

## ¿Cómo evaluar las competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico

*How to assess historical competences in schools? Challenges, new theoretical frameworks and progress in the assessment of historical thinking*

### Autor

Diego Miguel-Revilla. <https://orcid.org/0000-0002-9328-3593>  
Universidad de Valladolid. España.  
[dmigrev@sdcs.uva.es](mailto:dmigrev@sdcs.uva.es)

Fecha de recibido: 2020-06-10

Fecha de aceptado para publicación: 2020-09-10

Fecha de publicación: 2020-09-30



### Resumen

Abordar contenidos históricos en el aula es un proceso complejo que requiere ir más allá de promover la memorización de fechas, etapas o nombres de personajes clave de cada periodo de la Historia. El desarrollo del pensamiento histórico, que abarca la comprensión de conceptos clave de esta disciplina, se ha configurado en las últimas décadas como un nuevo paradigma para la educación histórica. El presente artículo asume como objetivo llevar a cabo una revisión de los debates actuales presentes en la literatura académica en torno a la evaluación del pensamiento histórico, tanto en su vertiente puramente educativa como desde el punto de vista de la investigación en el área. Tras la revisión de la manera en la que este debate se ha desarrollado en diferentes contextos nacionales, se presentan los principales retos a los que se enfrenta la comunidad investigadora, llevando a cabo un examen de los nuevos modelos teóricos y procedimientos de evaluación. El artículo concluye que se han desarrollado importantes avances en las últimas dos décadas, y ofrece una discusión sobre algunas las tareas pendientes a abordar de cara al futuro.

**Palabras clave:** Ciencias sociales; cognición; educación histórica; evaluación; pensamiento histórico



## **Abstract**

Addressing historical contents in the classroom is a complex procedure that requires going beyond promoting the memorization of dates, stages or the names of key figures of each historical period. The development of historical thinking, which encompasses the understanding of key concepts of this discipline, has been established in the last decades as a new paradigm for history education. This article assumes as an objective making a revision of current debates in the scientific literature about the assessment of historical thinking, both from a purely educational perspective and one linked to research in this area. After analyzing the way this debate has developed in different national contexts, the main challenges that the research community faces are introduced, examining the new theoretical models and assessment procedures. The study concludes that important advances have been developed in the last two decades, offering a discussion about some of the pending tasks for the future.

**Keywords:** Social science; cognition; history education; assessment; historical thinking

## **Introducción**

A lo largo de las últimas décadas ha podido observarse una evolución gradual en el marco de la educación histórica, en la que la orientación de la enseñanza de la disciplina de la Historia ha ido dejando de lado los contenidos puramente memorísticos para hacer mayor incidencia en el desarrollo del pensamiento histórico (Lévesque y Clark, 2018). Este concepto trata de proveer a los estudiantes de un “aparato intelectual para el manejo de la Historia” (Lee, 2004) mediante la comprensión de conceptos de segundo orden, de mayor profundidad que meras fechas o listas de acontecimientos, centrándose en cambio en ideas como el cambio, la causalidad o la relevancia histórica.

La valoración de cómo se desarrolla un constructo tan complejo como el pensamiento histórico no puede realizarse fuera de un contexto determinado, algo que hace difícil establecer una evaluación completamente estandarizada, capaz de traspasar barreras culturales, lingüísticas y situacionales. A la vez, la necesidad, por parte de los docentes de Ciencias Sociales e Historia, de valorar el rendimiento de los estudiantes en su asignatura supone que éstos no siempre se centren en los conceptos de segundo orden, sino en aspectos más



tradicionales y dependientes de la memorización. Tal y como alerta el historiador estadounidense Richard Rothstein (2004):

Todo el mundo parece estar de acuerdo en que los estudiantes necesitan una base factual para producir un contexto histórico, además de la habilidad de pensar crítica y creativamente sobre los problemas a los que los estadounidenses y las personas de otras naciones se enfrentaron en el pasado. Como no es posible elaborar pruebas estandarizadas para evaluar esta segunda habilidad, sólo evaluamos la primera. Después de todo, esto puede hacerse sin gastar demasiado dinero (Rothstein, 2004, p. 1389).

