

Algunas consideraciones sobre la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico en las aulas universitarias en México

Some points about the evaluation of the development of historical thinking in higher education in Mexico

Maritza Librada Cáceres Mesa • Azucena Yoselin González García • María Cruz Chong Barreiro

RESUMEN

En la actualidad, dentro de la comunidad científica educativa se pone de manifiesto la transformación del paradigma de la enseñanza de la historia, el cual ha dejado de estar centrado en la asimilación de datos de naturaleza histórica y se apunta hacia el desarrollo del pensamiento histórico. No obstante, en el proceso de enseñanza de la historia dentro de las aulas aún no se visualiza con claridad cómo se aborda dicho desarrollo, tampoco queda claro el papel del estudiante en su proceso de construcción de conocimiento y mucho menos cómo se evaluará la construcción de pensamiento histórico. Además, los avances que existen en torno a este tópico se han centrado principalmente en la educación básica, dejando al margen al nivel superior, al menos en el caso mexicano, por tanto, se hace necesario plantear directrices que aborden los lineamientos de la enseñanza de la historia en las aulas del nivel superior en México, así como las pautas para su evaluación, con el objetivo de establecer el desarrollo del pensamiento histórico, como competencia transversal deseable dentro del perfil de egreso de cualquier licenciatura.

Palabras clave: Competencias, desarrollo del pensamiento histórico, educación superior, evaluación.

ABSTRACT

Currently, within the educational scientific community, the transformation of the teaching paradigm of history has arisen, which has ceased to be focused on the assimilation of data of a historical nature and is now aimed at the development of historical thinking. However, in the teaching process of history in a classroom, it is not yet clear how such development is approached, neither is it clear the role of the student in the knowledge construction process, even less the way in which the development of historical thinking will be evaluated. In addition, the advances that exist around this topic have focused mainly on basic education, leaving aside the higher level, at least in the Mexican case, therefore, it is necessary to propose guidelines for the teaching of history in the classrooms of the higher level in Mexico, as well as the guidelines for its evaluation, with the objective of establishing the development of historical thinking, as a desirable transversal competence within the graduate profile of any degree.

Keywords: Competences, development of historical thinking, higher education, evaluation.

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene como objetivo reflexionar en torno a la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico en las aulas universitarias en México. Se considera que la enseñanza de la historia está influida por las creencias epistemológicas que existen sobre la naturaleza de la ciencia histórica, y que repercuten en la forma de evaluar los conocimientos construidos en dicha enseñanza. No obstante, en tiempos recientes se ha llegado al consenso que la enseñanza de la historia apunta al desarrollo de pensamiento histórico y se deja atrás su naturaleza positivista, basada en la recopilación, asimilación y memorización de datos históricos (Miguel-Revilla, 2020).

Dentro de esta lógica se plantea que en el proceso de enseñanza de la historia, con énfasis en el desarrollo de pensamiento histórico, debe existir un vínculo indisoluble entre tres elementos esenciales: los contenidos disciplinares basados en enfoques historiográficos contemporáneos (Miralles et al., 2011) y la didáctica de la historia que exige de un tipo de evaluación que sea coherente con el tipo de enseñanza que se realiza. En el caso específico de este texto, se tomará en cuenta a la evaluación como eje articulador, que considere dicha cohesión de los elementos antes mencionados, en el contexto de la educación superior en México.

En cuanto al pensamiento histórico existen diversos conceptos que abonan al entendimiento de dicho proceso (Santisteban, 2010), pero estos aún no son del todo claros. Por un lado, Plá y Pérez (2013) afirman que se trata de un pensamiento complejo, riguroso, abstracto y capaz de comprender el pasado con base en la racionalidad. Sin embargo, hasta el momento, definirlo con base en la ciencia histórica es

Maritza Librada Cáceres Mesa. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo (España), miembro del Cuerpo Académico Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular del Área Académica de Ciencias de la Educación de la UAEH. Ha asesorado el diseño y rediseño curricular de diversos programas educativos de licenciatura y posgrado y ha participado en la capacitación didáctico-pedagógica de profesores de diferentes niveles educativos. Ha dirigido tesis de licenciatura y posgrado. Cuenta con numerosas publicaciones de libros, capítulos y artículos en revistas indexadas. Correo electrónico: maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>.

Azucena Yoselin González García. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Educación remota de emergencia: aplicaciones y plataformas educativas utilizadas durante la pandemia” (2022) y “Salud mental, tecnología y acciones en tiempos de pandemia en alumnos de la UABC” (2022). Su interés de estudio se centra en la enseñanza de la historia y la teoría de la historia. Correo electrónico: go477665@uaeh.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1217-7247>.

María Cruz Chong Barreiro. Profesora-Investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, con Maestría en Educación, especialidad en desarrollo cognitivo, por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y es Licenciada en Psicología Clínica para Adultos por la Universidad de las Américas Puebla. Tiene el reconocimiento al perfil PRODEP. Su interés de estudio es la psicología de la educación. Correo electrónico: chong@uaeh.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0603-9411>.

una tarea que se ha postergado, ya que los historiadores no están interesados en el tema, asumiendo que ellos ya piensan históricamente cuando llevan a cabo la reconstrucción del pasado, por lo que no se ha llegado a un consenso al respecto desde la propia ciencia histórica.

No obstante, quienes llevan a cabo la labor de la enseñanza de la historia se enfrentan constantemente ante el reto de conceptualizar de modo preciso la tarea que se realiza, a través de la historia, y que se desprege de la creencia popular de que la historia es memorizar datos, fechas, lugares y nombres. Desde esta premisa, entendemos como *pensamiento histórico* a la capacidad para comprender el pasado y sus significados, a través de las categorías de la ciencia histórica: espacio, tiempo, coyuntura, sujetos y su vínculo con el presente que apunta hacia la proyección del futuro. Dicha actividad hermenéutica se logra a través de la investigación, es decir, la búsqueda, selección, depuración y comprensión de fuentes confiables que arrojen datos que posteriormente, entrettejidos entre sí, constituyan conocimiento que abone a la comprensión del pasado. En este ínter, las habilidades de pensamiento crítico, reflexivo e investigativo, así como la toma de decisiones, serán puestas en marcha y reforzadas para su uso en la vida diaria.

