



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Programa de Magister en Educación

**ESTABLECIMIENTO DE ESTÁNDARES DE LOGRO DE “EXCELENCIA”
PARA LA EVALUACIÓN DE
HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ENSEÑANZA MEDIA¹.**

Por:
NATALIA CHANFREAU HENNINGS

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al Grado Académico de
Magíster en Educación mención en Evaluación de los Aprendizajes

Profesor Guía: Rodrigo Henríquez Vasquez

Septiembre 2017
Santiago de Chile

¹ Este estudio fue realizado en el contexto del proyecto de Magister para obtener el grado de Magister en Evaluación con Mención en Evaluación de los Aprendizajes y se enmarca además en el Proyecto FONDECYT N°11090132. "Aprender a pensar históricamente: adquisición y desarrollo de habilidades para la explicación histórica en alumnos de Educación Básica y Media." (2009-2011)

Resumen

Las habilidades de pensamiento histórico han ido cobrando más importancia en el ámbito escolar en la medida que el objetivo de la asignatura se ha centrado en la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables. Por otra parte, se ha ido estandarizando más la educación con el objetivo de tener indicadores del logro de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, en muchos establecimientos se han ido reduciendo y adaptando el currículum a aquellos aspectos que son medibles a través de pruebas de gran escala que se desarrollan en el país, invisibilizando lo que está fuera de ellas. El establecimiento de estándares para dichas habilidades permitiría dar pistas al sistema educativo tanto de su importancia como de lo que se espera logren los estudiantes al egresar de la enseñanza media. El objetivo de este artículo es exponer estándares de habilidades de pensamiento histórico acordes a las herramientas Curriculares vigentes. Para esto se utilizó una metodología de construcción de estándares a priori, en particular aquella propuesta planteada por G. Ferrer (200). Se pretende que estos estándares orienten la elaboración de progresiones, el trabajo en aula y posteriores evaluaciones que permitan a los y las docentes obtener valiosa información respecto de cómo se trabajan y van logrando estas habilidades a nivel escolar.

Palabras Claves: Estándares, Habilidades de Pensamiento histórico, evaluación.

Abstract

The historical thinking skills have become more important in the school environment insofar as the objective of the subject has focused on the formation of critical, active and responsible citizens. On the other hand, education has been more standardized in order to have indicators of the achievement of student learning. However, in many educational institutions the curriculum has been reduced and adapted to those aspects that are measurable through the large-scale tests that are developed in the country, making invisible what is outside them. The establishment of standards for such skills would give clues to the educational system both of its importance and of what students are expected to achieve upon leaving secondary school. The aim of this article is to present a series of historical thinking skills standards in accordance with the current Curricular tools. A methodology for the construction of a priori standards was used, specifically the one proposed by G. Ferrer (200). It is intended that these standards guide the development of progressions, classroom work and subsequent assessments that allow teachers to obtain valuable information on how these skills are developed and achieved at school level and, therefore, to feed the education system in general to enhance its development.

Keywords: Standards; Historical Thinking Skills, Assessment.

Tabla de contenido

Introducción	4
Evaluar el pensamiento histórico	9
Estándares en Chile desde la LGE	13
Metodología	17
Resultados	21
a) Referentes Curriculares nacionales	21
b) Referentes internacionales de Estándares de habilidades de pensamiento histórico.	26
c) Construcción de la primera versión de los estándares de Habilidades de pensamiento histórico.	29
d) Estándares de habilidades de pensamiento histórico	33
e) Validación estándares: juicios de expertos.	34
f) Propuesta de estándares de habilidades de pensamiento histórico	36
Conclusión y proyecciones	37
Bibliografía	41
Anexos	47

The goals of school history are not vocational but to prepare students to tolerate complexity, to adapt to new situations, and to resist the first answer that comes to mind.

Sam Wineburg, 2010

Introducción

Desde la década de 1990, se ha venido desarrollando una fuerte corriente a nivel internacional de establecimiento de estándares con la intención de evaluar la calidad de la educación. Este movimiento se asocia a una ‘preocupación por lo que se aprende en la escuela y por consiguiente por lo que se enseña’ (Valverde, 2005, p.7). A partir de esto se busca articular las políticas curriculares con las políticas de evaluación de tal manera de obtener evidencia de cuánto es lo que efectivamente se está avanzando respecto de lo que prescriben los instrumentos curriculares y, por lo tanto, de la orientación del sistema educativo hacia el logro de dichos estándares. Sin embargo, hasta el momento no ha sido éste el único uso dado a la evaluación estandarizada del curriculum: se ha pretendido orientar a las madres, padres y apoderados en la elección de los establecimientos de sus hijos e hijas. Esto ha impulsado a los establecimientos escolares a una competencia por obtener mejores resultados en dichas pruebas, descuidando en muchos casos el conjunto de los objetivos del marco curricular, independiente de lo que se evalúa a gran escala (Ravitch, 2011) y por tanto, impactando en el trabajo de los y las docentes y los aprendizajes de los y las estudiantes. Es por esta razón que en los últimos años se ha recomendado que estos estándares tengan un fuerte impacto en el aula, definiendo a “los docentes como destinatarios centrales de los estándares” (Gysling y Meckes, 2011), orientando su quehacer pedagógico, incluyendo las evaluaciones de aula, más allá de lo que se puede evidenciar en pruebas a gran escala, fuertemente cuestionadas por parte del mundo social y académico (ver www.altoalsimce.org).

Los estándares educacionales han sido definidos por Arregui (2000) como aquellas “competencias y habilidades básicas que deberían adquirir los niños y jóvenes durante su tránsito por el sistema escolar. Definen y comunican con claridad a distintas audiencias, no sólo las especializadas, lo que los estudiantes **deberían saber** en cada área de conocimientos en cada grado o nivel y lo que debieran hacer con esos

conocimientos, además de establecer cuán bien deberían poder hacerlo conforme a una gradiente de desempeños basada tanto en lo **deseable** como en lo **observable**” (p14). Estos suponen trabajar los desempeños para cada asignatura desde una lógica de la progresión, es decir, pensando en cómo se van desarrollando estas habilidades en niños, niñas y adolescentes a través del tiempo y de su paso por el sistema escolar. Esto debe hacerse no desde una lógica rígida en que cada estudiante deba pasar por cada uno de los niveles señalados, sino más bien como un sendero que *podrían* seguir los estudiantes en el cambio de un pensamiento novato a uno experto:

“Los niveles en un modelo de progresión no son una secuencia de peldaños que todos los estudiantes deben pasar para subir. En realidad, un modelo de desarrollo de las ideas de los estudiantes no establece una ruta de aprendizaje para cada uno (...) un modelo de progresión nos muestra como muchos estudiantes de una determinada edad podrían estar pensando, dado el tipo de enseñanza que existe y las actuales ideas de nuestra sociedad. No nos dice que es lo que los estudiantes deben necesariamente hacer” (Lee, 2003, p.16)

En el contexto de este estudio se desarrollan los estándares definidos por Cassasus como de “excelencia”, es decir, los “estándares ideales, alcanzables para algunos, (...) estándares hacia los cuales se debe tender” (1997, p.8). Son, por lo tanto, lo que se quiere que los estudiantes alcancen al salir de la enseñanza media. En la lógica de la progresión, se busca establecer la meta a la que se quiere que los estudiantes del sistema educativo nacional lleguen y no, por ahora, los posibles niveles de desempeño.

La construcción de estándares y de modelos de progresión ha adquirido mayor relevancia por cuanto se ha detectado que en muchos países de América latina se “corre el riesgo de [un] ‘estrechamiento del currículo’ y de la enseñanza orientada a las pruebas’, particularmente allá donde se continúen aplicando pruebas referidas a normas [...] y especialmente si se empiezan a ligar algún tipo de implicancias a los puntajes obtenidos por los alumnos o las escuelas” (Arregui, 2000). El sistema de evaluación utilizado en Chile cumple con ambos elementos. A pesar de los esfuerzos desarrollados en la última década por establecer estándares de desempeño (niveles de logro) y a partir

del establecimiento de la agencia de calidad, los ‘estándares de aprendizaje’, que son “más precisos y se remiten exclusivamente a desempeños observados en la prueba”. (Gysling y Meckes, 2010, p.13), presentan la limitante de recoger evidencia solo de aquello que es posible de ser evaluado a través de la aplicación de un solo tipo de instrumento como es la prueba SIMCE.

Desde la perspectiva de la historia y de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar, es importante incorporar a los estándares y a la evaluación de esta asignatura las habilidades de pensamiento histórico, definido por Plá como ‘la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular.» (Plá, 2005:16).

Esta forma de concebir la historia y sus procesos de enseñanza es coherente con aquello que establecen las herramientas curriculares vigentes para la Enseñanza media, en relación con desarrollo de las habilidades propuestas para la asignatura tanto en los ajustes curriculares del 2009 (vigentes para 3ro y 4to medio),

“En cuanto a las habilidades que enfatiza este sector de aprendizaje destaca el que alumnos y alumnas desarrollen las habilidades de identificar, investigar y analizar problemas de la realidad histórica, geográfica y social, utilizando instrumentos metodológicos y conceptuales propios de estas disciplinas, así como también que desarrollen habilidades que les permitan comunicar en forma organizada y coherente los resultados de sus análisis e indagaciones y que desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de discusión de alternativas de solución y de formulación rigurosa de posiciones propias.” (MINEDUC, 2009, p.196).

Como en las bases curriculares de 2013 (vigentes para estudiantes de 7mo a 2do medio),

“contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y

actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los Derechos Humanos.” (MINEDUC, 2013, p.194)

Desde el punto de vista teórico, hace alrededor de 25 años que académicos de diferentes orígenes disciplinarios (desde la historia, la educación, la psicología y lingüística, entre otras) y de diferentes latitudes se han preocupado de las habilidades de pensamiento histórico. Este interés, surgido desde la enseñanza de la historia, ha alcanzado lo que hoy en día recibe el nombre de “alfabetización histórica”, en la cual se incorporan elementos propios de la discusión en torno a la narrativa histórica y los géneros que la constituyen disciplinarmente. Coffin (2004, 2006) identifica dos grandes familias de géneros históricos: el narrativo vinculado a la ‘story’ que relata eventos organizados en torno a un desarrollo temporal y el argumentativo asociado a History que explica las acciones mediante el uso de conceptos históricos. Recientemente han surgido propuestas (Monte-Sano, 2011; Reisman, 2011) que destacan la importancia de la alfabetización histórica en tanto proceso de aprendizaje de modos de leer y escribir la Historia. Este proceso requiere reconocer, por una parte, los procesos heurísticos y epistémicos de la disciplina, y por otra la manera en que se transfieren esos saberes al discurso oral y escrito.