La referencia se dirige al contexto estadounidense, donde la realización de pruebas tipo test estandarizadas y con múltiples respuestas cerradas es corriente (Martin *et al.*, 2011) presentando la Historia como una mera sucesión de hechos, algo que provoca que no se desarrollen habilidades clave. Incluso en las ocasiones en las que se incluyen preguntas en pruebas de evaluación sobre temas controvertidos, o que inciden en el desarrollo de la comprensión histórica, se advierte que la falta de profundidad y preparación las transforma en meras preguntas de comprensión lectora disfrazadas de preguntas históricas. La conclusión ofrecida es que es necesario potenciar alternativas didácticas y recelar de los procesos de evaluación “hasta que seamos capaces de comprender mejor qué merece la pena evaluar” (Rothstein, 2004, p. 1391).

Desde los años 70 se han desarrollado diferentes investigaciones centradas en la caracterización y desarrollo del pensamiento histórico desde distintas tradiciones (Seixas, 2017). De la misma forma, y paralelamente a la categorización de dimensiones o conceptos, también se ha prestado especial atención a cómo evaluar las distintas capacidades, abordando los problemas más comunes y a las diferentes opciones a la hora de buscar alternativas a los procesos de enseñanza y evaluación tradicionales. De ahí que este artículo asuma como objetivo establecer una revisión sobre esta problemática, proporcionando una perspectiva sobre las similitudes y contrastes encontrados en distintos contextos y abordando los debates actuales sobre la evaluación del pensamiento histórico desde el punto de vista educativo e investigador.

### **Metodología**

Con la finalidad de efectuar una revisión de la literatura existente que permitiera llevar a cabo una discusión sobre la evaluación de competencias históricas, se tomó la decisión de realizar una búsqueda de información en las diferentes bases de datos académicas disponibles. En



primer lugar, se estableció una selección de temáticas específicas, con la finalidad de demarcar aquellas áreas de interés dentro del campo de la educación histórica y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. A través de esta búsqueda, se hizo hincapié en aquellos trabajos ligados a la conceptualización del pensamiento histórico, al desarrollo de la conciencia histórica, al trabajo ligado al uso de fuentes históricas en el aula, así como a la cognición y evaluación en educación histórica, aspectos considerados como centrales en este campo (Gómez-Carrasco *et al.*, 2015; Lévesque y Clark, 2018), y que han sido desarrollados en las últimas décadas.

Utilizando como marco de delimitación temporal las últimas dos décadas, se consultaron las bases de datos de Web of Science, Scopus y ERIC (Education Resources Information Center) para la producción en lengua inglesa, y las bases de datos de SciELO y Dialnet para aquellas aportaciones en castellano, utilizando Google Académico para la consulta de aquellas aportaciones no indexadas en las bases previamente citadas. Así mismo se realizó una revisión de informes y aquellos libros publicados por las principales editoriales internacionales, incluyendo *handbooks* especializados ligados al campo de la investigación en educación histórica.

## **Resultados y discusión**

### **Perspectivas desde diferentes contextos nacionales**

Centrando la atención, en primer lugar, en Estados Unidos, el debate sobre la evaluación en la educación histórica sufrió un impulso con la publicación de los estándares de aprendizaje basados en el *Common Core* para el área de Historia y Estudios Sociales en el año 2010, incluyendo objetivos centrados en el desarrollo del pensamiento crítico e histórico. La utilización de evidencia histórica, el uso de la argumentación histórica, la toma de perspectivas o la evaluación acerca de las intenciones de los autores de los textos son, de hecho, estándares incluidos dentro del área de Historia (NGA, 2010). Su implantación es lo que, de manera efectiva, ha provocado un debate acerca de la capacidad de los profesores y del sistema educativo para evaluar estas competencias, teniendo en cuenta las modalidades de evaluación tradicionalmente utilizadas (Breakstone *et al.*, 2013).

Las reformas del currículo llevadas a cabo en Canadá también han tendido a enfocar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia desde un punto de vista más disciplinar, al incorporar en los diferentes marcos curriculares conceptos de segundo orden. Pese a la variación regional, la colaboración institucional, especialmente tras el éxito del *Historical Thinking Project*



desarrollado por Peter Seixas (2017), ha sido clave para lograr que estos conceptos de pensamiento histórico se introduzcan paulatinamente en los currículos, en los libros de texto y en los documentos oficiales (Clark, 2014), marcando así los debates educativos, incluido el de la evaluación.