Por otro lado, se considera relevante centrar el estudio en la Universidad, ya que el documento “Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral”, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019), apunta que no hay datos representativos para evaluar las competencias de los egresados universitarios en México, algunos signos señalan que no hay desarrollo de competencias transversales ni del contenido disciplinar específico. En este sentido, se infiere que dicha situación tiene lugar debido a la diversidad de subsistemas de la educación superior en México y, por ende, a la diversidad de métodos y formas de enseñanza. Además, no son frecuentes las iniciativas de formación continua en métodos de enseñanza para el desarrollo profesional del personal ni de conocimientos disciplinarios específicos de cada asignatura.

A la premisa anterior se le agrega que la proporción de profesores de asignatura es muy alta (OCDE, 2019), por tanto, existe una gran diversidad de creencias epistemológicas en los docentes con respecto a los contenidos disciplinares y a la propia interpretación de la forma de enseñanza y de evaluación idónea en este nivel, que casi siempre se decanta por la docencia mediante clases tipo conferencia y las pruebas tipo examen (OCDE, 2019).

En este contexto entendemos como creencias epistemológicas a las construcciones sociales que los individuos tienen con respecto al conocimiento, su construcción y el aprendizaje del mismo, y que se generan en la interacción del contexto educativo (Schommer-Aikins et al., 2012). Según Schommer-Aikins et al. (2012), las creencias epistemológicas forman un sistema relativamente independiente, es decir, es un sistema

porque en un solo individuo existe más de una creencia, y es independiente porque estas creencias pueden existir al mismo tiempo en una persona, de tipo sofisticado y de nivel simple, sin que se contrapongan.

En este sentido, las creencias epistemológicas pueden ser de tipo sofisticado o complejo y simples o ingenuas (Schommer-Aikins et al., 2012; Osorio et al., 2023), es decir, una creencia sofisticada concibe al conocimiento como complejo, incierto, cambiante, mientras que una creencia ingenua considera que el conocimiento se construye y organiza en fragmentos de manera permanente; de manera que las primeras están asociadas a un nivel de pensamiento crítico, creativo y de aplicación del conocimiento, mientras que las segundas se relacionan con un aprendizaje bajo que recurre a la memorización de datos.

En este contexto, se propone que la enseñanza de la historia, permeada de la intención del desarrollo del pensamiento histórico, en las aulas universitarias, puede abonar al desarrollo de creencias epistemológicas sofisticadas, que a su vez permitan el desarrollo de habilidades que permitan al egresado incorporarse de manera propositiva al campo laboral. Lo anterior se plantea como forma de contrarrestar la percepción de los empleadores, en la que se destaca la idea de que los recién egresados “tienen escasa capacidad de síntesis de la información y de razonamiento lógico, y no muestran sentido de la responsabilidad ni proactividad” (OCDE, 2019, p. 12), así como pocas habilidades comunicativas tanto escritas como orales en su lengua materna, así como en otros idiomas. Por tanto, se propone que las habilidades desarrolladas dentro de las dinámicas de las clases, y con base en las emergentes corrientes historiográficas, proporcionarán al alumno un perfil de egreso pertinente a las necesidades actuales que, posteriormente, le ayudará a enfrentar retos en la praxis profesional.

El análisis de la evaluación para el desarrollo del pensamiento histórico nos ayuda a visualizar desde qué perspectiva se está llevando a cabo dicho proceso, es decir, si se apuesta por la medición de los datos históricos asimilados, se reconoce que el método de enseñanza que puede predominar en el aula es de tipo tradicional, y casi de manera inmediata también se puede inferir en la naturaleza del contenido histórico que se toma como referente para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, es decir, aquel en que predomina la narrativa del tiempo lineal y el reconocimiento de personajes importantes y sus hazañas.

En cambio, si el tipo de evaluación se aborda por competencias, entonces se puede inferir que está encaminado hacia el desarrollo del pensamiento histórico, en el cual se establece como prioridad el desarrollo de las habilidades del método histórico (Plá y Pérez, 2013), es decir, la búsqueda, identificación y crítica de fuentes confiables, la síntesis y el planteamiento de argumentos. Rastrear estas dinámicas desde la evaluación, como evidencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la historia, y no desde el mismo proceso educativo, nos da la posibilidad de abordar la importancia de la evaluación, como un medio para la recolección de información,

que nos permita la toma de decisiones en torno a los contenidos disciplinares del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Para poder llevar a cabo el análisis que se plantea se realizó una búsqueda de información que muestra indicios del estado actual de las investigaciones en torno al desarrollo de pensamiento histórico. Al respecto se puede afirmar que países europeos como España y Francia han desarrollado una gran cantidad de investigaciones al respecto. Solo por mencionar algunos autores españoles, Santisteban (2007) y Miralles et al. (2011) han abonado a este tema desde la didáctica de las ciencias sociales. Por su lado, en el contexto latinoamericano se observa que Colombia, Argentina y Brasil están más interesados en desarrollar estudios sobre el desarrollo de pensamiento histórico, mientras que México y Chile les suceden en este propósito (Palacios-Mena et al., 2020). Con base en esto, se puede inferir que a partir de la segunda mitad del siglo XX y con la puesta en marcha de la educación por competencias, el interés por definir el tipo de conocimiento que se lleva a cabo en torno a la ciencia histórica se ha vuelto a hacer visible.

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA APLICABLE AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La evaluación educativa permite recopilar información sobre la eficacia del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y de esta manera se pueden determinar las áreas de oportunidad que promuevan el entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos (Álvarez, 2001), tanto del rol de estudiante como del de docente; es decir, la evaluación establece la acción del sujeto que es evaluado y de aquel que lleva a cabo la evaluación, con la finalidad de que ambos aprendan los aspectos que pueden mejorar desde su propia trinchera. En este contexto, el sujeto –estudiante o docente– se aborda como constructor de su propio conocimiento, y por ende del proceso de evaluación. En el rol del estudiante se prioriza el desarrollo del pensamiento histórico, mientras que el docente se centra en la mejora de las prácticas educativas: planeación, ejecución, evaluación, con el objetivo de desarrollar creencias epistemológicas sofisticadas del proceso educativo. En la reconstrucción del pasado, los sujetos se conciben desde la complejidad de los procesos que los constituyen, en diferentes planos de la realidad (Retamozo, 2015), por tanto, la capacidad de acción de estos mismos involucra al presente como un espacio de producción; mientras que en la enseñanza de la historia los sujetos, denominados estudiante o docente, también están permeados de la complejidad de los procesos que los constituyen y que influyen en su capacidad de acción cotidiana.

