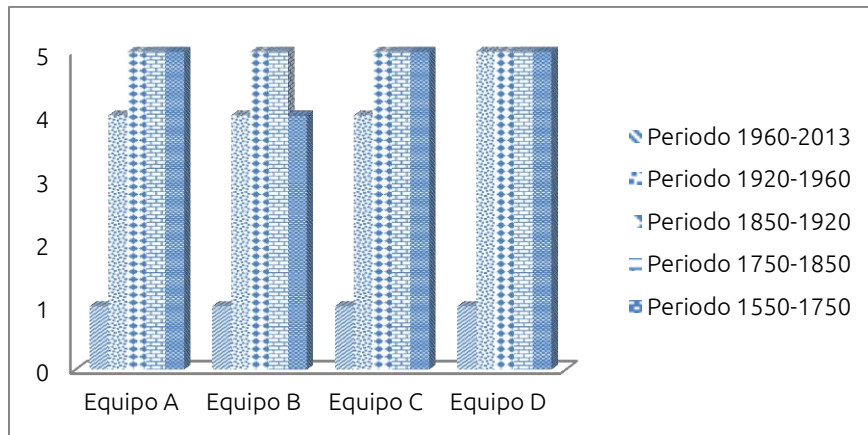


Figura 6. Progresión de fuentes por equipo

En la figura 7 también se muestra que hay un incremento, a excepción del equipo A en el último período (Reforma Protestante), dado el bajo número de *eventos imaginados a futuro*.

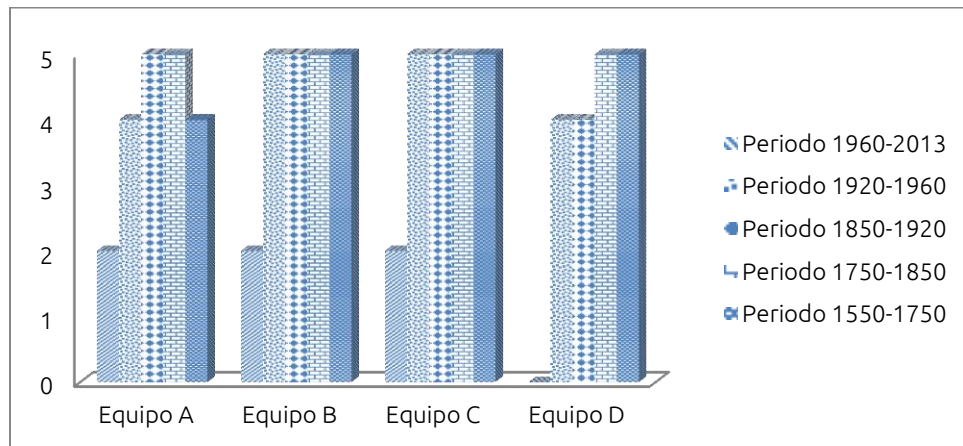


Figura 7. Progresión de eventos imaginados a futuro por equipo

#### IV. Discusión y conclusiones

Al observar los resultados se hizo plausible una estrategia para desarrollar el pensar históricamente que incluyera la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa como lo propone la SEP (2013), logrando que la evaluación formativa estuviera enfocada a los logros particulares de los estudiantes, más que a los programas educativos per se, como lo sugiere Bennett (2011).

Por lo tanto, se confirmó la hipótesis de que al diseñar e implementar una estrategia de evaluación formativa, donde a partir de un procedimiento de indagación disciplinada y brindar retroalimentación por medio de rúbricas se logra desarrollar en los alumnos la progresión de ideas de los conceptos procedimentales para pensar históricamente, y de este modo enriquecer su conciencia histórica.

Una aportación relevante fue evaluar la progresión de ideas en los conceptos procedimentales dentro del pensar históricamente, con base en rúbricas que presentan validez y confiabilidad a partir de evidencia empírica, útil para que los estudiantes conozcan el criterio que alcanzan con su ejecución y mejorarla para su trabajo posterior, acorde con los planteamientos de Dunn y Mulvenon (2009), Mertler (2001) y William y Thompson (2007).

Andrade y Du (2005) y Moskal (2000) insisten en la importancia del uso de rúbricas para promover el aprendizaje en los alumnos. Se corroboró que las rúbricas son herramientas útiles que deben ser empleadas como medio de retroalimentación, pero resulta interesante observar que también son útiles para que el profesor aprenda a enseñar.

Así como Levstik y Barton (2011) muestran rúbricas para evaluar el progreso de interpretaciones históricas a largo plazo, y Lévesque (2012) las emplea para desarrollar la progresión de instancias epistemológicas en el pensar históricamente al involucrar la tecnología, en este estudio se desarrollaron y utilizaron las tecnologías para desarrollar la progresión de ideas en cada concepto procedimental del pensar históricamente, mostrando su efectividad.