Por otro lado, desde el contexto británico, la tendencia parece desplazarse en sentido contrario. Si la influencia de proyectos de investigación como el *Schools Council History 13–16 Project* desde los años 70 favoreció la potenciación de un enfoque más pegado a la disciplina histórica, hoy en día parecen existir tensiones y debates acerca de cómo volver a enseñar contenidos de primer orden, basándose en una contraposición engañosa que los enfrenta a unas supuestas habilidades sin ninguna base histórica o conocimiento específico (Cain y Chapman, 2014). Esta falsa dicotomía entre contenidos de primer y segundo orden tiene, de hecho, el riesgo de fomentar una vuelta a propuestas meramente memorísticas, dejando de lado una metodología basada en el trabajo con fuentes, el razonamiento histórico o la elaboración de ensayos.

En el ámbito Iberoamericano, la evaluación de aspectos ligados al pensamiento histórico no siempre suele aparecer reflejada en los marcos normativos y curriculares de manera explícita, a pesar de que la práctica docente hace tiempo que fomenta entre el alumnado el ir más allá de la mera memorización de contenidos y narrativas nacionales (Schmidt y Fronza, 2018). Como ejemplo, en el caso español, pese a existir un cierto margen para trabajar en torno a los conceptos de segundo orden (Gómez-Carrasco *et al.*, 2015) no hay un marco curricular adaptado al potencial ofrecido por el modelo conceptual aquí discutido, como se verá a continuación.

### **Retos a la hora de evaluar las competencias históricas**

Las propias *competencias clave* del sistema educativo español marcadas por la ley hacen referencia, entre otras, a la comunicación lingüística, a la digital o a las competencias sociales y cívicas, de una manera general, pero no introducen la terminología ni la conceptualización del pensamiento histórico. Trabajos como el de Jesús Domínguez han tratado de centrar su atención en la evaluación llevada a cabo en las pruebas PISA, en las que no se evalúa la Historia, para tratar de encontrar un modelo en el que inspirarse para proponer alternativas. Domínguez (2015) hace uso de tres componentes para su propuesta: las situaciones (o contextos históricos específicos sobre los que trabajar en relación con el presente), conocimientos (tanto en relación con el pasado, como sobre la Historia como disciplina), y,



finalmente, competencias (las cuales serían evaluables y estarían en relación con las situaciones y los conocimientos).

De manera práctica, una propuesta de este tipo abriría la puerta a una evaluación del pensamiento histórico capaz de estructurarse “en tres grandes competencias, que canalizan los conocimientos de y sobre la Historia que tiene el alumnado y que han de aplicarse a situaciones y contextos relacionados con la realidad que viven los estudiantes” (Domínguez, 2016, p. 46). Las pruebas de evaluación diseñadas con este esquema en mente podrían hacer uso de fuentes y situaciones históricas específicas, estar formadas por múltiples ítems, y tratar de evaluar las diferentes competencias utilizando *destrezas cognitivas* como guía. Esto supondría un nuevo modelo evaluativo en paralelo a las transformaciones de la metodología docente (Gómez-Carrasco *et al.*, 2014), pues:

el conocimiento histórico que se evalúa es de tipo enciclopédico y cronístico, y que persigue la finalidad de ordenar hechos y acontecimientos del pasado hasta llegar a la actualidad. Los conocimientos factuales dominan en los exámenes de historia, y en cuanto al tiempo histórico sólo la cronología y la linealidad tienen algo de presencia en las pruebas escritas (Gómez-Carrasco y Miralles, 2017, pp. 216-217).

En todo caso, los nuevos enfoques puestos en marcha desde hace ya una serie de años han tratado de orientar la práctica docente de una manera más adecuada, en la que se tenga en cuenta el papel protagonista de las competencias, y haciendo esfuerzos por integrarlas de manera efectiva en la didáctica de las Ciencias Sociales (Miralles y Gómez-Carrasco, 2018). En el caso específico de las competencias históricas, esto ha provocado un reforzamiento de este enfoque (Sáiz-Serrano y Domínguez, 2017), y ha abierto la posibilidad de nuevas líneas de evaluación en el futuro.