Por otro lado, la evaluación también es auxiliar en determinar si existen problemas en la puesta en práctica de las estrategias de enseñanza o si existen inquietudes por parte del alumnado que haya que resolver (Castillo y Cabrerizo, 2010). Por tanto, es

necesario visualizar a la evaluación como un proceso continuo y no como la conclusión del proceso educativo, ya que implica abordar diversas facetas, que van desde el diseño hasta la toma de decisiones que permita reconsiderar aspectos mejorables del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Cabe mencionar que para evaluar se deben de establecer indicadores que definan los criterios que se considerarán y guiarán en el proceso. Diferentes autores, como Casanova (2016) y Córdoba (2006), afirman que la evaluación está íntimamente relacionada con el concepto de calidad educativa, en el sentido de que cuando se obtiene información continua acerca de los modos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje se obtienen datos de manera cuantitativa, y a su vez, por medio del análisis cualitativo, permiten la toma de decisiones encaminadas hacia la efectividad del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En ocasiones la historia como asignatura, en la educación formal, desde la perspectiva del alumnado, se aborda como una materia en que la actividad principal a realizar es la memorización, y esta actividad se refuerza con las pruebas cuantitativas que los profesores aplican para medir la asimilación del dato histórico. Sin embargo, el aprendizaje de la historia no es una actividad memorística, sino que debe lograr en el alumno el desarrollo del pensamiento histórico. De manera temprana, se puede afirmar que dichas habilidades del pensamiento histórico que se construyen en el aula también se encuentran presentes en el día a día de los sujetos, así como el uso práctico de los datos obtenidos en el ámbito educativo formal, sin embargo aún se visualiza una brecha amplia entre el mero conocimiento histórico y su aplicación en la vida diaria.

Por tanto, los resultados del proceso de evaluación funcionan como un medio que informa y guía el diseño de intervenciones para mejorar, prevenir o reforzar acciones que estén dando resultados positivos en el progreso educativo de los alumnos. Es decir, la evaluación se entiende como instrumento para la toma de decisiones de mejora en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que pretende, además, visibilizar los alcances del propio currículo.

En este sentido, el currículo se define, desde una perspectiva socio-crítica, como un conjunto de experiencias formativas que la escuela ofrece a los alumnos. No obstante, también existen posturas tradicionales que afirman que el currículo contiene los contenidos que el alumno debe asimilar y memorizar a lo largo del año lectivo escolar. Sin embargo, para los fines de este escrito, se apuesta a que el currículo debe ser entendido como un conjunto sistemático coherente y planificado de todos sus elementos, es decir construido como una globalidad, que nos ofrezca coherencia para el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El vínculo entre el currículo que, por supuesto, incluye los contenidos y la evaluación como ejes del proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo aborda Moreno (2014) en su texto “Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en

el currículum”. En dicho texto el autor plantea las repercusiones de la “evaluación como tecnología”, la cual mide, con base en estándares desarrollados por técnicos, la eficiencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este contexto, este tipo de evaluaciones supondría el uso de instrumentos válidos y confiables para la evaluación del desarrollo pensamiento histórico.

No obstante, debido a que se trata de un aparato intelectual para el manejo de la historia, mediante la comprensión de conceptos de segundo orden, centrándose en ideas como el cambio, la causalidad o la relevancia histórica (Miguel-Revilla, 2020, p. 133), dichos instrumentos no son adecuados, ya que terminan yéndose por la vía de la medición de los datos históricos y contraataca el modelo por competencias, presente en la mayoría de los planes de estudio en la actualidad, que plantea que el alumno se vuelva un actor activo y responsable de su propia construcción de conocimiento.

En este sentido, se debe recordar que a través de la enseñanza de la historia se pretende aplicar conceptos ordenadores de primer y segundo orden, para sistematizar las evidencias que se requieren para la reconstrucción y comprensión del pasado que se estudia. Es decir, no reducir el estudio de la historia al mero conocimiento cronológico de los hechos que conforman procesos históricos, sino insistir en la forma en la que se abordan estos conocimientos históricos.

Al respecto, Arteaga y Camargo (2014) mencionan que los conceptos de primer orden son aquellos que se refieren a significados específicos contextualizados en un espacio y tiempo determinados, que a su vez se encuentran dentro de un marco de referencia político y social, por ejemplo, “revolución mexicana”; mientras que los conceptos de segundo orden se refieren a las categorías que le dan sentido a la historia para su comprensión, por ejemplo: tiempo, coyuntura, etc.

Con base en lo anterior se puede afirmar que en la aplicación de los conceptos de segundo orden intervienen procesos mentales complejos, por ejemplo la comprensión, sistematización, análisis. Por tanto, la puesta en marcha de estos procesos reemplaza a la asimilación del dato como objetivo principal de la enseñanza de la historia, por lo que, desde la mirada de la evaluación técnica, no se debate la necesidad de diferentes formas de evaluación para los diferentes objetivos planteados en el currículo, sino que se enfoca “en discusiones sobre aspectos técnicos de las puntuaciones de las pruebas y las tendencias de selección” (Moreno, 2014, p. 6).

En esta misma línea, el currículo es entendido como un producto en el que los docentes y alumnos carecen de poder e influencia, es decir, obliga a los actores del proceso educativo a permanecer pasivos. Por ende, la evaluación se impone desde fuera de la comunidad y no considera el contexto que la acompaña. Por tanto, son evaluaciones que favorecen a la ideología educativa preponderante, y le permiten reproducir esquemas y rutinas evaluadoras al servicio de intereses ajenos. Moreno (2014) afirma que este tipo de prácticas provoca que los docentes se sometan al

control de la institución, dejando de lado su capacidad de crítica hacia el currículo, los contenidos y las formas de proceder en su práctica docente.

Esta tendencia es constante dentro de la enseñanza de la historia, ya que al exigirle al docente métricas que dan noticia del grado de asimilación de datos históricos por parte de los alumnos, el docente acaba dictando, desde un paradigma tradicional, datos y hechos históricos que el alumno debe memorizar, para rendir de manera adecuada en los exámenes. En otras palabras, aliena el trabajo, ya que transforma la dinámica educativa en una situación de control y mantenimiento de la disciplina dentro del aula, lo que provoca una potenciación de la reproducción social dominante.

Por otro lado, lo deseable es que la evaluación se aborde como práctica cultural, es decir, que se enfoque en la dinámica de la interacción entre docente-alumno, de este modo, la evaluación debería realizarse como un proceso participativo en el que los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje participen de manera democrática. En este sentido, el currículo se debe interpretar de la misma forma en la que se lleva a cabo la actividad hermenéutica sobre un texto, en la cual los significados son autónomos y se realizan a partir del propio capital cultural de cada intérprete. En esta línea de ideas, la tarea del profesor no es enseñar sino guiar a los alumnos para introducirlos a los contenidos culturales de cada asignatura. La evaluación, por tanto, está fundamentada en la elección y deliberación. En este caso, la evaluación del desarrollo de pensamiento histórico tendría que elaborarse a partir del consenso, tanto del guía como de los estudiantes, en el que, a través del diálogo, se determine de manera conjunta los aspectos a evaluar.