En la década de 1990, los estudios respecto de la enseñanza de la historia se orientaron hacia el pensamiento histórico desde un enfoque cognitivo, siendo Carretero (1993) uno de los principales exponentes de esta corriente. Se expresa en esta una preocupación por caracterizar lo que hacen los “expertos” para así comprender lo que *deben hacer* los novicios para lograr los aprendizajes esperados en historia. Desde ese periodo hay acuerdo entre los investigadores (Carretero, 2011; Winneburg, 1996; VanSledright, 2011; Plá, 2013; Peck y Seixas, 2008; Pagès, 2009; Ortuño, 2014; Gómez et al, 2014; Sáiz y Gómez, 2016) en cuanto a que no son los componentes conceptuales el foco de la disciplina, y por lo tanto, en el ámbito escolar no son (o no debieran ser), el foco de los aprendizajes esperados, y por tanto, tampoco debieran serlo de las evaluaciones. El desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico, con distintas

denominaciones, pareciera ser un punto de acuerdo respecto de hacia dónde debe tender la enseñanza de la Historia, por cuanto responden a lo que hacen los “expertos” (Voss, J. y Wiley, J. 2006), estableciendo que “saber historia no significa acumular la memorización de hechos, conceptos, fechas, etcétera. La comprensión de la historia implica otros elementos, y está relacionada con unos complejos procesos de pensamiento histórico.” (Gómez, 2014, p. 53). Sin duda, que esto no implica desligarse de estos conocimientos ya que el pensamiento histórico no tiene sentido si no es en el contexto de procesos históricos, la discusión gira en este punto en torno a la intencionalidad de la enseñanza de la historia.

Existe acuerdo a nivel de la producción teórica respecto de la importancia de fortalecer estas habilidades en los estudiantes de enseñanza secundaria, sobre todo en el contexto de la incorporación de la historia reciente a las aulas escolares, procesos que no pueden ser trabajados desde la base de supuesto consensos sociales, sino desde la explicitación de su controversialidad, planteando la necesidad de entregar herramientas de análisis a los y las estudiantes (Carretero, 2010, Plá; 2011 y 2013) de tal manera que puedan construir su propia visión de la historia. Se puede constatar, que a nivel de orientaciones curriculares dichas habilidades son fundamentales para lograr la formación de ciudadanos críticos, siendo destacadas como parte de las habilidades a trabajar en la asignatura en las bases curriculares (Mineduc, 2013). Sin embargo, nada se sabe de su logro a lo largo de la enseñanza media, en tanto no existen herramientas curriculares que impulsen y orienten específicamente su trabajo y evaluación en aula. Esta constatación lleva a reafirmar la necesidad de establecer estándares de desempeño de las habilidades de pensamiento histórico que puedan ser observables a través de los sistemas de evaluación existentes o por desarrollar, para así retroalimentar el sistema educativo en su conjunto respecto de cómo y en qué nivel se están trabajando; pudiendo entregar orientaciones a los y las docentes para facilitar su trabajo en aula y potenciar su desarrollo en los y las estudiantes, ayudando a construir evaluaciones de aula acordes a lo que se espera, potenciando los aprendizajes de los y las estudiantes . A partir de lo anterior la pregunta de investigación que guía este trabajo es ¿Cuáles son los estándares

que permitirían evaluar y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje en torno a las habilidades de pensamiento histórico del marco curricular vigente?

Se plantea entonces la necesidad de contar con evidencia que permita construir estándares adecuados a la realidad de los aprendizajes históricos en el contexto chileno, al igual que se ha hecho en experiencias internacionales de modelos de progresión en historia como en Canadá, Estados Unidos, Colombia, y Nueva Zelanda, entre otros.

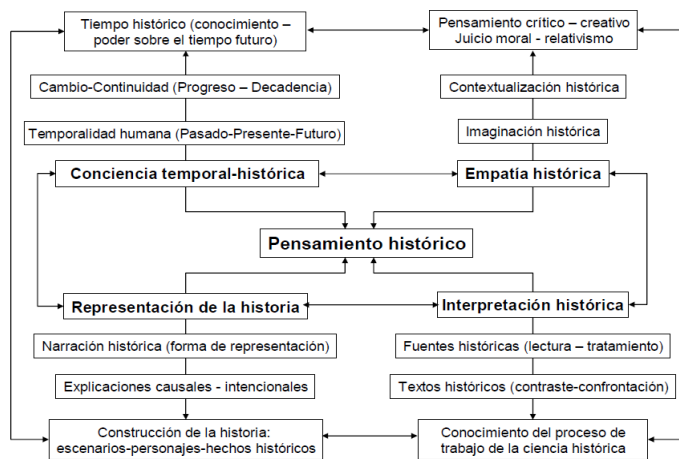
Es por lo anterior que el objetivo de este trabajo es la elaboración de estándares de habilidades de pensamiento histórico que permitan orientar la evaluación del pensamiento histórico y, por lo tanto, mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de una adecuada orientación y retroalimentación de los estudiantes. Esto permitiría cumplir de mejor manera con los objetivos de la asignatura en relación con desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades de investigación y comunicación de resultados.

Evaluar el pensamiento histórico

Desde la disciplina histórica, son varios los autores que han trabajado el concepto de habilidades de pensamiento, tal como se señaló antes, Plá (2005) establece que se busca a través de ellas entregar herramientas y estrategias propias de los historiadores para darle significado al pasado. Por otro lado, Seixas (2013) lo define como un proceso a través del cual los historiadores analizan e interpretan las evidencias históricas para luego construir sus relatos acerca de lo analizado. Ambos autores destacan entre estas habilidades aquellas referidas al trabajo en torno a los conceptos de “segundo orden” o “conceptos disciplinares” definidos como tal por Lee (2005) quién los distingue respecto de aquellos que nombra como “substantive concepts” (p.61). En este segundo grupo, incluye aquellos que considera la sustancia de la historia, aquellos que permiten describir los procesos históricos, conceptos complejos tales como “revolución”, “nación”, “tratado”, “esclavitud” que refieren a “diferentes tipos de actividades humanas” (p.61). Por otro lado, estarían los conceptos de segundo orden, también llamados “metahistóricos”, que son aquellos que permiten organizar y dar sentido a los

primeros. De acuerdo con Lee (2005), este conocimiento “no forman parte de lo que estudian los historiadores, sino conocimiento del tipo de estudio que estos realizan” (p.32). Estos conceptos permiten evidenciar “una capa de conocimiento que se ubica detrás de la producción del contenido real o substancia de la historia” (p.32). Son varios los autores (Lee, 2005, Seixas, 2013; Pagés, 2009, Van Drie y Van Broxtel, 2008) que asumen esta diferenciación y consideran que algunos de los conceptos de segundo orden que dan forma a la disciplina de la historia son “tiempo”, “cambio”, “empatía histórica”, “causa”, “evidencia” y ‘relatos/narrativa’, entre otros.

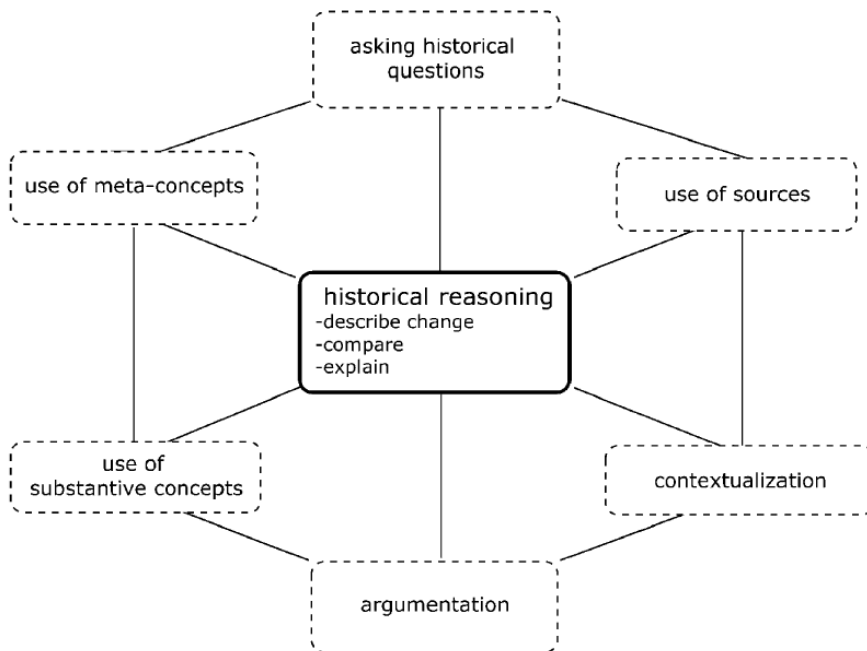
Algunos autores, construyen modelos conceptuales en relación con las habilidades de Pensamiento histórico, identificando en estos algunos conceptos de segundo orden. Tal es el caso de la propuesta que realizan Pagés, Santisteban y González (2009), que toman como base cuatro elementos que a su vez incorporan otros componentes del pensamiento histórico, estableciendo jerarquía y relaciones entre ellos, tal como se aprecia en el siguiente esquema:



Pagés, Santisteban y González, 2009, p.3

Estos autores buscan, a través de esta clasificación, aportar a la investigación en didáctica de la Historia enfocándose en el trabajo con docentes en el espacio del aula. Con la producción de este ordenamiento pretenden dar cuenta de las formas a través de las cuales aprenden los estudiantes, colaborando así con la formación y desarrollo de los docentes del área de historia.

En otra lógica, el modelo conceptual de Van Drie y Van Broxtel (2008) incorpora en su conceptualización tanto elementos de primer orden, que definen como “fenómenos históricos, estructuras y personas” (p.99) como aquellos de segundo orden, nombrados acá como meta-conceptos que se asocian a “los métodos que usan los historiados para investigar y describir procesos y periodos históricos” (p.99). Esto explica la inclusión de tareas que estarían relacionadas con este tipo de razonamiento., dando líneas de acción frente a posibles situaciones evaluativas acordes al modelo conceptual planteado.



Van Drie y Van Broxtel, 2008, p.90

Este esquema está centrado en la forma en que aprenden y piensan la historia los estudiantes de secundaria. Se enfoca en lo que las autoras denominan como “razonamiento histórico”, el que es caracterizado como una actividad a través de la cual “una persona organiza información acerca del pasado para describir, comparar, y/o explicar fenómenos históricos. Haciendo esto, él o ella elabora preguntas históricas, contextualiza, hace uso de sustantivos y meta-conceptos y defiende posturas basadas en argumentos sustentados en la articulación de evidencia. Al igual que el anterior pretende

orientar el trabajo en aula, usando ejemplos de cada uno de los componentes de este marco de referencia.