### **En busca de un marco teórico para la evaluación del pensamiento histórico**

Dejando de lado contextos específicos, es un hecho que la comunidad investigadora ha trabajado sobre el problema de la valoración del pensamiento histórico y ha tratado de poner en marcha modelos de evaluación mediante el uso de herramientas diversas. La mayoría de éstos han tomado como referencia los aspectos básicos en la evaluación educativa:

Toda evaluación, independientemente de su propósito, se asienta sobre tres pilares: un modelo de cómo los estudiantes son capaces de representar su conocimiento y desarrollar su competencia en el dominio de la materia; tareas y situaciones que permitan la observación del



rendimiento de los estudiantes; y un método interpretativo para producir inferencias a partir de la evidencia obtenida (Pellegrino *et al.*, 2001, p. 53).

Comenzando con el primer pilar, es necesario aclarar que los modelos cognitivos están íntimamente relacionados con la caracterización del propio pensamiento histórico. Para Bruce VanSledright (2014) el conocimiento histórico puede ser sustantivo al responder a preguntas como el qué, cuándo o dónde, pero se convierte en estratégico al tratar de llegar a este qué, cuándo o dónde. Ante esta diferenciación, se pregunta qué tratan de medir las pruebas evaluativas tradicionales, y sugiere un avance en métodos y objetivos apoyado por la investigación vigente. Además, advierte de la influencia de las creencias epistemológicas del alumnado, las cuales pueden dificultar la comprensión histórica, ya sea mediante una percepción más relativista o mediante una concepción más o menos matizada del propio concepto de Historia (Miguel-Revilla *et al.*, 2020).

Siguiendo este marco conceptual, las preguntas históricas son capaces de estimular la interacción cognitiva entre los conceptos procedimentales y organizativos, por un lado, y las capacidades de pensamiento estratégico por otro. Entre los primeros se encontrarían los conceptos de evidencia, testimonio, significatividad, contexto o causalidad, mientras que entre las capacidades se encontrarían la lectura comprensiva, la identificación y atribución de testimonios, la evaluación de perspectivas, los juicios sobre la fiabilidad y la corroboración de la evidencia (VanSledright, 2015). Sería la interacción entre ambos grupos (conceptos y capacidades) la que provocaría el desarrollo del pensamiento histórico, entendido como construcción de interpretaciones basadas en evidencias acerca del pasado y capaces de responder a las preguntas inicialmente planteadas.

## **Conclusiones y perspectivas de futuro**

### **Avances en las herramientas de evaluación de competencias históricas**

El modelo cognitivo basado en los tres grandes ejes descritos es el que, de forma explícita o implícita, puede aplicarse de forma generalizada a la hora de diseñar herramientas y modelos de evaluación. Lógicamente, partir del primero de los pilares señalados puede ayudar a comprender la manera en la que el alumnado desarrolla sus competencias, pero el segundo de los pilares se centra en un aspecto práctico: la creación de tareas en las que los estudiantes puedan mostrar dichas competencias. Éstas podrían incluir la elaboración de ensayos sobre una temática, una labor de investigación utilizando fuentes primarias o la cumplimentación de

cuestionarios de respuesta múltiple, en relación con el tercer pilar enumerado por Pellegrino, Chudowsky y Glaser (2001).

Las problemáticas, tanto conceptuales como prácticas, ligadas a todo este proceso de evaluación del pensamiento histórico han derivado en un interés por aclarar conceptos y proponer diferentes aproximaciones a la manera en la que poder obtener información sobre las capacidades del alumnado. Uno de los avances más relevantes de los últimos años corresponde a obras colectivas como la coordinada por Ercikan y Seixas (2015) centrada específicamente, en los procesos de evaluación del pensamiento histórico. En ella es posible observar contribuciones procedentes de diversas tradiciones y contextos nacionales, incluyendo la descripción de diferentes modelos teóricos, así como intentos de establecimiento de una síntesis entre ellos con la evaluación como punto central (Duquette, 2015).

En el fondo del debate aparece la discusión sobre la utilidad de aquellas propuestas más adecuadas para diseñar y aplicar instrumentos para evaluar el pensamiento histórico, así como los mayores impedimentos para esta labor. A gran escala, el uso de tareas de *respuesta construida* descritas para el contexto sueco por Eliasson *et al.* (2015) para establecer niveles de progresión entre el alumnado (y en la que se utiliza para ello una rúbrica de evaluación), puede considerarse como una aproximación de mayor utilidad que el uso de preguntas de respuesta múltiple, lo que permite que el alumnado pueda demostrar sus competencias e integrar este proceso en torno a la reflexión sobre la utilidad y los usos de la Historia.