Finalmente, en la evaluación como práctica socio-política, se advierte que en todo ejercicio de evaluación se realizan juicios de valor, mismos que están permeados por un insistente ejercicio de poder y de control. Por tanto, desde esta mirada los actores del proceso educativo asumen la responsabilidad de desprenderse de este sistema y asumir una postura autorreguladora que implique la propia responsabilidad sobre los contenidos a aprender, y por ende, a evaluar. Dicho en otras palabras, los alumnos proponen sus propios lineamientos para llevar a cabo el aprendizaje y los docentes generan las pautas necesarias para que este sea exitoso, por tanto, la evaluación funciona como guía de cuánto se ha progresado y cuál es el camino para seguir avanzando.

Con respecto al currículo, desde esta perspectiva, se genera una conciencia crítica que permite tanto a alumnos como a docentes identificar los elementos alienantes dentro del mismo. Dado que este análisis se origina con base en habilidades de pensamiento crítico, se intenta desaprender las formas alienantes que orillan hacia la reproducción del orden establecido, impuestas en los contenidos escolares y “las creencias que nos hacen ver al orden social existente como bueno y deseable” (Moreno, 2014, p. 15), pero que más bien atentan contra la propia capacidad de reflexión y toma de decisiones de los sujetos.

Por tanto, el docente se asume como evaluador que no juzga el desempeño de los estudiantes, sino que a través de la crítica de los sistemas educativos promueve la emancipación del alumno. En pocas palabras, fomenta en los estudiantes el interés por la autonomía y la libre elección de lo que les conviene, según su propio criterio, pero alejado de las formas establecidas que responden al sistema económico actual preponderante. En este sentido, la enseñanza de la historia, con énfasis en el desarrollo de pensamiento histórico, se plantea orientar a los alumnos hacia la emancipación antes mencionada, a través del desarrollo de habilidades de segundo orden, como la búsqueda de información verídica que les otorgue herramientas para construir argumentos que los conlleven a derrocar las estructuras establecidas.

En este punto se navega a la par de Casanova (2016) y Moreno (2014) ya que, en la mayoría de los currículos, en torno a la historia en México se prioriza su enseñanza desde su perspectiva positivista, dando como resultado la dinámica de aprendizaje memorístico y evaluado por exámenes que den evidencia de la cantidad de datos asimilados por dicha memorización; dicha tendencia en su ejecución promueve la segregación de alumnos que no pueden alcanzar el estándar de memorización planteado. Empero, esta tendencia nos aleja del desarrollo de pensamiento histórico, por tanto, para llevar a cabo dicho desarrollo los objetivos deberán estar presentes desde el currículo, de forma clara y coherente con los objetivos que se quieren alcanzar y principalmente desde una perspectiva sociopolítica, de forma que el docente pueda acceder a las herramientas necesarias para conducir por la crítica tanto la práctica docente como la evaluación.

De esta manera se puede cambiar la percepción de los alumnos que tienen con respecto al aprendizaje (Casanova, 2016) y, en este caso, a las asignaturas referentes a la ciencia histórica. Empero, para poder transformar la percepción de los alumnos con respecto a qué se aprende con las materias de historia, primero habrá que determinar y aclarar las creencias epistemológicas de los docentes, mismas que se construyen a partir de un currículo que apunta hacia la mirada positivista de la historia y no del desarrollo del pensamiento histórico.

Por otro lado, la evaluación referida como mecanismo de control, que mide la eficiencia del docente en su actividad de enseñanza por medio del rendimiento del alumno, y del mismo alumno en cuanto a su grado asimilación del conocimiento (Casanova, 2016; Moreno, 2014; Córdoba, 2006), se refuerza con mayor frecuencia en las universidades, dado que no hay una preparación adecuada en torno a la naturaleza del proceso educativo y la evaluación toma un carácter regulador y de control (Córdoba, 2006), en especial cuando se lleva a cabo a través de evaluaciones cuantitativas.

En este sentido, la evaluación para alumnos de nivel superior debe tener un carácter netamente formativo para trascender lo instrumental y técnico (Córdoba, 2006), es decir, que abandone su naturaleza como instrumento de control y se dirija

hacia la emancipación del docente y el alumno, generada por el ejercicio de reflexión para mejorar la dinámica educativa. Esta nueva perspectiva posibilita al alumno una herramienta para reflexionar sobre su propio rendimiento y las áreas de oportunidad que tiene al respecto de sus acciones. De esta manera ambos actores se están emancipando del poder alienante que infiere la evaluación cuantitativa.

Con respecto a este último punto, en la enseñanza de la historia en el nivel superior, ante la falta de claridad epistémica en torno a la misma naturaleza de la ciencia histórica y al proceso de enseñanza y de aprendizaje, se aleja su estudio del desarrollo de pensamiento histórico y se limita, como se dijo con anterioridad, a la memorización del dato. Dado que esta es una actividad que no tiene aprobación dentro de la comunidad estudiantil, el medio de control para perpetuar dicha práctica por parte del docente son los exámenes que cuantifican la cantidad de datos memorizados y que, a su vez, funcionan como regulador de los aprendizajes esperados por parte del alumno.

Sin embargo, se reitera que la evaluación debe asumirse como un proceso complejo, flexible y de carácter investigativo que invite a la reestructuración e innovación constante de la práctica docente, para alejarse de estas formas de la imposición de poder y dar paso a una práctica docente que influya de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación en general (Córdoba, 2006). En este punto resulta interesante abordar la diferencia entre la evaluación con fines estratégicos de aquella que solo da noticia de los datos de medición. Por un lado, se reconoce que la evaluación, más allá de brindarnos datos sobre el estado de aspectos medibles de los alumnos, debería ser un aliado que nos permita comprender cómo y qué conocimientos se está apropiando el estudiantado; es decir, la evaluación educativa tiene como objetivo, según Román y Murillo (2016), contextualizar el aprendizaje medido, promover avances definitivos en educación y ofrecer criterios y estrategias para mejorar.