Se pueden encontrar autores más recientes que trabajan con elementos de segundo orden como Seixas, P. y Morton, T. (2013) que reafirman su trabajo en torno a los siguientes seis conceptos: significancia (qué es lo importante), evidencia (cómo saber respecto del pasado), continuidad y cambio (cómo dar sentido al curso de la historia), causas y consecuencias (por qué se producen los acontecimientos o procesos históricos y en qué derivan), perspectiva histórica o empatía (cómo llegar a comprender a las personas del pasado, con sus ideas y contextos), dimensión ética (cómo el pasado puede servirnos a entender y avanzar en el presente). Cada uno de ellos es pensado en el contexto escolar, y en particular en el trabajo en aula con los estudiantes dando algunos elementos que permitirían avanzar hacia una “comprensión potente” de los conceptos desarrollados. Este modelo, al igual que la propuesta desarrollada por Peter Seixas el año 2011, presenta elementos concretos para el trabajo en aula, por lo que representa una base clara del tipo de elementos a considerar para entregar orientaciones tanto a estudiantes como a docentes respecto del trabajo esperado. Gómez y Oruña (2014) por su parte, también orientan su trabajo al desarrollo de los conceptos de segundo orden para trabajar en aula con los y las estudiantes. Con foco en la adquisición de herramientas de pensamiento propias de la práctica del historiador, lo que a su vez implica un desafío para los y las docentes y por lo tanto para la formación de estos.

Esta mirada respecto de la enseñanza de la historia implica que la evaluación debe moverse desde “un tipo de evaluación con un conjunto de tareas puntuales, sin conexiones internas claras entre ellas (...) que está dirigida por propuestas de contenido” hacia una evaluación “de tipo extensiva, con conexiones internas entre tareas, guiada a habilidades cognitivas y sociales, (y que) prioriza la comprensión” (Barberá, 2003, p.96). Tal como lo señala Gómez (2014) se debe avanzar desde la memorización del pasado hacia el pensar históricamente tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje como en las evaluaciones que estos conllevan. Esto debido a que cualquier innovación pedagógica “debe incidir en estas nuevas dimensiones de la evaluación, en nuevos

instrumentos de obtención de información y análisis de la misma” (p.53). De lo contrario, la evaluación se transforma en un elemento distorsionador del proceso de aprendizaje, mandando al estudiante señales contradictorias respecto de lo que es efectivamente importante de manejar.

Lo anterior implica que se debe trabajar la alineación curricular considerando que esta requiere “una fuerte relación entre objetivos y evaluaciones, entre objetivos y actividades instruccionales y materiales, y entre evaluación y actividades instruccionales y materiales. En otras palabras, validez de contenido, cobertura de contenidos y oportunidades para aprender están todo incluidos en el concepto más general de alineación curricular” (Anderson, 2002, p 257). Esta idea es trabajada en mayor detalle por John Biggs (2006) que refiere a la necesidad de alinear “el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante. Este sistema se denomina *alineamiento constructivo*, basado en los dos principios del constructivismo: aprendizaje y alineamiento en la enseñanza” (p. 29). Este elemento también es trabajado por Guillermo Ferrer (2009) al definir 10 postulados sobre las características ideales de los estándares, siendo el postulado n° 5 referido a la alineación de los estándares con “los instrumentos de evaluación que medirán los logros de aprendizaje, orientarán las acciones de mejoramiento y contribuirán a la asignación de responsabilidades por los resultados” (p18).

Estándares en Chile desde la LGE

Con la Ley General de Educación (LGE), aprobada el año 2009, se establece la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y en particular el establecimiento de la Agencia de Calidad de la Educación. Esta agencia busca contribuir, en conjunto con el Ministerio de Educación, a mejorar la calidad y equidad de la educación, estableciendo para estos fines, que esta institución “evaluará los logros de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos”. Esto es a través de prueba

estandarizadas aplicadas regularmente a todos los estudiantes de establecimientos educacionales de enseñanza regular (Ley General de Educación, 2009).

En este contexto, el establecimiento de estándares en el área de la historia se vuelve aún más relevante por cuanto los estándares que está diseñando la Agencia de Calidad debieran abarcar el curriculum nacional en su conjunto y no sólo lo que hasta ahora se ha podido medir en las pruebas estandarizadas vigentes (SIMCE, PSU). La mejora de la calidad de la educación, que se propone en dicha ley, debe vincularse con lo que se trabaja en las aulas del sistema educativo chileno. En palabras de Lorrie Sheppard “la característica más importante compartida por la evaluación a gran escala y la de aula debe ser su alineación curricular” (2003, p.123), por lo que la construcción de estándares firmemente alineados con el curriculum vigente es imprescindible para orientar ambos ámbitos de la evaluación. En este sentido, es muy importante tener en cuenta que la evaluación de los estándares a través de pruebas escritas, mayoritariamente de selección única, no debe ser el único medio de recoger información sobre el logro de los aprendizajes esperados, ya que es fundamental diversificar las formas de evaluar los logros académicos de los estudiantes (Ravitch, 1995).

Esta alineación curricular o constructiva es entonces uno de los elementos centrales de los estándares de habilidades de pensamiento histórico, ya que se pretende que estos orienten tanto el trabajo de aula y las evaluaciones que este implica como las evaluaciones a gran escala que deben desarrollarse. Según Margaret Forster (2004), esta alineación de las evaluaciones y los instrumentos curriculares (que ella acota a los mapas de progreso) permite guiar el trabajo a través de 5 principios:

1. Monitorear el desarrollo de los estudiantes ante los resultados de aprendizajes establecidos en un mapa de progreso.
2. Considerar una variedad de métodos de evaluación para seleccionar el método adecuado al logro esperado.
3. Juzgar y calificar el desempeño de los estudiantes en tarea evaluativas.
4. Estimar el nivel de logro de los estudiantes a través del mapa de progreso.

5. Comunicar el resultado de los estudiantes de acuerdo a lo definido por el mapa de progreso” (2004, p66)

En Chile, a partir de los resultados tanto de pruebas nacionales como internacionales surge la necesidad de orientar de manera más precisa los aprendizajes esperados para los estudiantes del sistema educacional chileno. Para esto se convocó a dos comisiones de expertos que pudieran entregar orientaciones para aumentar el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. En este contexto surgen primero los mapas de progreso y los niveles de logro definidos por la unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación chileno y luego a partir de la LGE, se cambian estas herramientas por los estándares de aprendizaje a cargo de la Agencia de Calidad, que son equivalente a los niveles de logro, salvo por el impacto que tienen respecto de las escuelas. Según las encargadas de la elaboración de las primeras herramientas, estas “describen cualitativamente el aprendizaje de los estudiantes: en el primer caso, el aprendizaje esperado en determinados hitos de toda la trayectoria escolar; en el segundo, el desempeño mostrado para los grados evaluados en la medición nacional” (Gysling y Meckes, 2010, p.7).

La preocupación por alinear las distintas herramientas curriculares también estuvo presente en la construcción de dichos instrumentos, especificando que el objetivo es “promover y favorecer la articulación de la información recabada a nivel local con la información de la medición nacional, potenciando el uso de ambas en el diseño de planes de mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los alumnos (Gysling y Meckes, 2010, p.8)

Para establecer estos estándares existen dos enfoques principales, cuya combinación deriva en una tercera posibilidad. Estos son un enfoque *a priori* que se basa en una mirada teórica respecto de lo que se debiera saber y saber hacer, basándose en la disciplina y los marcos curriculares; otro enfoque se basa en los resultados empíricos “de lo que los y las estudiantes saben y pueden hacer” (2017, p.48), es llamada *a posteriori*. Finalmente, se puede mencionar una tercera posibilidad que es “un enfoque mixto, que combina tanto expectativa teórica como evidencia empírica” (2017, p.48).

El primer enfoque implica una consulta a especialistas del área, que de acuerdo con su experticia determinan lo que debiera saber un estudiante de un determinado nivel educativo. Luego de eso, y pensando en las evaluaciones a gran escala, se construye un instrumento de evaluación que permita recoger información respecto del desempeño de los y las estudiantes. Si los expertos no se seleccionan considerando todos los criterios que deben cumplir los estándares (Lo factible, lo deseable, lo prescrito y lo observable) es posible que se transformen en inalcanzables y por lo tanto se transformen en una limitante del aprendizaje más que en un potenciador, quedándose sólo en una definición del “deber ser” (Mineduc, 2017).

En la mirada que busca elaborar estándares a posteriori, se trabaja en base a evidencia obtenida de pruebas aplicadas a los y las estudiantes y por lo tanto, se basan en lo que ya han realizado. Se trabaja en la descripción de lo que ahí se puede observar, estableciendo distintos niveles de acuerdo con los rangos de puntajes obtenidos. Este método fue usado para la descripción de los “niveles de logro” que se establecieron a partir de los resultados de las pruebas SIMCE y en las pruebas internacionales (Gysling y Meckes, 2011). La principal desventaja de este enfoque es que se basa en los resultados de pruebas que muchas veces limitan su desarrollo a lo que se puede recoger como evidencia a gran escala dejando de lado aquellos saberes más complejos de evaluar en dichas pruebas o cuyos ítems no quedan dentro de los rangos seleccionados (Mineduc, 2017).

Finalmente, está el enfoque mixto que es aquel que se ha usado en los últimos años en Chile, “que combina tanto expectativa teórica como evidencia empírica (...) busca rescatar las ventajas y minimizar las desventajas asociadas a los dos enfoques antes descritos y, de esta manera, permitir la elaboración de estándares que sean a la vez legitimados y realistas” (Mineduc, 2017, p. 48). Según lo establecido por el Mineduc (2017), esto se realiza en dos momentos sucesivos, en el primero un grupo de expertos determina lo que debiera saberse y en el segundo se contrasta esa información que lo que los estudiantes realmente realizan en las pruebas establecidas para tales efectos.

Metodología

Tal como se mencionó anteriormente el foco de este trabajo es la elaboración de estándares de “excelencia” (Cassasus, 1997) de habilidades de pensamiento histórico que permitan orientar la evaluación del pensamiento histórico, y a la vez orientar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para tal efecto se optó por una metodología de carácter cualitativo, que sigue la lógica de lo que se ha definido previamente como el **establecimiento de estándares a priori**. En particular se sigue la metodología propuesta de Guillermo Ferrer (2006) que considera que los procesos de elaboración de estándares, “para ganar legitimidad profesional y social, y así cobrar mayor fuerza durante las etapas de implementación, requieren de un cuidadoso trabajo profesional que puede dividirse en dos momentos principales: la construcción de los instrumentos y la validación de los mismos.” (Ferrer, 2006, p.53). El autor promueve que la elaboración técnicamente responsable de los estándares requiere del cumplimiento de las siguientes condiciones y tareas insoslayables:

- Selección y contratación de equipos técnicos.
- Identificación y análisis de referentes curriculares vigentes.
- Identificación y análisis de estándares internacionales.
- Diseño de estándares.
- Validación interna.
- Elaboración de instrumentos alineados de medición y evaluación de aprendizajes.

En el marco de la presente investigación, se considerará la metodología de Ferrer (2006) como la base para desarrollar la propia. Es importante aclarar que por la naturaleza del trabajo en el contexto de un proyecto de magister, se dejó fuera la primera etapa de selección de equipos técnicos, así como la elaboración de instrumentos que serán construido en una próxima etapa, presentándose acá sólo algunas ideas respecto de cómo se podría desarrollar una evaluación de los estándares construidos.