No es, por supuesto, la única posibilidad, especialmente si se tiene en cuenta la mayor libertad disponible dentro del aula a la hora de llevar a cabo diferentes prácticas de evaluación y seguimiento del alumnado. VanSledright (2015) postula la utilización de preguntas cerradas de respuesta múltiple, aunque de una manera baremada, para evaluar grados de acierto y valorar el razonamiento del alumnado. Como apunta Smith (2018), los cuestionarios no tienen por qué restringirse a preguntas de primer orden, pese a las dificultades para obtener una información adecuada debido a la naturaleza de las pruebas.

Otras alternativas incluyen la elaboración de ensayos (Trepát, 2012), así como preguntas abiertas basadas en el examen de documentos (*document-based questions*, o *DBQs*), práctica originaria en la década de 1970 “como un esfuerzo para provocar que los estudiantes hicieran algo más que simplemente memorizar información factual, su respuesta típica ante los ensayos sin documentos”, en palabras de Reisman (2015, p. 35). La utilización de rúbricas y escalas





puede resultar aquí lo más adecuado, especialmente si lo que se pretende es delimitar el tiempo ocupado para examinar los documentos proporcionados. Las escalas pueden ligarse al grado de complejidad mostrado a la hora de comprender o poner en práctica las diferentes dimensiones del pensamiento histórico, para evitar evaluar elementos como la comprensión lectora o el grado de familiaridad con el periodo estudiado (Seixas *et al.*, 2015).

### **El papel del profesorado y desafíos para el futuro**

La evaluación ligada al pensamiento histórico no tiene por qué limitarse al alumnado, ya que este marco teórico puede ser aplicado a diferentes necesidades. Es por ello por lo que el profesorado también puede aparecer como protagonista, y por lo que investigaciones como la de Huijgen *et al.* (2017) en la elaboración y validación de cuestionarios de observación, pueden tener valor. Establecer el foco en la labor docente, y en su adecuación o no a los objetivos buscados, supone hacer uso de un factor adicional, cuya evaluación no es trivial.

No hay que olvidar que se ha evidenciado que la falta de formación del profesorado y su ausencia de preparación específica en relación con el contenido disciplinar y pedagógico de la Historia provocan que éste sea incapaz de anticiparse a los problemas que puedan mostrar el alumnado, así como de trabajar de forma adecuada en el desarrollo de su pensamiento histórico (Miguel-Revilla *et al.*, 2020; VanSledright y Frankes, 2000). Este problema, requiere, por tanto, de planes de formación específicos que sean capaces de reforzar estas carencias. Contar con instrumentos de evaluación sobre el pensamiento histórico centrados en el profesorado puede ayudar a avanzar al respecto.

Por último, parece adecuado finalizar haciendo referencia a otra de las preocupaciones esenciales de todo tipo de investigaciones centradas en el análisis del pensamiento histórico: el rigor y la validez. Este debate centra, precisamente, la atención de Shemilt (2015), quien ve la necesidad de dar pasos para abordar las carencias detectadas en el campo en relación a la validez en los procesos de evaluación, abriendo a la vez nuevos caminos mediante propuestas de carácter práctico. En relación a esto último, la utilización de protocolos de pensamiento en voz alta (*think-aloud protocols*) es citada como una práctica capaz de provocar la verbalización de los razonamientos del alumnado (Kaliski *et al.*, 2015), y como una manera de aumentar el rigor de las investigaciones, centrándose en la validez cognitiva.

Finalmente, es importante recalcar que los retos derivados de la evaluación de constructos tan complejos como el pensamiento histórico presentan múltiples desafíos, pero la publicación de

marcos teóricos cada vez más complejos (Seixas, 2017), acompañada de la aparición de propuestas y reflexiones ligadas a su evaluación (Domínguez, 2015; Gómez Carrasco *et al.*, 2015), ha fomentado la publicación de investigaciones empíricas. Gracias a éstas, es posible observar nuevos modelos de evaluación, lo que puede ayudar a detectar dificultades de aprendizaje y la progresión entre las ideas del alumnado (Domínguez *et al.*, 2017; Miguel-Revilla *et al.*, 2020). Son muchos los retos que quedan por abordar en el futuro, tanto en relación a aspectos ligados a la validez de los instrumentos como sobre la propia conceptualización del constructo, pero la evolución detectada en las últimas décadas permite ser optimista, especialmente si se pretende transformar la manera en la que se enfocan las clases de Historia en los contextos educativos en el futuro.