Lo anterior considerando que la educación busca el desarrollo integral de los estudiantes, por tanto, la evaluación debería validar y reforzar dicha premisa, mientras que evaluar con fines cuantificables reduce la tarea evaluativa a comparar cuánto rinden o logran los estudiantes (Román y Murillo, 2016), y esto obliga a la jerarquización de los estudiantes, lo que a su vez condiciona su proceso de aprendizaje, al verse inmersos en un contexto en el que un referente numérico o carácter determina su grado de aprovechamiento.

Por ejemplo, en cuanto a la enseñanza de la historia, la evaluación nos ofrece una serie de datos que puede ayudar a reorientar el currículo, con miras al desarrollo de pensamiento histórico. Como se mencionó con anterioridad, un currículo coherente mejorará la práctica educativa al ser más claro en cuanto a sus objetivos. De esta manera se visualizarán resultados que mejoren no solo la calidad de educación sino incluso la calidad de vida de los alumnos.

PARADIGMAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA PERTINENTES PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE PENSAMIENTO HISTÓRICO

Con base en los planteamientos anteriores, se puede afirmar que es una tendencia que la evaluación se aborde desde un solo enfoque: o cualitativa o cuantitativa, pareciendo incluso que estos dos enfoques son antagonistas y no complementarios. En este sentido, se apuesta por una evaluación compleja que atienda los ámbitos valoración-calificación como evaluación para incorporar todas las dimensiones del estudiante. En el desarrollo de pensamiento histórico, este tipo de evaluación ayudaría a su logro efectivo, ya que la enseñanza de la historia deberá de proveer al alumno de habilidades del pensamiento histórico y no la memorización de datos considerados históricos, por lo que la evaluación deberá implementarse desde una arista integral por parte de los docentes.

Dicho lo anterior, se considera que el desarrollo de pensamiento histórico se desarrolla dentro del paradigma crítico; es decir, se propone partir de un diálogo bidireccional de colaboración y entendimiento entre los sujetos inmersos en el proceso educativo, y su contexto, para lograr la comprensión de los significados de su entorno, a través del desarrollo de pensamiento histórico. Una vez logrado lo anterior, los sujetos, como seres sociales, tendrán las herramientas, habilidades y conocimientos para orientarse hacia la emancipación de las formas alienantes y la toma de decisiones que transformen la realidad de su contexto, a través de la reflexión y la conciencia crítica.

Por tanto, la evaluación, dentro de la educación universitaria formal, del desarrollo de pensamiento histórico se puede abordar desde el paradigma socioeducativo, con miras de transición hacia el paradigma de la complejidad.

Esta propuesta se basa en la postura que Carbajosa (2011) aborda en su texto “Debate desde paradigmas en la evaluación educativa”, donde plantea que los fenómenos sociales y educativos no deben ser tratados como cosas, sino que para acercarse de manera propositiva y coherente a su estudio se debe proceder a través del posicionamiento reflexivo de algún paradigma, es decir, dentro de un sistema referencial que guíe la toma de decisiones sobre los métodos apropiados para el estudio de los fenómenos que se abordan.

Por tanto, los procesos educativos, incluyendo a la evaluación, se desarrollan de manera diferente como respuesta al paradigma desde el que se trabaja. Por ejemplo, la evaluación desde la mirada positivista implica un abordaje desde fuera del sujeto que es evaluado, es decir, no considera el contexto que le acompaña, ya que busca evaluar el conocimiento basado en datos sujetos a medición, y por tanto la evaluación es de corte cuantitativo; mientras que desde el paradigma hermenéutico se considera intervención continua de los sujetos sobre su propia construcción de conocimiento, por tanto se debe tomar en cuenta el contexto desde donde esto ocurre y, por ende, la evaluación debe ser de tipo cualitativo.

En este aspecto, lo planteado por la autora se puede vincular con las creencias epistemológicas que se tienen con respecto a la enseñanza de la historia. Si se enseña desde la perspectiva positivista, como datos cuantificables y externos al sujeto, la evaluación será de corte cuantitativo, ya que conocer será sinónimo de asimilar hechos, cosas, datos. Este tipo de prácticas asimiladoras de datos históricos minimizan el sentido de historicidad de los sujetos, que se define, desde la perspectiva de Heidegger, como nuestras decisiones y las posibilidades que llevamos a cabo, individuales y propias, que se entrelazan y están determinadas con decisiones que otros han tomado en el devenir histórico de los sujetos que estudian la ciencia histórica (Muñoz, 2016). En este mismo tenor, Zemelman (2011) apunta que la historicidad configura al sujeto, por tanto, es una forma de pensamiento político que tiene una función analítica.

Por otro lado, si la evaluación se lleva a cabo desde el punto de vista del paradigma interpretativo, a través del conocimiento reconocido en su complejidad frente a la simplicidad del conocimiento recibido, entonces se realizará por medio de enfoque cualitativo, para interpretar la realidad de forma sistemática. Con base en lo anterior, Carbajosa (2011) refiere que el debate en torno a la evaluación radica en el establecimiento de lo que sería el conocimiento verdadero o válido.

La autora añade tres tópicos a considerar como aspectos en debate: objetividad, calidad y complejidad. Para este texto se toma el debate en torno a la objetividad, ya que desde el paradigma positivista se prioriza la imparcialidad por encima de los juicios de valor. Desde esta lógica, se considera objetivo a aquello que es medido con instrumentos confiables, en el caso de la evaluación de la enseñanza de la historia, desde esta perspectiva se utilizan los exámenes de ítems definidos, controlables y certeros. La objetividad, en este caso, puede referirse a la medición cuantitativa del proceso de memorización, pero no del desarrollo de pensamiento histórico.

Por el contrario, desde el paradigma hermenéutico se concibe a la objetividad “como una expresión de la intersubjetividad reflexiva entre científico y sujeto de estudio” (Carbajosa, 2011, p. 189). En la evaluación elaborada desde esta perspectiva se trata a la objetividad como una interpretación subjetiva, pero con base en la crítica, la reflexión, la búsqueda de fuentes confiables y su tratamiento, para la comprensión del fenómeno que se estudia. La forma de evaluar al desarrollo de pensamiento histórico desde esta perspectiva puede ser de tipo formativo, mismo que se estudiará más adelante.