La primera actividad de la metodología realizada fue el análisis de referentes curriculares vigentes a nivel nacional. Esto se realizó a partir de la revisión teórico – conceptual respecto de las habilidades de pensamiento histórico y su desarrollo en la

etapa escolar. Se planteó la “tarea de definir el universo de contenidos prescritos, [y los] ejes y temas disciplinares [que] habrán de priorizarse” (Ferrer, 2006, p.53), dentro de un análisis del conjunto de los instrumentos curriculares vigentes en el sistema educacional chileno (marco curricular actualizado al 2009 y las bases curriculares de 2013), identificando allí las habilidades de pensamiento histórico que han sido trabajadas de manera tanto explícita como implícita.

Para este análisis documental se construyó una matriz analítica de contenido dónde se relacionaron las habilidades de pensamiento histórico con las herramientas curriculares correspondiente a la enseñanza media, esto es Marco Curricular ajustado al 2009 para 3ro y 4to medio y las bases curriculares de 2013 para 1ro y 2do medio, además de las introducciones de ambos documentos.

En segundo lugar, se realizó la identificación y posterior análisis de Estándares internacionales en el área de historia. Se trabajó en la búsqueda estándares en países que participan de los informes de la UNESCO, partiendo entonces con un universo de 76 países. Estos se acotaron además a aquellos portales de Ministerios de Educación que dispusieran de la información en castellano, portugués, inglés, o francés y que especificarán dentro de sus curriculum de historia, estándares relacionados explícitamente con las habilidades de pensamiento histórico en el nivel de educación secundaria. A partir del análisis curricular se revisaron los estándares de logro de las habilidades de pensamiento histórico desarrolladas en diversas experiencias internacionales, identificando aquellas coincidentes con las habilidades trabajadas en el currículo chileno. Esto implicó una reducción considerable del universo de estándares a revisar, pues sólo se encontró material en algunos países (14), que muestran una aproximación explícita a dichas habilidades en las herramientas curriculares definidos por sus propios sistemas educacionales.

En el caso de este análisis documental la matriz analítica de contenido que se construyó, relacionaba las habilidades de pensamiento histórico trabajadas en las herramientas curriculares vigentes con las propuestas internacionales cuyas habilidades trabajadas coincidieran con lo analizado a nivel nacional.

Luego de estas revisiones se procedió a la elaboración de la propuesta inicial de estándares de habilidades de pensamiento histórico para el contexto curricular chileno. La redacción de los estándares debía incluir uno de los conceptos de segundo orden identificados en el análisis curricular, un verbo que indica la acción asociada al metaconcepto utilizado y un contexto en el cuál esto deba realizarse.

A continuación, el conjunto de los estándares construidos fue sometido a validación por parte de un grupo de expertos provenientes de distintos ámbitos del quehacer educativo en el área de la Historia, geografía y las Ciencias Sociales. Este juicio de expertos se hizo bajo la metodología de “**Método de Agregados Individuales**” que es trabajada por Corral (2009) en torno al análisis de ítems y que fue adaptado en este contexto para el análisis de los estándares. Este método consiste en solicitar a cada experto que se pronuncie respecto de cada uno de los estándares propuestos, “se pide individualmente a cada experto que dé una estimación directa de la probabilidad de éxito o de fracaso en cada una de las tareas descritas” (Hacquer, 1996, p.3), sin necesidad que estos se reúnan. Se optó por este método debido a la realidad de los trabajadores de la educación, cuyos tiempos son muy limitados, permitiendo que esta tarea fuera una actividad plausible. Además, esta característica también permite evitar sesgos en las opiniones que podrían verse contaminados por presiones entre los expertos provenientes de distintas realidades. Para este proceso de validación se construyó una escala de valoración a través de la cual los evaluadores juzgaron la calidad de cada uno de los estándares considerando los 4 criterios que deben cumplir los estándares según Cassasus (1997).

- Lo Prescrito: refiere a la alineación de los estándares con los objetivos pedagógicos establecidos en los instrumentos curriculares. En este caso los instrumentos corresponden al Marco Curricular ajustado el 2009 para para 3ro y 4to año de Enseñanza Media y a las Bases Curriculares de diciembre de 2013 para 1ro y 2do año de enseñanza media.
- Lo Observable: refiere a la posibilidad de constatar el logro de dichas habilidades en las y los estudiantes. Es importante hacer notar que no se plantea la limitación

de los estándares a las pruebas escritas, sino que se proyectan sobre cualquier situación evaluativa que permita recoger evidencia de los logros de los estándares en el contexto del aula.

- Lo Deseable: refiere a lo que se espera de la educación y, en este caso, a lo que se espera en el contexto de la disciplina. Lo deseable puede ser acotado a la pertinencia del trabajo en torno a los estándares en el contexto de la Historia.
- Lo Factible: refiere a la posibilidad de lograr el desarrollo de dichas habilidades en estudiantes de enseñanza media. Puede que los estándares elaborados sean factibles de alcanzar, pero también puede que ellos sean demasiado complejos o demasiado simples de alcanzar en las y los egresados de la enseñanza media.

Los pasos seguidos fueron los siguientes:

- Se seleccionaron tres expertos para cada ámbito evaluado (curricular, disciplinar, evaluación y docencia) de los estándares para juzgar de manera independiente lo adecuado de estos en función de los criterios antes definidos (lo prescrito, lo observable, lo deseable, lo factible)
- Se le entregó a cada experto la información contextualizada de los estándares a evaluar, incluyendo la definición de cada una de las habilidades de pensamiento histórico.
- Además, cada experto recibió un instrumento de validación con los cuatro criterios levantados a partir de la conceptualización de Cassasus (ver anexo 1).
- Finalmente se recogieron y analizaron los instrumentos de validación primero desde el punto de vista de la concordancia entre jueces a través del coeficiente de concordancia interclase (Prieto, 1998) y entre jueces afines y luego se analizaron los comentarios de los expertos en función de los siguientes criterios:
 - Se asignó mayor peso (50%) a los expertos en sus ámbitos respectivos, esto es a los curriculistas en lo prescrito, a los evaluadores en lo observable, a los disciplinares en lo deseable y a los docentes en lo factible
 - Considerando el peso de las opiniones por ámbito se ajustaron los estándares dando así con la versión entregada en este informe.

A partir del análisis del juicio de expertos se volvieron a formular los estándares, llegando así a la versión que se presenta con más detalles en los resultados que se exponen a continuación.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados de los análisis y revisiones realizadas a la luz de los pasos de la metodología planteada por Ferrer que fueron seleccionados para este trabajo.

a) Referentes Curriculares nacionales

En enseñanza media existen dos referentes vigentes, el marco curricular para 3ro y 4to medio y las bases curriculares para 1ro a 2do medio. Para cada una de estas herramientas se analizó, además del material asociado a cada uno de los niveles de la enseñanza media examinados (objetivos de aprendizajes, objetivos fundamentales y contenidos mínimos), los énfasis de la propuesta, ejes temáticos y las habilidades en el caso de las bases y la introducción a la asignatura en el caso del ajuste.

El marco curricular corresponde a una actualización que se realizó el año 2009 a la versión que databa del 2001. Este documento declara que dentro de los propósitos de la asignatura se deben trabajar ciertas habilidades que corresponden, en parte al menos, a lo que se ha denominado como “habilidades de pensamiento histórico”. Se indica que tanto la historia, la geografía como las ciencias sociales representarían un “conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor sus vidas, a razonar y discernir sobre sus propias opciones y a trazar planes para el futuro” (Mineduc, 2009, p.195), lo que se asocia a la **dimensión ética** señalada por Seixas y Morton (2013). Dando a los docentes la tarea de trabajar con sus estudiantes “hacia la comprensión de los fenómenos y procesos estudiados, por sobre la memorización de información puntual que se haya utilizado para ilustrarlos” (Mineduc, 2009, p.196). El desarrollo de esta capacidad de análisis se reafirma en las Bases Curriculares de 2013, tal como se mencionó anteriormente, en que se establece que se busca “contribuir a la formación de personas capaces de analizar

realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico” (p.194). Para lograr este objetivo se explicitan varios énfasis entre los cuales está el pensamiento histórico entendido como la capacidad de comprender la existencia propia y de las sociedades en un tiempo determinado, insertas en el devenir de la historia. Se señala además que “la construcción gradual del pensamiento histórico es uno de los principales objetivos de esta asignatura, pues constituye una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo” (p.195).

En las bases curriculares también se releva la importancia de la asignatura para la formación de personas con la capacidad de procesar la información “para tomar decisiones de una manera responsable e informada” (Mineduc, 2013, p.200). Esta visión del aporte que puede hacer la asignatura a la formación de ciudadanos críticos y participativos es plenamente coherente, a este nivel, con lo que plantean teóricos como Van Drie y Van Broxtel (2008):

“El razonamiento con información acerca del pasado puede ser considerado como una importante práctica cultural de las sociedades. Esta ha sido incorporada al currículum en historia en varios países y es considerado para empoderar a los estudiantes a entender la historia, así como a la vida en sociedad en general. Así la habilidad de argumentar acerca de elementos históricos, más que aceptar o rechazar lo que es presentado sin mayor crítica, es visto como una capacidad significativa para la participación en una sociedad democrática” (p.87)

Esta comprensión de la sociedad debe realizarse, de acuerdo con los documentos ministeriales, a través de la comprensión de la existencia de “distintas perspectivas para abordarla e interpretaciones para comprenderla” y, por lo tanto, el conocimiento debe ser percibido “como una búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad”. Esta forma de entender el conocimiento se relaciona directamente con el trabajo que se realiza con **fuentes históricas**, tanto primarias como secundarias. Al contrastar la evidencia que se obtiene de ellas sería posible avanzar en la construcción de interpretaciones críticas de los procesos sociales a lo largo del tiempo, disminuyendo, según el ajuste, “el riesgo de

una enseñanza sesgada de la historia, la geografía y de las ciencias sociales” (MINEDUC, 2009, p 197). En las bases curriculares se señala que una de las habilidades a trabajar en esta área es el análisis y trabajo con fuentes de información, lo que implica “desarrollar una metodología de trabajo activa y rigurosa, que permita analizarlas y así obtener información relevante, formular preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas” (MINEDUC, 2013, p.201). En suma, ambos referentes coinciden en que la utilización crítica de la evidencia histórica debería producir un reconocimiento de la validez de las distintas interpretaciones, pero también una capacidad de distinguir entre lo cierto y lo falso.