## Referencias Bibliográficas

- Breakstone, J., Smith, M. D., y Wineburg, S. (2013). Beyond the Bubble in History/Social Studies Assessments. *Phi Delta Kappan*, 94(5), 53–57.
- Cain, T., y Chapman, A. (2014). Dysfunctional Dichotomies? Deflating Bipolar Constructions of Curriculum and Pedagogy Through Case Studies from Music and History. *The Curriculum Journal*, 25(1), 111–129. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.877396>
- Clark, P. (2014). History Education Research in Canada: A Late Bloomer. En M. Köster, H. Thünemann, y M. Zültdorf-Kersting (Eds.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions* (2ª ed., pp. 81–103). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias.*: Graó.
- Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 43–49.
- Domínguez, J., Arias-Ferrer, L., Sánchez, R., Egea-Vivancos, A., y García, F. J. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clío y Asociados*, 24, 38–50.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing*



- Historical Thinking* (pp. 51–63): Routledge.
- Eliasson, P., Alvé, F., Axelsson, Y., y Rosenlund, D. (2015). Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 171–182): Routledge.
- Ercikan, K., y Seixas, P. (Eds.). (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*: Routledge.
- Gómez-Carrasco, C. J., y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío*: Sílex.
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles, P., y Molina-Puche, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 9–13. .  
<https://doi.org/10.7440/res52.2015.01>
- Gómez-Carrasco, C. J., Ortuño-Molina, J., y Molina-Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5–27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C., y Holthuis, P. (2017). Teaching Historical Contextualization: The Construction of a Reliable Observation Instrument. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 159–181. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0295-8>
- Kaliski, P., Smith, K., y Huff, K. (2015). The Importance of Construct Validity Evidence in History Assessment: What is Often Overlooked or Misunderstood? En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 195–205): Routledge.
- Lee, P. J. (2004). Understanding History. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129–164): UTP.
- Lévesque, S., y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En S. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119–148): Wiley.
- Martin, D., Maldonado, S. I., Schneider, J., y Smith, M. (2011). *A Report on the State of History Education: State Policies and National Programs*: NHEC.
- Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M. y Sánchez-Agustí, M. (2020, en prensa). Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la Transición española



- mediante un entorno digital de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(3).
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T., y Sánchez-Agustí, M. (2020). An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: a comparative analysis between primary and secondary education prospective teachers. *The Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059>
- Miralles, P., y Gómez-Carrasco, C. J. (Eds.). (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza.*: Octaedro.
- NGA (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts y Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects.*: NGA.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., y Glaser, R. (Eds.). (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, D.C.: The National Academies Press. <https://doi.org/10.1037/e378022004-001>
- Reisman, A. (2015). The Difficulty of Assessing Disciplinary Historical Reading. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 29–39): Routledge.
- Rothstein, R. (2004). We Are Not Ready to Assess History Performance. *Journal of American History*, 90(4), 1381–1391. <https://doi.org/10.2307/3660358>
- Sáiz-Serrano, J., y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López-Facal, P. Miralles, J. Prats, y C. J. Gómez-Carrasco (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23–48): Graó.
- Schmidt, M. A., y Fronza, M. (2018). Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 149–170. <https://doi.org/10.6018/j/324211>
- Seixas, P., Gibson, L., y Ercikan, K. (2015). A Design Process For Assessing Historical Thinking: The Case of a One-Hour Test. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 102–113): Routledge.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59–72): Palgrave Macmillan.
- Shemilt, D. (2015). Commentary: The Validity of Historical Thinking Assessments. En K.



- Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 246–256).: Routledge.
- Smith, M. D. (2018). New Multiple-Choice Measures of Historical Thinking: An Investigation of Cognitive Validity. *Theory y Research in Social Education*, 46(1), 1–34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1351412>
- Trepat, C.-A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87–97.
- VanSledright, B. A., y Franks, L. (2000). Concept- and Strategic-Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms. *Cognition and Instruction*, 18(2), 239–283. <https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1802>
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking y Understanding. Innovative Designs for New Standards.*: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2015). Assessing for Learning in the History Classroom. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 75–88).: Routledge.