Durante el proceso de evaluación formativa se observó que existe progresión en las ideas de los estudiantes al generar mayor puntaje en las rúbricas a lo largo del proceso, ya que van modificándose sus ideas. Donde se observan disminuciones de puntajes se debe a que se mencionan pocos elementos en número, pero no por falta de comprensión de acuerdo a los criterios explicitados en las rúbricas, por lo que se concluye que se generó un pensamiento crítico, más que concreto-realista, en los estudiantes, como lo sugiere Lévesque (2012).

Las disminuciones pueden deberse también a la diversidad y complejidad de los eventos históricos, lo que hace un distinto nivel de análisis. Por ejemplo, no es igual concebir la complejidad de la Segunda Revolución Industrial a la del hecho de la invención del teléfono, ya que éste constituye sólo una parte del evento referido.

Por lo tanto, se corrobora que la progresión de ideas en los conceptos procedimentales es diferente, congruente con lo que observaron Lee y Shemilt (2003) en el proyecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), donde comprobaron que los conceptos procedimentales no se desarrollan en paralelo sino que difieren en su apropiación, reiterando la especificidad del contexto para cada evento histórico.

Los equipos lograron discernir entre las consecuencias de los eventos históricos y sus efectos en el presente, corroborando así que el orden de los conceptos procedimentales es importante y que deben preguntarse primero las consecuencias y después los efectos en el presente, como lo sugirieron Méndez y Tirado (2013).

Para el concepto procedimental de efectos en el presente todos los equipos alcanzaron los puntajes más altos en las rúbricas al final de la estrategia. Esto sugiere que lograron concatenar eventos trascendentes hasta el tiempo actual, brindando evidencia empírica de progresión con este concepto, pudiendo los estudiantes articular representaciones mentales en el tiempo actual (Carretero y Montanero, 2008) y generar mayor investigación en este campo, como lo señala Muñoz y Pagés (2012). En esta estrategia las fuentes constituyeron elementos de soporte a los eventos consensuados como significativos, ya que fueron utilizadas como prueba de su ocurrencia. Una vez que los estudiantes logren discernir entre fuentes primarias y secundarias podrán trabajar las fuentes primarias como evidencias para generar hipótesis, interpretaciones e inferencias a partir de dichas fuentes, y así lograr un pensamiento contextual (Dickinson y Lee, 1980; Wineburg, 2007).

Futuras estrategias podrán empezar la indagación disciplinada con cualquier concepto procedimental, en vez de comenzar con eventos y utilizar otros criterios para significancia

histórica como el de durabilidad, relevancia, profundidad o importancia, no sólo el de cantidad (Lévesque, 2008; Partington, 1980). Así se podrá desarrollar la progresión para cada concepto y se podrá observar otro patrón diferenciado entre los diferentes conceptos trabajados.

Se concluye que el enseñar a pensar históricamente es una manera de dotar a los estudiantes para que comprendan su situación presente a la luz del pasado, con miras a vislumbrar sus potencialidades como agentes de transformación histórica, que comprendan que pueden incidir para favorecer el advenimiento de un mejor futuro.

---

## Referencias

Abad, F., Olea J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. España: Síntesis.

Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11. Recuperado de [http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3\\_scholar](http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3_scholar)

American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington: Autor. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>

McKeown, M. y Beck, I. L. (1994). Making sense of accounts of History: why young students don't and how they might. En G. Leinhardt, I. L. Beck y C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in History*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678

Braudel, F. (2002). *Las ambiciones de la historia*. Barcelona: Crítica.

Carr, E. H. (1961). *What is History?* Nueva York: Vintage.

Carretero, M. y Voss, J. F. (1998). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are mexican and spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12(6), 651-665. doi: 10.1016/S0959-4752(01)00036-6

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. doi: 10.1174/113564008784490361

Chesnaux, J. (2009). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. México: Siglo XXI.

Coffey, J., Hammer, D., Levin, D. y Grant, T. (2011). The missing disciplinary substance of formative assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1109-1136. doi: 10.1002/tea.20440

Collingwood, R. G. (2005). *The idea of history*. Nueva York: Oxford University Press.

Dickinson, A. K. y Lee, P. J. (1980). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.

Donnelly, M. y Norton, C. (2011). *Doing history*. Nueva York: Routledge.

Dunn, K. E. y Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: the limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11. Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>

Gómez-Lobo, A. (1995). Las intenciones de Herodoto. *Estudios Públicos*, 59,1-15. Recuperado de [http://www.cepchile.cl/1\\_1841/doc/las\\_intenciones\\_de\\_herodoto.html#.Vqe3YPnhC71](http://www.cepchile.cl/1_1841/doc/las_intenciones_de_herodoto.html#.Vqe3YPnhC71)

Halldén, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*, 8(2), 131-139. doi: 10.1016/S0959-4752(97)00012-1

Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems: are we losing an opportunity?* Recuperado de [http://www.ccsso.org/Documents/2010/Formative\\_Assessment\\_Next\\_Generation\\_2010.pdf](http://www.ccsso.org/Documents/2010/Formative_Assessment_Next_Generation_2010.pdf)

Hobsbawm, E. J. (2002). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. J. (2005). El desafío de la razón. Manifiesto para la renovación de la historia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 11. Recuperado de <https://polis.revues.org/5915>

Institute of Education Sciences (2011). *The nation's report card. us History 2010. National Assesment of Educational Progress at grades 4, 8 and 12*. Estados Unidos: Departamento de Educación. Recuperado de <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2010/2011468.pdf>

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Lee, P. J. (1983). History teaching and philosophy of History. *History and Theory*, 22(4), 19-49. doi: 10.2307/2505214

Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History teaching* (pp.63-73). Nueva York: Routledge.