Junto con lo anterior los Ajustes Curriculares del Mineduc plantean que el trabajo que se realiza en el sector debería apuntar a favorecer “la comprensión de la complejidad y la multicausalidad involucrada en los fenómenos sociales. Así, la enseñanza de la historia debe fomentar un constante diálogo entre pasado y presente, sin descuidar la contextualización temporal de los procesos y acontecimientos y la búsqueda de una comprensión empática de la época en que éstos ocurrieron” (MINEDUC, 2009, p.196). Estos elementos son trabajados en las Bases desde dos habilidades destacadas para la asignatura, la primera refiere al pensamiento temporal y espacial y la segunda al pensamiento crítico. Es a través de estos ámbitos que los estudiantes se sitúan temporalmente logrando en este contexto dos habilidades: **manejo de la temporalidad** y la **empatía histórica**. La primera es declarada en el curriculum señalando que permite “orientarse, contextualizar, ubicar y comprender tanto los procesos y acontecimientos estudiados” (MINEDUC, 2013, p.201) y la segunda señalando que permite desarrollar la capacidad de análisis crítico de los procesos estudiados. En estos elementos presentes en ambos referentes curriculares se incorporan conceptos históricos de segundo orden, como multicausalidad, contextualización y empatía, siendo los dos últimos conceptos trabajados por algunos autores desde la idea de la toma de **perspectiva histórica** (Hartmann y Hasselhorn, 2008, Seixas, 2013, Duquette, 2015).

A nivel de Objetivos de aprendizajes y de objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios se encuentran varios elementos que se orientan hacia el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico. En el ajuste curricular se identifica un “contenido” transversal a toda la enseñanza, tanto básica como media, que refiere a las Habilidades de indagación, análisis e interpretación. Este eje de contenidos incluye a lo largo de los cuatro años de enseñanza media, análisis de fuentes diversas para la construcción de la fundamentación de una posición propia, tendiente a la recuperación desde el presente de las visiones de los actores involucrados en los procesos históricos estudiados; la enseñanza para discriminar y seleccionar de fuentes pertinentes; la comparación de distintas interpretaciones historiográficas, considerando la selección y ponderación de factores que explicarían los procesos y la evaluación crítica de los fundamentos de las distintas posiciones; y, finalmente, la aplicación de criterios de continuidad y cambio en la distinción y comparación de períodos históricos diferentes. Desde las bases curriculares de 2013, se establece el desarrollo de un pensamiento riguroso y crítico que permita a las personas ser capaces de comprender realidades complejas, que tal como se ha señalado anteriormente, todos los elementos que aquí emergen pertenecen, en su complejidad, al campo de las habilidades de pensamiento histórico.

Estos elementos se encuentran en distintos niveles de enseñanza media con Objetivos de aprendizajes (OA), objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la asignatura, que se presentan a continuación asociados a los conceptos de segundo orden en torno a los cuales se pueden agrupar:

- **Causa-consecuencia/Multicausalidad:** Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos (OA 1° y 2 ° Medio), evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (OA 2 ° Medio), caracterizar el modelo económico neoliberal implementado en Chile durante el régimen o dictadura militar (...) y evaluar sus consecuencias sociales en el corto y largo plazo (OA 2 ° Medio), analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil (...)y evaluar sus consecuencias en el

orden geopolítico mundial (OA 1° Medio), problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 (OF 3° Medio).

- **Evidencias/fuentes:** Seleccionar fuentes de información, considerando: La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos), el uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis (OA 1° y 2° medio), analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel (OA 1° Medio), evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (OA 1° Medio), evaluar críticamente distintas interpretaciones historiográficas sobre los procesos fundamentales (OF 3° medio); recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes (OF 3° medio).

- **Significancia histórica:** Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel (OA 1° Medio), evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados de siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena (OA 2° medio), evaluar relevancia y valor de la información de las fuentes (OA 1° y 2° medio), valorar los aportes que distintos sectores sociales han hecho al legado cultural nacional a través del tiempo (OF 3° medio)

- **Temporalidad/tiempo histórico:** Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel (OA 1° Medio), analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en el nivel (OA 1° y 2° Medio), analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980 evaluar cambios y continuidades con el presente (OA 2° Medio), comprender que los procesos de cambio histórico tienen ritmos distintos y que en el siglo XX el cambio histórico se acelera (OF 3° medio).

- **Toma de perspectiva histórica/empatía:** Recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes (OF 3° medio).

En el mapa de progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica, asociado a los ajustes curriculares de 2009, se pueden identificar elementos propios de las habilidades de pensamiento histórico. Por ejemplo, en el nivel 7 se alude a que el estudiante “desarrolla ensayos originales confrontando interpretaciones y considerando una diversidad de fuentes”; en el nivel 6 se debe “Comprende(r) que a lo largo de la historia los procesos de cambio se suceden con ritmos distintos” y “Recurre a una diversidad de fuentes y usa conceptos pertinentes para indagar problemas históricos. Evalúa críticamente interpretaciones historiográficas divergentes” y en el nivel 5, que corresponde a 1 y 2 medio, “Reconoce que en los procesos históricos existen relaciones de influencia entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales. Identifica relaciones de continuidad y cambio entre distintos períodos históricos” (UCE, 2007, p.5).

A partir de este análisis podemos ver que son varias las habilidades de pensamiento histórico que se encuentran presentes en las herramientas curriculares. Algunas desde los objetivos de la asignatura, otras desde sus aprendizajes. En algunos casos se potencian desde ambos componentes curriculares, en otros sólo desde uno de ellos.

b) Referentes internacionales de Estándares de habilidades de pensamiento histórico.

Este análisis se hizo respecto de los países estudiados en el reporte la OCDE panorama de la educación. De la revisión realizada a los curriculum nacionales de estos 76 países, se logró ubicar 20 con material curricular abierto asociado a la Historia, Estudios Sociales o Ciencias Sociales entre otras denominaciones (ver anexo 2). La mayoría de los demás países no disponían de material o bien este no estaba en los idiomas antes mencionados por lo que su análisis se hizo imposible. De estos últimos países, son 14 los que explicitan elementos para trabajar las habilidades de pensamiento histórico. Los estándares tienen todos como meta orientar el trabajo de los y las docentes, algunos desde la lógica de las evaluaciones y por tanto de los procesos de enseñanza – aprendizaje, y otros desde la medición. Algunos los explicitan como tal,

otros mencionan conceptos de segundo orden dentro de los aprendizajes históricos, y finalmente otros los mencionan como habilidades investigativas.

En aquellos casos en que estas habilidades se explicitan de manera específica, como en el caso de Australia, Estados Unidos, Bélgica, Sudáfrica, Gran Bretaña y Canadá entre otros, se trabajan habilidades relacionada con el análisis de fuentes como elemento base de los demás componentes. En algunos casos, para comprender la perspectiva histórica de los procesos históricos (Australia y Sudáfrica por ejemplo), en otros para develar la diversidad de interpretaciones y comprender la diversidad de visiones (Sudáfrica e Inglaterra por ejemplo) y otros como medio a través del cual se obtiene información, sin asignarle algún sentido particular (como los casos de Estados Unidos, Colombia y Bélgica). Podemos asociar esta última mirada a los estándares más antiguos (Estados Unidos, 1996) que presentan una lógica heurística en que se destacan principalmente las habilidades de investigación propias de la disciplina, tales como la identificación de procedimientos tales como la capacidad de formular un problema histórico, de seleccionar fuentes acordes al tema e ir emitiendo juicio a partir de la información contenida en ellas. Si bien de estos estándares se pueden desprender conceptos de segundo orden, en la concepción de Lee, tales como ‘significancia’ y ‘evidencia’, éstos están planteados desde el saber hacer específico del historiador. A modo de ejemplo, podemos mencionar los siguientes estándares sacados de la propuesta Nacional: “Establecer un orden temporal en la construcción de sus propias (de los estudiantes) narrativas históricas”, “Obtener datos históricos de una variedad de fuentes”, (NCHS-UCLA, 1996). Este es el caso de Suiza que también asume los conceptos de segundo orden desde la lógica de las herramientas y metodologías de investigación, lo que se evidencia a través de un estándar que refiere a la apropiación de herramientas que permiten tratar problemáticas de las ciencias humanas y sociales.

Algunos países que han desarrollado sus estándares más recientemente mantienen esta lógica propia del quehacer del historiador. En Colombia por ejemplo, se establece que el estudiante “planteó y justificó un tema de investigación” (Ministerio de Educación Nacional, 2004) y en Sudáfrica el estándar refiere a que “el estudiante es

capaz de adquirir y aplicar habilidades de indagación histórica” (Departamento de Educación, 2003). A través de estos estándares, se da énfasis a la presentación y exposición de los resultados de la investigación y no, como se verá más adelante, a partir de las lógicas que supone la construcción del relato histórico. En Sudáfrica uno de los estándares asociado a esto refiere a que el estudiante “sintetiza información para construir un argumento original, usando evidencia de fuentes dadas y conseguida de manera independiente para apoyar el argumento” (Departamento de Educación, 2003).

En contraste con este enfoque están los estándares de Nueva Zelanda que destacan fuertemente la significancia histórica para los neozelandeses, asociando otros conceptos de segundo orden con este. En el caso de Nueva Zelanda, se encuentran numerosos elementos similares a los planteados en el caso canadiense. Sin embargo, en el caso de este país se ha incorporado con más fuerza el problema de la narración histórica, esto es, del relato que deberían ser capaces de construir los estudiantes en torno a una problemática histórica determinada. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en los siguientes estándares definidos el año 2012: “Examina una situación histórica significativa en el contexto del cambio en un ensayo”, “comunica y presenta claramente ideas históricas mostrando comprensión de un contexto histórico” (NZQA, 2012)

Otro elemento transversal que se aprecia en los curriculum de los países analizados es el manejo de la temporalidad que se expresa a través de la identificación y/o análisis de elementos de continuidad y cambio e incluso búsqueda de patrones en los procesos históricos que permitan determinar los elementos de continuidad y cambio. En esta misma línea existe un trabajo en torno a la temporalidad tal como se explicita en Brasil señalando que los estudiantes deben identificar los ritmos de ordenamiento temporal de las actividades de las personas y de los grupos.

c) Construcción de la primera versión de los estándares de Habilidades de pensamiento histórico.

El análisis de diversas fuentes de información relacionadas con las habilidades de pensamiento histórico ha permitido evidenciar altos niveles de coherencia entre las tendencias tanto teóricas como prácticas en torno a dichas habilidades. Las herramientas curriculares de los diversos países analizados, así como los vigentes en Chile para la enseñanza media dialogan de manera fluida tanto con la teoría como con las últimas definiciones curriculares de distintos países. A pesar de esta alta consistencia entre la teoría y las herramientas curriculares, hay una deuda del sistema educativo chileno con este ámbito de la disciplina histórica, ya que está incorporada tangencialmente en los sistemas de evaluación estandarizada, y de manera muy general en las herramientas curriculares que son la base del trabajo en aula. Es por tal razón que a partir de los elementos analizados anteriormente se propone considerar los siguientes elementos.