Una consecuencia del debate antes descrito sobre la evaluación se observa de manera continua en las aulas de educación superior en México, ya que, al perpetuar la forma de evaluación cuantitativa, como un medio de control o de poder del docente sobre el alumno, no se ha podido transitar hacia una evaluación democrática, participativa y propositiva para el estudiante. Dado que en este texto se aborda el desarrollo de pensamiento histórico en alumnos de nivel superior, se parte de la naturaleza misma de dicho nivel educativo, en el que existe una gran diversidad de educación inicial

disciplinar de los docentes, que no muchos acompañan o complementan con estudios propios de la práctica educativa, obligándose a llevar a cabo la labor del proceso de enseñanza y de aprendizaje basado en sus propias creencias epistemológicas, es decir, “puntos de vista personales acerca de qué es el conocimiento, cómo se estructura, cuál es el grado de certeza o de verdad del conocimiento, cómo se adquiere y de dónde proviene el conocimiento” (Cuéllar-Fajardo y Martínez-Olmo, 2017, p. 2), casi siempre, aunque se ignore, desde el paradigma positivista, por tanto, tampoco se ha encontrado una coyuntura lógica y coherente en la forma de evaluación para los estudiantes.

La afirmación anterior puede ser apoyada con el texto de Miranda y Ortiz (2020) que lleva por título “Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa”, el cual invita al investigador educativo a ubicarse en los diferentes paradigmas que proveen métodos, principios e instrumentos durante la labor de investigación. Los autores, a diferencia del texto de Carbajosa (2011), identifican cuatro paradigmas para la comprensión de los fenómenos de la realidad: en el positivista las teorías son consideradas como verdades absolutas y existe una distancia significativa entre el investigador y el objeto de estudio, es decir, el investigador debe permanecer como un sujeto neutral, por tanto, la realidad se aborda dentro del dominio de las leyes naturales y parte de un sistema hipotético-deductivo, por ende, el conocimiento es un proceso sistemático y medible (Miranda y Ortiz, 2020). Para nuestro estudio, desde esta perspectiva, la historia se aborda como recopilación de hechos, datos, fechas y personajes de manera objetiva.

Por otro lado se encuentra el enfoque interpretativo o la realidad en las subjetividades, a través del cual se promueve el análisis situacional del fenómeno y se procura entender y significar relaciones que se establecen en distintos escenarios sociales. Desde esta arista, la historia se observa como una serie de hechos contenidos en el pasado que significan e influyen en el acontecer del presente en la que se articula la hermenéutica, entonces, se considera como deconstructiva y como ruta de acceso al pasado (Gilardi, 2017), que permite la comprensión de la realidad histórica.

Con respecto al paradigma crítico, que tiene como objetivo la emancipación para la transformación social, es decir, el derrocamiento de las fuerzas hegemónicas que estructuran y dominan a los sujetos, se pretende que critiquen sus conductas normalizadas para visibilizar las tipificaciones y transformarlas de manera que se abone al estado de bienestar de las sociedades (Miranda y Ortiz, 2020). En la historia este paradigma se aborda lejos de las descripciones, enfocado en el análisis y la comprensión del pasado. Se observa desde la mirada de movimientos sociales, lucha de clases y sectores subalternos, que dejan fuera a los poderes dominantes como protagonistas.

Finalmente se hace mención del paradigma de la complejidad, que se basa en la teoría general de los sistemas, que se desprende de la especialización y avanza hacia la comprensión del fenómeno en sus múltiples relaciones. Considera los diferentes

factores que inciden en las transformaciones y asume conceptos y diferentes componentes de la realidad (Miranda y Ortiz, 2020). Desde esta perspectiva, la historia se aborda a partir de la transdisciplinariedad para la reconstrucción del pasado. Esta última perspectiva es interesante, ya que involucra nuevas formas de generar conocimiento y, por tanto, exige nuevas formas de evaluación que se adapten a su naturaleza.

De esta forma, se asume que el investigador educativo, así como la misma praxis educativa, y por ende el proceso de evaluación, debe estar sustentado y partir de una postura clara del enfoque, la tradición y la perspectiva desde la que se entienda el fenómeno de estudio, para darle sentido y asumir aspectos que necesiten resignificar o reinventarse.

Uno de los ejemplos prácticos de posicionarse con respecto a un paradigma específico lo aborda el artículo “Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad” de Padilla et al. (2016), que se centra en las reformas educativas en el contexto venezolano. Los autores parten de la premisa de que ante dicho cambio de reformas educativas conviene analizar los paradigmas socioeducativos que tradicionalmente han impactado la educación, para participar y aportar en esta discusión académica permanente. Esta postura se considera útil para la enseñanza de la historia, ya que debe realizarse una evaluación de los paradigmas que imperan en el contexto mexicano para llevar a debate, desde el currículo, el objetivo de la enseñanza de la historia, y por ende la forma en la que se realizará su evaluación, que vire hacia el desarrollo de pensamiento histórico.

En este sentido, si la enseñanza de la historia que permita el desarrollo de pensamiento histórico se aborda desde el paradigma de la complejidad, a través de la interdisciplinariedad, podríamos desarrollar conciencia integral del actuar del hombre en el pasado y su influencia en el futuro, basándonos en que el pasado influye en el presente y determina el futuro, todo como un sistema integrado. De esta manera, la historia podría abandonar su naturaleza disociativa del pasado-presente-futuro y transformarla a un proceso en que todo afecta e interactúa con todo: pasado-presente-futuro, individuo-sociedad.

Una vez posicionados en cuanto al paradigma de investigación, es necesario seleccionar el paradigma evaluativo que sea conducente para la evaluación del desarrollo de pensamiento histórico. Como se mencionó con anterioridad, partimos del paradigma sociocrítico que pendula hacia el paradigma de la complejidad. Por tanto, siguiendo a Berlanga y Juárez-Hernández (2020), quienes ilustran las posibilidades que se tienen para la selección de la forma de evaluación, se vuelve a favor del enfoque socioformativo. Lo anterior con base en la naturaleza y posicionamiento del desarrollo de pensamiento histórico, además se propone el abordaje de dicho enfoque, ya que este se considera que satisface las exigencias de la sociedad del conocimiento actual, a través de la retroalimentación asertiva, la metaevaluación y la metacognición.

Se define a la metacognición como el entendimiento acerca de los propios procesos del pensamiento, por tanto, la metacognición socioformativa pretende que el alumno tenga en consideración la forma en que desarrolla su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado, la metaevaluación consiste en hacer metacognición sobre la forma en la cual se está evaluando y, por último, la retroalimentación se define como el diálogo continuo en el que se enfatizan los aciertos que se han generado en el proceso educativo y se proponen líneas de mejora a seguir (Berlanga y Juárez-Hernández, 2020). Estos tres aspectos democratizan el proceso de evaluación e involucran al alumno en el proceso del mismo, por lo que se requiere que la evaluación sea considerada como un proceso continuo y de información para la mejora constante.