Lee, P. y Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in History. *Teaching History*, 113, 13-22.

Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Canadá: Universidad de Toronto.

Lévesque, S. (2010). On historical literacy: learning to think like historians. *Canadian Issues Thèmes Canadiens*, 42-46. Recuperado de <https://acs-aec.ca/en/publications/canadian-issues>

Lévesque, S. (2012). Thinking the war of 1812: notes on student's historical ideas. *Canadian Issues Thèmes Canadiens*, 41-47.

Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2011). *Doing History. Investigating with children in elementary and middle schools*. Nueva York: Routledge.

- Lomas, T. (1990). *Teaching and assessing historical understanding*. Londres: Historical Association.
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and delights of learning History. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning History: national and international perspectives* (pp. 63-82). New York University Press.
- McCarthy, T. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Méndez, S. y Tirado, F. (2013). *A constructive learning strategy to think historically supported with iconographic representations*. Recuperado de [http://www.academia.edu/3570731/A\\_Constructive\\_Learning\\_Strategy\\_to\\_Think\\_Historically\\_Supported\\_with\\_Iconographic\\_Representations](http://www.academia.edu/3570731/A_Constructive_Learning_Strategy_to_Think_Historically_Supported_with_Iconographic_Representations)
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-9. Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Mink, L. O. (1966). The autonomy of historical understanding. *History and Theory*, 5(1), 24-47.
- Montanero, M. y Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of History. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39(2), 109-136. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11251-009-9112-y>
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-7. Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- Muñoz, E. y Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clio & Asociados*, 16, 11-38. Recuperado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion16a02>
- OECD. (2005). *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/cei/35661078.pdf>
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cad. Cedes Campinas*, 30(82), 281-309. doi: 10.1590/S0101-32622010000300002
- Partington, G. (1980). *The idea of an historical education*. Londres: NFER Publishing.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), 138-154. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/27945>
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. España: Junta de Extremadura.
- Prieto, J., Gómez, J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio*, 39, 34-44. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- Rivas, R. M. (2008). Una relectura de la idea de progreso a partir de la ética del discurso. *Andamios*, 4(8), 61-79. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-)

[00632008000100003](#)

Rodríguez, S. (2006). *Diccionario etimológico griego-latín del español*. México: Esfinge.

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-93.

Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past-salient issues of metahistory. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221. Recuperado de <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/4014>

Saab, J. M. (2013). El lugar del presente en la enseñanza de la Historia. *Quinto Sol*, 1, 147-167. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/quisol/v01a06saab.pdf>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00117714>

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. Recuperado de [http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Historia\\_SEC.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Historia_SEC.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia\\_educacion\\_basica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie: Herramientas para la Evaluación en Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/C1%20HERRAMIENTAS-ENFOQUE-WEB.pdf>

Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30(2), 305-324. doi: 10.3102/00028312030002305

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En A. Dickinson, P. Lee y P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). Londres: Heinemann.

Shepard, L. (2009). Commentary: evaluating the validity of formative and interim assessment. *Education Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 32-37. doi: 10.1111/j.1745-3992.2009.00152.x

Staley, D. J. (2002). A History of the future. *History and Theory*, 41(4), 72-89. doi: 10.1111/1468-2303.00221

Staley, D. J. (2007). *History and future: Using historical thinking to imagine the future*. Estados Unidos: Lexington Books.

Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la Historia. En M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 101-120). Buenos Aires: Amorrortu.



Tosh, J. y Lang, S. (2006). *The pursuit of history: aims, methods and new directions in the study of modern history*. Londres: Pearson Longman.

Triola, M. F. (2009). *Estadística*. México: Pearson.

Vann, R. T. (1987). Louis Mink's linguistic turn. *History and Theory*, 26(1), 1-14. doi: 10.2307/2505256

Vansledright, B. (2009). Thinking historically. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 433-438. doi: 10.1080/00220270802688161

Voss, J. F. y Wiley, J. (1997). Conceptual understanding in history. *European Journal of Psychology of Education*, 12(2), 147-158. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03173082>

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

William, D. y Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? En C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Wineburg, S. (1996). The psychology of learning and teaching history. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 423-437). Nueva York: MacMillan.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Estados Unidos: Temple University Press.

Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.