De los conceptos trabajados por los distintos autores mencionados anteriormente, y a partir del análisis del Marco y las bases Curricular de 2009 y 2013 respectivamente, esta investigación ha establecido el trabajo en torno, fundamentalmente, a las habilidades de pensamiento histórico que se mencionan a continuación:

1. Establecimiento de la significancia histórica de los tópicos estudiados: El concepto de significancia histórica ha sido definido por Seixas (2006) como aquel que involucra los “principios detrás de la selección de qué y quién debiera ser recordado, investigado, enseñado y aprendido” (p.3). Lo importante en este aspecto no es la selección de qué o quién, en particular, debe ser recordado, sino la explicación de por qué se ha realizado dicha elección. A pesar de que esta selección va a depender de la propia perspectiva y del propósito que tenga la persona que esté realizando el análisis, Seixas establece dos criterios que permiten acotar de mejor manera la significancia histórica:

- **Conducente a cambio**, es decir, que la persona, hecho o proceso seleccionado tuvo o tiene consecuencias significativas para un conjunto amplio de personas o sobre un periodo extenso de tiempo. Es decir, que el impacto que

tiene el elemento seleccionado es capaz de trascender su entorno cercano o inmediato.

- **Revelador**, es decir, que expresa algún aspecto que puede ser relacionado con una temática de mayor envergadura de la historia, que ayuda a comprender aspectos importantes para la sociedad actual.

Hay, por tanto en esta habilidad, una clara vinculación con la sociedad en la que se desenvuelven los estudiantes, forzándolos a considerar el impacto que pueden tener los distintos fenómenos sociales, políticos, culturales y/o económicos. Se busca que los estudiantes centren la mirada no solo en los hechos, procesos o personas, sino que fundamentalmente en los efectos que estos tienen en el tiempo y por lo tanto en la importancia de historiarlos.

2. Uso de fuentes primarias y secundarias para la comprensión de relatos históricos: Este aspecto del pensamiento histórico es el que ha sido trabajado de manera más transversal por distintos autores, e incluye “la búsqueda, la selección, la interpretación y la contextualización de las fuentes primarias” (Seixas, 2006, p.5), a lo que se agrega también las fuentes secundarias por ser las más accesibles a las y los estudiantes. Estas fuentes deben ser trabajadas en el aula, en procura de los elementos que aporten evidencia respecto del contexto histórico como forma de hacer inteligible su significado. Dicho análisis potencia la lectura crítica de la realidad, ya que se asume desde esta búsqueda que el conocimiento histórico es un conocimiento discutible, pues se construye en torno a fuentes que deben ser cuestionadas a partir del contexto en que fueron creadas (Pagés, 2009) y por lo tanto es posible de ser extrapolado al menos parcialmente a la realidad contemporánea de los estudiantes.

En este contexto preguntas sobre diferentes soportes y tipos de fuentes (texto, dibujo, fotografía, artefacto, construcción, u otras) tales como qué es, por qué se elaboró, quién lo elaboró, el propósito de su elaboración o el contexto en que fue elaborado, son las que deberían orientar el análisis. Según Chauncey Monte-Santo estos elementos son los que “dejan una marca indeleble en el relato mismo, estos

subtextos deben ser detectados para una completa comprensión de un relato histórico” (2011, p.212). Según esta autora se deben trabajar las fuentes desde la **contextualización** tanto del autor como de la época en que se ubican, así como a partir de la **corroboración** que implica contrarrestar la evidencia entregada por una fuente con aquella contenida en otras para lograr producir una interpretación más completa del pasado (2011, p.213).

3. Identificar Continuidad y cambio a lo largo de la historia: Se debe comprender la historia no como una lista de hechos sino como una compleja mezcla de continuidades y cambios (Seixas, 2006, p.6). Para esto es necesario comprender el tiempo histórico, la cronología y la periodización ya que ayudan a identificar y situar dichas continuidades y cambios (Díaz, 1998; Seixas, 2006).

En este sentido, se deben reconocer los distintos ritmos de cambio y establecer comparaciones (contextualizadas) entre períodos de forma tal que permita identificar los elementos que permanecen y aquellos que se modifican, aquellos que progresan y los que tienden a declinar.

4. Explicación multicausal de procesos históricos (causas y consecuencias): Esta habilidad se relaciona con la identificación de las causas que originan los procesos históricos, más allá de las voluntades o motivaciones de sujetos determinados o de los detonantes específicos de determinados procesos. Esta supone reconocer que las causas son múltiples y provenientes de diversos ámbitos de la sociedad. En palabras de Seixas, las causas “son múltiples y en varios niveles, incluyendo a largo plazo ideologías, instituciones, y condiciones y a corto plazo, acciones y eventos” (2006, p.8). Una explicación multicausal debe suponer el reconocimiento de las motivaciones y las causas, su jerarquización y la explicación coherente de la relación que existe entre unas y otras al momento de relacionarlas con un proceso particular. Dicha jerarquización no es unívoca, en tanto dependerá de la

visión de quién construye el relato, y debe ser fundamentada desde los procesos estudiados y siempre en relación al conjunto de elementos que permiten explicarlos.

5. Toma de perspectiva histórica: Refiere a la comprensión de que “ciertos agentes o grupos históricos tenían una particular mirada de su propio mundo y [a partir de esto] ser capaz de ver cómo estas miradas podrían realmente haber afectado acciones en diferentes situaciones” (Hartmann y Hasselhorn, 2008, p.1). Algunos autores llaman a este aspecto ‘empatía histórica’ (Trepát, 1995, Pagés 2009; Levesque, 2009), esto es, la comprensión del pasado teniendo en consideración los puntos de vista propios de los sujetos que experimentaron un periodo histórico determinado.

Para lograr esta empatía histórica es necesario avanzar en la comprensión del entramado social, cultural, intelectual, y económico de la vida de las personas en el pasado, incluyendo sus acciones y sus relaciones, entre otros aspectos. Pero tal como señala Seixas (2006), esta empatía no implica la producción de una identificación transtemporal con el sujeto estudiado, sino el reconocimiento de la particularidad de su experiencia en el contexto del cual fue parte. De esta forma se considera importante comprender las diferencias que existen entre nuestro presente y el presente de los sujetos analizados (Hartmann y Hasselhorn, 2008). Según Lee y Asbhy (2001), este aspecto del pensamiento histórico se relaciona con el reconocimiento de las perspectivas particulares de un grupo o sector social determinado y reconocer, a su vez, que dichas miradas o concepciones influyeron en sus acciones. Es importante reconocer como uno de los errores más frecuentes que se comenten al estudiar el pasado es el “presentismo”, es decir, observar y juzgar a los sujetos, hechos, o procesos del pasado desde una mirada exclusivamente contemporánea, desde el presente, y no desde el contexto en el cual estos se desarrollaron.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente estas habilidades asociadas al pensamiento histórico no pueden ser trabajados de manera abstracta, sino que en estrecha asociación con aquellos conceptos caracterizados por Lee (2005) como de sustantivos o de primer

orden. Es por esto que sin caer en detallismo, los estándares recogen estos conceptos de tal forma de orientar las evaluaciones, tanto las que se desarrollan en el aula, como aquellas que se quisieran aplicar a mayor escala. Esto es trabajado en las experiencias internacionales incorporando referencia a procesos históricos, investigación histórica, contexto histórico, eventos, personajes o periodos históricos. Por ejemplo, en el caso de Nueva Zelandia “Comunica y presenta claramente ideas históricas para mostrar comprensión del contexto histórico”, o Canadá “Explicar cómo algunas cosas continúan y otras cambian, en cualquier periodo de la historia”. En otros casos con el de Estados Unidos, no está asociado a contenido pues los estándares hacen referencia a metodología histórica, como por ejemplo “Define el propósito, perspectiva y punto de vista desde la cual es construida la narrativa histórica”.

d) Estándares de habilidades de pensamiento histórico

Tal como se mencionó anteriormente, y en coherencia con lo planteado en la literatura, es necesario realizar una validación de los estándares, ya que sólo en la medida en que estos sean reconocidos y compartidos por los distintos actores del sistema escolar, estos podrán cumplir su función orientadora de la evaluación. Se logró obtener la opinión de 10 expertos en las distintas categorías mencionadas anteriormente: curricular, evaluación, disciplina y docencia.

Los estándares sometidos a validación fueron los siguientes y corresponden a las habilidades mencionadas anteriormente:

Estándar 1.1: Identifica personas, hechos y/o procesos históricamente significativos para la comprensión de problemáticas de la sociedad chilena en el contexto mundial y latinoamericano actual.

Estándar 1.2. Argumenta las razones de la significancia histórica de personas, hechos y/o procesos incorporando a su explicación el impacto sobre otros y/o lo revelador de estos.

Estándar 2.1: Selecciona las fuentes primarias pertinentes a un tema de investigación o a un problema histórico determinado.

Estándar 2.2: Contextualiza y contrasta las fuentes en busca de evidencia sobre el tema investigado o un problema histórico determinado.

Estándar 3.1: Identifica las continuidades y los cambios entre distintos procesos o periodos de la historia.

Estándar 3.2: Comprende que la historia tiene diversos ritmos de cambio y que, por lo tanto, las periodizaciones y delimitaciones de procesos históricos responden a visiones particulares de la historia, pudiendo estas ser variadas.

Estándar 4.1: Jerarquiza los elementos históricos en antecedentes (elementos contextuales), motivaciones y detonante (evento puntual) al explicar un proceso determinado.

Estándar 4.2: Integra diversas causas en la explicación de un proceso determinado a través del establecimiento de relaciones entre ellas.

Estándar 5.1: Selecciona los elementos del contexto histórico que permiten explicar las acciones e ideas de los sujetos, hechos y/o procesos situándose en un periodo determinado.

e) Validación estándares: juicios de expertos.

El proceso de validación se realizó a partir de un instrumento de evaluación en que se especifica la conceptualización de cada habilidad de pensamiento histórica desarrollada en el contexto de este trabajo, así una escala de valoración para cada uno de los estándares que incluye los criterios fijado por Cassasus (1996) para los estándares de excelencia, tal como se muestra a continuación.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con las herramientas curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					
El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					
El estándar es posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					

Esta pauta fue enviada a cada uno de los expertos de las distintas áreas a través de correo electrónicos, por lo que no existió entre ellos ningún contacto que pudiera incidir en los resultados del análisis que se le solicitó realizar. En relación con la concordancia entre jueces, lo primero que se debe señalar es que la variabilidad de las respuestas de los jueces es menor por lo que la fiabilidad será menor a la que se podría tener si hubiese más diversidad en las respuestas tanto entre jueces como en las respuestas de un mismo juez. Para realizar esta estimación se utilizó el coeficiente de correlación intraclass (CCI) que permite evaluar la concordancia general entre dos o más jueces. En este caso el CCI alcanzó 0,528 ($p < 0,05$), situándose entre 0,4 y 0,75 que representa según Prieto, Lamarca y Casado (1998) una fiabilidad entre regular y buena. Por lo que se puede proceder al análisis de la información que estos entregan.