Para la evaluación del desarrollo de pensamiento histórico, se considera que la retroalimentación asertiva, la metaevaluación y la metacognición aportan al alumno herramientas para entender el proceso de aprendizaje que realiza a través de la ciencia histórica, por tanto, la evaluación socioformativa, en sintonía con el paradigma socio-crítico, permite al alumno desarrollar habilidades de mejora en su contexto social inmediato.

Por último, haciendo alusión al paradigma de la complejidad, como complemento del enfoque de investigación del desarrollo de pensamiento histórico se aborda el planteamiento de Celin (2012) en el que propone una forma de entender la teoría de complejidad para el fenómeno educativo, y por tanto para su evaluación, a través de la actividad del evaluador que se encuentra inmerso en un bucle en que la participación del sujeto/sociedad/humanidad como un conjunto integrado se conduce éticamente dentro del orden global/local para proceder con la valoración/calificación/evaluación, es decir, en la teoría de la complejidad se debe de considerar todas las dimensiones de los estudiantes en una unidad compleja, reconociendo en estos su autonomía e individualidad.

Para lograrlo, la evaluación debe dirigirse hacia el fortalecimiento de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, es decir, se debe humanizar la evaluación y evitar los absolutismos ligados a ella. Para la evaluación de la enseñanza de la historia y el desarrollo de pensamiento histórico, desde esta perspectiva, se deberá considerar un modelo que constituya un conjunto de supuestos, valores, preferencias y procedimientos presentados como un todo complejo, ya que la historia misma es un entramado complejo que necesita la reconciliación del enfoque cualitativo y cuantitativo, así como el trabajo interdisciplinario.

EJEMPLOS DE SISTEMAS DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN APLICADOS AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Existen algunos ejemplos de esfuerzos realizados por integrar evaluaciones coherentes y propositivas para el desarrollo de pensamiento histórico, que abordan los

enfoques evaluativos cuantitativo y cualitativo, y también existen otros ejemplos que dan evidencia de evaluaciones que no apuntan a un objetivo integral de recogida de información que permita el mejoramiento progresivo del alumno.

En este apartado se expone un ejemplo de cada uno, como ejercicio creativo que permita, por un lado, visualizar las limitaciones que tiene la evaluación cuantitativa para la valoración del desarrollo del pensamiento histórico y, por el otro lado, observar los aportes que la evaluación formativa, participativa y democrática provee para la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico, con el fin de que el evaluador sea capaz diseñar una evaluación que apunte hacia los objetivos del paradigma socio-crítico en el marco del desarrollo del pensamiento histórico.

Dentro del enfoque cuantitativo sirve como ejemplo la intervención elaborada por Palacios-Mena et al. (2020), que arroja como resultado el artículo titulado “Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes”, el cual estudia y confirma, desde el contexto colombiano, que la evaluación de pensamiento histórico por medio de exámenes termina privilegiando la asimilación por fechas, lugares y personajes presentes en la historia escolar, es decir, se da mayor peso, tanto en la enseñanza como en la evaluación, a los contenidos conceptuales que a los procedimentales.

En este sentido, se reitera que las capacidades intelectuales superiores que se deben de promover con el desarrollo de pensamiento histórico son: “análisis, síntesis, conceptualización, manejo de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición” (Palacios-Mena et al., 2020, p. 5), además de los datos del contenido histórico y los conceptos metodológicos o de segundo orden, que se refiere a la forma en que se reconstruye el pasado basado en el método histórico: búsqueda de fuentes primarias, el cotejo de su validez y la construcción de la narrativa que dé cuenta de lo hallado, por tanto, lo anterior se debe de considerar en la evaluación y los exámenes no son la herramienta adecuada para alcanzar dicho objetivo.

Un ejemplo de evaluación coherente con el método de enseñanza es el expuesto por Álvarez (2021) en su artículo titulado “Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile”. Este texto es interesante ya que para su elaboración el autor utilizó como método el análisis de contenido, para reconocer las habilidades de primer y segundo orden del pensamiento histórico y explicar, a partir de la tipología narrativa propuesta por Rösen (2004), su implicación en los relatos y el grado de desarrollo de pensamiento histórico que los alumnos presentaron en dicho ejercicio.

En la estrategia didáctica, enfocada en la narrativa histórica, se trabajó con las diferentes categorías de análisis del pensamiento histórico, a través de siete conceptos para analizar en los relatos: evidencia histórica, tiempo histórico, empatía histórica, causas y consecuencias, relevancia histórica y dimensión ética, así como la tipología

de narrativas postulada por Rüsen (2004) sobre la conciencia histórica. De esta manera se pretende virar el sentido de la enseñanza de la historia, la cual se ha fundamentado en un relato lineal, acabado y acrítico, para que la historia enseñada no se centre solamente en el dominio de contenidos declarativos, sino que también considere el trabajo basado en competencias históricas, para que los alumnos y alumnas puedan desarrollar su pensamiento histórico a través de la construcción de narrativas (Álvarez, 2021). El autor hizo énfasis en la diferencia entre los aprendizajes de conocimientos de primer orden relevantes para la memorización y asimilación de datos y los aprendizajes de segundo orden, los cuales permiten comprender problemáticas históricas y analizar el pasado de acuerdo con los parámetros científicos que rigen la investigación histórica.

Se considera importante dicha distinción porque al quedar claro qué tipo de conocimiento se pretende desarrollar en el alumno se pueden plantear formas pertinentes de enseñanza, así como una evaluación formativa coherente al desarrollo de pensamiento histórico, que no mida el grado de asimilación del dato histórico sino el desarrollo de las habilidades antes descritas. En cuanto a la evaluación, la intervención arrojó que los estudiantes no desarrollan las competencias históricas evaluadas (evidencia histórica, empatía histórica, causas y consecuencias, relevancia histórica, dimensión ética y tiempo histórico), situación que limita el proceso de análisis en la elaboración de las narrativas, ya que estas se basan en opiniones o apreciaciones personales que carecen de sustento teórico procedente de fuentes confiables de información.

El autor asegura que este hecho evidencia que el profesorado no asume una interpretación epistemológica crítica y que ignora las competencias históricas requeridas por el alumnado para interpretar fuentes y construir narrativas históricas de nivel avanzado (Álvarez, 2021). Por tanto, insistimos en que es necesario replantear las creencias epistemológicas que giran en torno a la enseñanza de la historia y la forma y el propósito con la que se está llevando a cabo dicha enseñanza y su evaluación. El ejemplo anterior es ilustrativo para poder comprender el alcance de la evaluación formativa y compararla con aquella que no da noticia del grado de mejora que pueda incidir en el alumno.