Del proceso de validación realizado a través de la revisión de expertos se observa con cierta claridad y consistencia la existencia de dos miradas. Una desde aquellos que, si bien pertenecen al mundo de la educación, se acercan a este desde fuera del aula escolar. La otra mirada se sitúa desde el aula y orienta sus juicios y comentarios a lo que es su práctica cotidiana. Ambas miradas son necesarias pues permiten tener visiones complementarias acerca de lo prescrito, lo observable, lo factible y lo deseable respecto de los estándares.

Surge en torno a estas habilidades dos observaciones fuertes, principalmente desde los docentes de aula, que si bien no son representativas por lo focalizado de la muestra dan luces respecto de una realidad que debe ser investigada con mayor detención para una exitosa implementación de estándares de logro. La primera dice relación con la no presencia de algunas de estas habilidades, como la significancia histórica y la multicausalidad, en el marco curricular, haciendo alusión principalmente a los Contenidos Mínimos Obligatorios (“El hecho de que sea un currículo único y en base a una serie de contenidos mínimos obligatorios juega en contra de la selección y la pertinencia de cada realidad”, Experto docente 1), sin tener en cuenta los propósitos de este sector de aprendizaje ni el contenido de carácter transversal que se relaciona con las Habilidades de indagación, análisis e interpretación . Otra observación que también

proviene de los docentes de aula dice relación con las limitaciones que existen a nivel de escuelas para trabajar estas habilidades, haciendo alusión tanto a la falta de material para trabajar (“Es poco observable por la falta de materiales contextualizados a las unidades tratadas” Experto docente 1), por ejemplo para la selección y análisis de fuentes primarias y secundarias, como al exceso de contenidos que “tratar” que limitan el trabajo en torno a las habilidades de pensamiento histórico.

En términos generales, la habilidad relacionada con la continuidad y el cambio fue la de mayor aceptación por parte de los distintos actores del sistema escolar. Es importante señalar que, trabajada en un nivel más básico, este ámbito se encuentra presente en los niveles de logro de 4° básico, razón por la cual los docentes lo manejan con mayor soltura. Sin embargo, surge en este contexto la preocupación por el tipo de progresión posible en torno a esta habilidad, ya que a nivel de identificación pareciera ser algo trabajado durante la enseñanza básica.

A diferencia del anterior, la explicación multicausal de los procesos históricos es el ámbito de las habilidades de pensamiento histórico con menor acuerdo en relación con su pertinencia curricular. En particular el primero ya que la asociación que realizan los expertos de la motivación con la subjetividad pareciera ser un problema y por otro, debido a que algunos expertos señalan la necesidad de manejar diversas visiones para poder jerarquizar los distintos elementos de la explicación causal y que ésta no estaría desarrollada en los estudiantes. Tanto la subjetividad como la diversidad de visiones son elementos trabajados desde los niveles más pequeños en el currículum, si bien no son trabajados con el nivel de profundidad que exigen los estándares de excelencia en este ámbito, aportan al logro de estos en los niveles superiores de la enseñanza media.

f) Propuesta de estándares de habilidades de pensamiento histórico

A partir del análisis y conclusiones de la evaluación de la primera versión de los estándares de habilidades de pensamiento histórico, se realizan los ajustes antes mencionados quedando la propuesta de estándares de la siguiente manera:

1. Establecimiento de la significancia histórica de los tópicos estudiados:

Estándar 1.1: Identifica personas, hechos y/o procesos históricamente significativos que aportan a la comprensión de problemáticas de la sociedad chilena actual.

Estándar 1.2. Argumenta las razones de la significancia histórica de personas, hechos y/o procesos incorporando a su explicación el impacto de estos sobre la sociedad y/o lo revelador que puedan ser para la comprensión de una época.

2. Uso de fuentes primarias y secundarias para la comprensión de relatos históricos

Estándar 2.1: Selecciona las fuentes primarias o secundarias pertinentes para un tema de investigación o respecto de un problema histórico determinado.

Estándar 2.2: Contextualiza y contrasta las fuentes en busca de evidencia respecto del tema investigado o un problema histórico determinado.

3. Identificar Continuidad y cambio a lo largo de la historia

Estándar 3.1: Comprende los ritmos de cambio diversos de la historia, que implica la convivencia de elementos de distintos periodos en un mismo momento histórico.

4. Explicación multicausal de procesos históricos (causas y consecuencias)

Estándar 4.1: Jerarquiza elementos causales tales como antecedentes (elementos contextuales), motivaciones y detonantes (eventos puntuales) en la explicación de un proceso determinado.

Estándar 4.2: Integra diversas causas en la explicación de un proceso determinado a través del establecimiento de relaciones entre ellas.

5. Toma de perspectiva histórica

Estándar 5.1: Selecciona los elementos del contexto histórico que permiten explicar las acciones e ideas de los sujetos, hechos y/o procesos situándose en un periodo determinado.

Conclusión y proyecciones

A partir del trabajo realizado en el marco del proyecto de magister es posible concluir que la elaboración de estándares es un proceso largo y complejo. En primer lugar, porque es un proceso que requiere del paso por varias etapas de revisión y validación. Etapas que en el contexto de esta tesis terminan con la reelaboración de los estándares a partir del juicio de un grupo de expertos. En segundo lugar, debido a que se deben aunar criterios provenientes de diversas realidades: desde la teoría, desde los curriculistas, desde los didactas y desde los docentes. Realidades no siempre dialogantes, sobre todo en contextos en que se aprecian desigualdades tremendas en las oportunidades de aprendizajes de los y las jóvenes provenientes de distintos sectores sociales, como es el caso de Chile.

Lo que se destaca de la realidad actual y que motivó a la realización de este trabajo es la falta de evidencia respecto de las habilidades de pensamiento histórico, la forma en que se están trabajando en los casos que así sea y el nivel de logro que los estudiantes secundarios están alcanzando en este ámbito tanto en el transcurso de sus años en las aulas secundarias como al momento de egresar. Es a partir de esta constatación que surgió la necesidad de construir estándares de desempeño que visibilizaran estas habilidades en el curriculum y en el aula de tal manera de orientar las evaluaciones tanto a nivel de aula como en aquellas estandarizadas. En esta construcción se trabajó con el concepto de ‘estándar de excelencia’ desarrollado por Cassasus (1997) que establece que estos corresponden al ideal hacia el cual se espera que los estudiantes lleguen al egresar de enseñanza media.

Se busca a través de estos estándares orientar el trabajo de aula y facilitar la evaluación formativa y por lo tanto la retroalimentación a los estudiantes respecto del logro de las habilidades de pensamiento histórico. Es por esto que este trabajo debiera ser sólo el punto de partida de una serie de herramientas curriculares, didácticas y sobre todo de evaluación que sirvan de apoyo al sistema escolar en general y en particular al trabajo de aula de los docentes. Para esto es necesario incorporar diversas formas de evaluar y por

tanto recoger evidencia pues se deben cubrir tanto los propósitos de la asignatura como los objetivos de aprendizaje y, por lo tanto, con todos los estándares que se vayan definiendo a partir de estos. Es importante entonces no limitar la recogida de evidencia respecto de logro de los aprendizajes definidos por el marco curricular a pruebas con las características del SIMCE, esto es de selección múltiples y con algunas preguntas de desarrollo breves, sino a “diferentes métodos de evaluación que proveerán información sobre diferentes tipos de aprendizajes esperados” (Forster, 2004, p67). Los estándares construidos en este contexto son concordantes con lo planteado por Gysling y Meckes (2010) ya que permiten identificar hitos en la trayectoria escolar, ponerlos en relevancia respecto del curriculum nacional. Se puede a partir de ellos, tal como lo plantea Lee (2005), desarrollar una progresión en el desarrollo de estas habilidades por parte de los estudiantes, pero a diferencia de lo planteado por este autor, parece importante especificar con mayor detalle posibles caminos a seguir para ir retroalimentando constantemente a los estudiantes respecto de sus avances y desafíos en el desarrollo de estas habilidades.

Este trabajo consiste en el primer paso de un largo proceso de visibilización de las habilidades de pensamiento histórico que no solamente permiten cumplir con lo planteado en el curriculum de la asignatura para cada uno de los niveles de enseñanza, sino que posibilitar el cumplimiento de uno de los grandes propósitos de la asignatura a lo largo de la enseñanza media y que refiere a la formación de ciudadanos críticos, activos y participativos. Queda pendiente el desarrollo de ejemplo de situaciones evaluativas que den cuenta de los estándares definidos que permitan en primer lugar validarlos desde lo que efectivamente es posible de trabajar en aula y por otros orientar el trabajo de los docentes de manera más concreta. Estas situaciones evaluativas debieran ir en concordancia con la literatura existente al respecto e ir orientada a la elaboración de textos por parte de los estudiantes en que den cuenta de los análisis realizados, apoyados en las habilidades de pensamiento histórico, construyendo así narrativas históricas. Esto plantea un desafío enorme de trabajo colaborativo con los docentes de la asignatura de lenguaje pudiendo establecer situaciones evaluativas

comunes para potenciar y dar sentido al trabajo de los y las estudiantes. Lo otro, y que parece de mayor relevancia, se relaciona con la elaboración del modelo de progresión de las habilidades en cada uno de las áreas definidas en el pensamiento histórico, esto es el establecimiento de la significancia histórica de los tópicos estudiados, Uso de fuentes primarias y secundarias para la comprensión de relatos históricos, Identificación de continuidad y cambio a lo largo de la historia, Explicación multicausal de procesos históricos (causas y consecuencias) y Toma de perspectiva histórica. La definición de esta progresión debe realizarse tanto en la enseñanza media, foco de este trabajo, como en los distintos niveles de enseñanza básica y al igual que para los estándares definidos diseñando una diversidad de estrategias evaluativas para cada uno de estos.

Bibliografía

Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory into Practice*, 41(4), 255-260. Recuperado de <http://iowaascd.org/files/5313/4045/2315/BloomAI.pdf>

Arregui, P. (2001). Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumentos para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina. Documento de apoyo. Santiago: UNESCO. 24 p. ED-01/PROMEDLAC VII/. Recuperado de http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/sistemas_evaluacion_logro_aprendizaje_escolar_mejora_calidad_arregui.pdf

Barberá, E. (2003). Estado y Tendencias de la evaluación en Educación Superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria.*, 3(2), 94-99.

Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea, S.A. De ediciones. España.

Carretero, M y Rodríguez, C.L. (2011) Estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia: implicaciones para el desarrollo de la alfabetización histórica, en *Revista Ciências & Letras*, 49, 139-155. Recuperado de <http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/76/99>

Carretero, M. y Voss, J. (comps.) (2003) Aprender y pensar la historia. Buenos Aires, Amorrortu, 2003

Carretero, M.; Limón, M.; López Manjón, A.; Jacott, L. y León, J.A. (1993) El conocimiento histórico: una perspectiva cognitiva e instruccional en *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 213, 10-14.