CONCLUSIONES

En México, la evaluación del desarrollo de pensamiento histórico se ha llevado por el camino de la medición de la asimilación de los datos históricos, dejando de fuera habilidades complejas *in situ* en la historia. Lo anterior refleja la dinámica de los procesos de escolarización basados en aprendizajes de corte factual que tienen predominio en la enseñanza de la historia en México, haciendo que esta sea reproductora de dicha escolarización (Plá, 2011), además de validar la historia desde una perspectiva patriótica, nacionalista y positivista basada en la memorización del dato histórico y alejada del análisis de la narración histórica, la confrontación de evidencias y la elaboración de argumentos.

Sin embargo, se reafirma la postura de que la coherencia de enseñanza con respecto a la evaluación de desarrollo de pensamiento histórico desarrollará habilidades y competencias útiles para la praxis profesional de los egresados, así como para la resolución de problemas de la vida diaria de los mismos. No obstante, aún existen desafíos que enfrentar al respecto, por ejemplo, la implementación adecuada del método por competencias que permita abordar el proceso educativo, incluyendo a la evaluación, como una estrategia que dote de herramientas y habilidades a los estudiantes (Ríos y Herrera, 2017), para que puedan desenvolverse positivamente en la sociedad.

En este sentido, enfocar el desarrollo de pensamiento histórico hacia el desarrollo de competencias permite despojar a la enseñanza de la historia de su enfoque positivista. Por tanto, se deben priorizar aprendizajes capaces de responder a los problemas del mundo laboral y que además fomenten el desarrollo de capacidades individuales y colectivas para la mejora en la toma de decisiones dentro y fuera de las aulas universitarias. Dicho lo anterior, el desarrollo del pensamiento histórico se propone como una competencia transversal en el currículo, ya que permite ser capaz de actuar con efectividad frente a contextos escolares y laborales.

Por otro lado, la evaluación en la educación superior, que se encuentre en sintonía con el sentido y las condiciones didácticas aplicables en el aula universitaria, permite ubicar las dinámicas educativas presentes en la educación superior que predominan en la práctica. Al respecto, Zabalza y Lodeiro (2019) afirman que de esta manera se puede dimensionar si se está evaluando el desarrollo de competencias, es decir, si se emite un juicio de valor sobre algo basándose en datos fehacientes y sistemáticos o solo se valora; en otras palabras, se comparan evidencias con un parámetro de referencia, ya que esto permite suponer el tipo de evaluación que se aplica para el desarrollo de pensamiento histórico.

Finalmente, se han propuesto diferentes maneras para elaborar una evaluación del pensamiento histórico, por medio de modelos de evaluación, mediante el uso de diversas herramientas, sin embargo, la influencia de las creencias epistemológicas del alumnado sobre la historia, así como del docente, dificultan la comprensión de cómo se debe llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la historia. Por tanto, se sugiere una evaluación por competencias mediante la cual el alumno sea capaz de recibir retroalimentación y avanzar progresivamente hacia el desarrollo de pensamiento histórico.

Aún hay variables a desarrollar en cuanto a dicho tema, en especial para el caso del nivel superior mexicano, en el cual los avances se visualizan en etapa de desarrollo, pero el tema se encuentra vigente y se espera transicional hacia un camino en que el desarrollo del pensamiento histórico sea considerado necesario de abordar en la preparación universitaria.

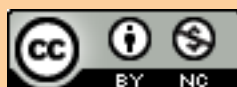
REFERENCIAS

- Álvarez, H. (2021). Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 28, 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8285730>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Berlanga, M., y Juárez-Hernández, L. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132), 183-192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200011&lng=es&tlng=es
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Pearson Educación.
- Casanova, A. (2016). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(1), 78-89. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4470>
- Celín, M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: un reto para la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10(1), 83-88. <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1614>
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-9. <https://rieoci.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- Cuéllar-Fajardo, M., y Martínez-Olmo, F. (2017). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía: validación del cuestionario y análisis de diferencias. *Educación*, 26(51), 95-114. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.005>
- Gilardi, P. (2017). La hermenéutica en la teoría de la historia de Edmundo O' Gorman (1906-1995). En P. Gilardi y M. Ríos (coords.), *Historia y método en el siglo XX* (pp. 37-50). UNAM. https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/historia_mtodo/691_04_03_Edmundo_Ogorman.pdf
- Miguel-Revilla, D. (2020). ¿Cómo evaluar las competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico. *Revista San Gregorio*, 1(40), 132-144. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTA-SANGREGORIO/article/view/1392>
- Miranda, S., y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. GEU.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 3-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4776573.pdf>
- Muñoz, E. (2016). Historicidad como experiencia fundamental en *Ser y tiempo* de Martin Heidegger. *Alpha (Osorno)*, (43), 271-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200019>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2019). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes*. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Osorio, R., Monroy, F., y López, O. (2023). Creencias epistemológicas y enfoques de enseñanza en docentes de primer ciclo de enseñanzas universitarias: modelos predictivos sobre las creencias epistemológicas

- y los enfoques de enseñanza en docentes de primer ciclo universitario. *Horizontes Pedagógicos*, 25(1), 15-24. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/hop.25102>
- Padilla, P., Acosta, J., y Perozo, D. (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 88-100. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2016.07>
- Palacios-Mena, N., Chaves-Contreras, L., y Martín-Moreno, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-29. <https://www.redalyc.org/journal/2810/281068067018/html/>
- Plá, S. (2011). Evaluación de la enseñanza de la historia en México: tensiones irresolubles. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 43-54). Ministerio de Ciencia e Innovación. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2011-murcia-La_evaluacion_I.pdf
- Plá, S., y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados*, (17), 27-55. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6208/pr.6208.pdf
- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, (36), 35-61. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162015000300002&lng=es&tlng=es
- Ríos, D., y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/298/29859370010/html/>
- Román, M., y Murillo, F. (2016). La evaluación de los aprendizajes escolares: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 4-9. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4566>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative, structure, moral function, and ontogenetic development. En P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 19-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626003.pdf>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M., y Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.28.2.125341/132751>
- Zabalza, M., y Lodeiro, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la Universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47. <https://revistas.uam.es/riee/article/download/riee2019.12.2.002/11403/28191>
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.

Cómo citar este artículo:

Cáceres Mesa, M. L., González García, A. Y., y Chong Barreiro, M. C. (2023). Algunas consideraciones sobre la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico en las aulas universitarias en México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1768. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1768



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.