Cassasus, J. (1997). Estándares en educación: Conceptos fundamentales, UNESCO, Documentos del LLECE N 3, 1997. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf>

Centro de Investigación Avanzada en Educación (2010). Estándares de calidad de Asistencia Técnica Educativa para programas ATE. Recuperado de en http://www.registroate.cl/site_buscar/buscador/estudios_publicaciones/publicacion_estandares.pdf

Centro de Investigación de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2011) Estándares para egresados de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Borrador. Recuperado de http://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/est_historia.pdf

Centro de Investigación de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2011). Consulta a las Instituciones Formadoras Estándares para egresados de Pedagogía en Educación Media en Biología, Física, Química e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Presentación Power Point Jefa Estándares, Lorena Meckes. Recuperado de <http://www.slideshare.net/ceppechile/presentacin-jefa-estndares-lorena-meckes>

Centro Nacional para la Historia en las escuelas (NCHS-UCLA) (1996). Contents of Historical Thinking Standards for Grades 5-12, Recuperado de <https://phi.history.ucla.edu/history-standards/historical-thinking-standards/>

Coffin, C. (2004) Learning to Write History: The Role of Causality, en *Written Communication*, 21, 261-289. Recuperado de

Corral, Y. (2009) Validez y Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación para la Recolección de Datos. En *Revista Ciencias De La Educación*, Segunda Etapa, 19 (33), 228-247. Valencia. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>

Departamento de Educación, República de Sudáfrica, (2003), *National Curriculum Statement, Grades 10 – 12, (General), HISTORY*, Disponible en <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=KU%2fEDBh6z6Y%3d&tabid=246&mid=594>

Díaz, Frida (1998) Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. En *Perfiles Educativos*, 82, UNAM, Mexico DF. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>

Ferrer, G. (2009). Estándares de Aprendizaje Escolar Procesos en Curso en América Latina. En *Serie Documentos de PREAL*, 44. Chile. Recuperado de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos

Flórez, M. T. (2008). ¿Se puede evaluar el logro de aprendizaje con la presión del SIMCE y la PSU? *Escritorio docentes, Educar Chile* Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=190180>

Forster, M. & Masters, G. (2004). Bridging the conceptual gap between classroom assessment and system accountability. En *Towards coherence between classroom assessment and accountability: part II*. Ed. M Wilson. Chicago: NSSE, 2004. 51-73.

Hartmann, U y Hasselhorn (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. En *Learning and Individual Differences*, 18 (2), 264-270. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/387/1/Page%20proofs%20learning%20to%20write%20history.pdf>
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608007001197>

Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14”, en P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg, (eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. New York: University Press.

Lee, P. & Shemilt, D. (2003) A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. En *Teaching History*, 113, 13-23. Recuperado de <https://cufaretreat2013.wikispaces.com/file/view/TH%2520113%2520shemilt.pdf>

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. en M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp.

29-78). Washington, DC: National Academies Press. Recuperado de <https://www.nap.edu/read/11100/chapter/3?term=order#30>

MINEDUC. (2009). *Objetivo Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, *Estándares Básicos de Competencias: Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: el desafío. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-81033_archivo_pdf.pdf

Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. En *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x/full>

NZQA, (2012), *Directory of Assessment Standards*, Recuperado de <http://www.nzqa.govt.nz/framework/explore/index.do>

Peck, C (2010), Six Historical Thinking Concepts: A Graphic Organizer. Recuperado de <http://archive.historicalthinking.ca/content/six-historical-thinking-concepts-graphic-organizer>

Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4). 1015 – 1038. Recuperado de http://canadiansandtheirpasts.ca/benchmarks_historical_thinking.pdf

Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente, la escritura de la historia en el bachillerato, México: Plaza y Valdés editores.

Prieto, L., Lamarca, R., Casado, A. (1998) La evaluación de la fiabilidad en las observaciones clínicas: el coeficiente de correlación intraclase. En *Revista Medicina Clínica*, 149 (110) 142-145. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-articulo-la-evaluacion-fiabilidad-las-observaciones-2202>

Seixas, P. (2006) Benchmarks Of Historical Thinking: A Framework For Assessment In Canada, Recuperado de <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf>

Seixas, P. (2013). Linking historical thinking concepts, content and competencies. Vancouver: Pacific Educational Press. Recuperado de <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/HTP2013Report.pdf>

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright. (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press. Recuperado de http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Seixas%20and%20Peck_2004.pdf

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. En Ch. Portal (Ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres, The Falmer Press.

Shepard, L. (2003). Reconsidering Large-Scale Assessment to Heighten Its Relevance to Learning. In J. M. Atkin & J. E. Coffey (Eds.), *Everyday Assessment in the Science Classroom*. Arlington: National Science Teachers Association.

Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE), (2007). Mapa de progreso de Aprendizaje, Sector Historia y Ciencias Sociales, Mapa de Progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica. MINEDUC, Santiago. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200704031229170.MPA%20historia2.pdf>

Universidad Técnica Particular de Loja. (2005) Proceso de autoevaluación de los programas de educación a distancia basado en el proyecto “Centro Virtual para el desarrollo de estándares de calidad para la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe”. Documento introductorio (estándares, indicadores, instrumentos y valoración). Recuperado de <http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual/documentos-estandares/INTRODUCTORIO.pdf>

Valverde, Gilbert (2005) El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos, Serie Documentos de Trabajo de PREAL, n° 32, Santiago de Chile. Recuperado de <http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2032.pdf>

Voss, J., & Wiley, J. (2006). Expertise in History. In K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 569-584). Cambridge: Cambridge University Press.

Wineburg, S. The Psychology of Teaching and Learning History. In: CALFEE, R.; BERLINER, D. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996. p. 423-437.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, p. 73–87.

Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 80, p. 488–499.

ANEXOS

Anexo 1:

JUICIO DE EXPERTOS

ESTANDARES DE DESEMPEÑO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO

A continuación, le presentamos una escala de valoración para que usted evalúe los estándares diseñados en el contexto de esta investigación. Cada estándar se enmarca en una habilidad de pensamiento histórico explicada en cada uno de los apartados.

Estos estándares corresponden a “competencias y habilidades básicas que deberían adquirir los niños y jóvenes durante su tránsito por el sistema escolar” (Arregui, 2000, p14) en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En el contexto de este trabajo, se trabajan los estándares definidos por Cassasus como de “excelencia”, es decir, los “estándares ideales, alcanzables para algunos, (...) estándares hacia los cuales se debe tender” (1997, p.8). Son por lo tanto lo que se quiere que los estudiantes alcancen al salir de la enseñanza media.

Para la escala de valoración se utilizaron cuatro criterios de evaluación basado en el trabajo de Cassasus (1997). Estos se detallan a continuación:

- Lo Prescrito: Refiere a la alineación de los estándares con los objetivos pedagógicos establecidos en los instrumentos curriculares. En este caso corresponden a las herramientas Curriculares Vigentes para la Enseñanza Media.
- Lo Observable: Refiere a la posibilidad de observar el logro de dichas habilidades en los estudiantes. Es importante hacer notar que no estamos planteando los estándares limitados a pruebas escritas, sino a cualquier situación evaluativa que nos permita recoger evidencia del logro del estándar en el contexto del aula.

- Lo Deseable: Refiere a lo que se espera de la educación, en este caso a lo que se espera en el contexto de la disciplina. Pudiendo ser acotado a la pertinencia del trabajo en torno a los estándares en el contexto de la historia.
- Lo Factible: Refiere a la posibilidad de lograr el desarrollo de dichas habilidades en estudiantes de enseñanza media. Puede que los estándares elaborados sean factibles de alcanzar pero también puede que sean muy complejo de lograr en egresado de enseñanza media o bien demasiado fáciles.

Marque con una cruz la opción que mejor represente su grado de acuerdo, respecto de cada estándar evaluado, para cada uno de los criterios, siendo 1 el grado mínimo de acuerdo y 4 el máximo. En caso de que considere que no tiene los elementos de juicio suficiente para emitir una opinión escriba N/A en la casilla correspondiente. Finalmente se presenta una columna para sus observaciones y explicaciones de sus juicios.

1. Establecimiento de la significancia histórica

Este concepto es definido por Seixas (2006) como aquellos “principios detrás de la selección de qué y quién debiera ser recordado, investigado, enseñado y aprendido” (p.3). Lo importante en este aspecto no es la selección en particular sino la explicación de por qué se realiza dicha elección. A pesar de que esta selección va a depender de la propia perspectiva y del propósito que se tenga, Seixas establece dos criterios que permiten acotar de mejor manera esta significancia:

- .i. **Conducente a cambio**, es decir, que la personas, hecho o proceso seleccionado tiene consecuencias para muchas personas o sobre un periodo extenso de tiempo.
- .ii. **Revelador**, es decir, que muestra algún aspecto que puede ser relacionando con una temática mayor de la historia que nos ayuda a comprender algo importante para la sociedad actual.

Estándar 1.1: Identifica personas, hechos y/o procesos históricamente significativos para la comprensión de problemáticas de la sociedad chilena en el contexto mundial y latinoamericano actual.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con las herramientas curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					
El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					

El estándar es posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					
---	--	--	--	--	--

Estándar 1.2. Argumenta las razones de la significancia histórica de personas, hechos y/o procesos incorporando a su explicación el impacto sobre otros y/o lo revelador de estos.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con las herramientas curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					
El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					
El estándar es posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					

2. Uso de fuentes primarias y secundarias

Este aspecto del pensamiento histórico es el que ha sido trabajado de manera más transversal por los distintos autores. Esta incluye “la búsqueda, la selección, la interpretación y la contextualización de las fuentes primarias” (Seixas, 2006, p.5), a lo que le agregaremos también las fuentes secundarias por ser las más accesibles a los estudiantes. Estas fuentes deben ser trabajadas en el aula, en busca de evidencias respecto del contexto y de su significado. Dicho análisis potencia la lectura crítica de la realidad, ya que se asume desde ésta búsqueda que el conocimiento histórico es un conocimiento discutible pues se construye en torno a estas fuentes, que deben ser cuestionadas a partir del contexto en que fueron creadas (Pagés, 2009) y por lo tanto lo mismo se extrapola a la realidad contemporánea de los estudiantes.

En este contexto preguntas sobre las fuentes (texto, dibujo, fotografía, artefacto, construcción, entre otros) tales como qué es, por qué se elaboró, quién lo elaboró, propósito de su elaboración, contexto en que fue elaborado, entre otras son las que deben orientar el análisis de estas. Según Monte Santo estos elementos “hacen una marca indeleble en el relato mismo, estos subtextos deben ser detectados para una completa comprensión de un relato histórico” (2011, p212). Según esta autora se deben trabajar las fuentes desde la **contextualización** tanto del autor como de la época y desde la **corroboración** que implica contrarrestar la evidencia entregada por una fuente con otras para lograr hacer una interpretación del pasado (2011, p213).

Estándar 2.1: Selecciona las fuentes primarias pertinentes a un tema de investigación o a un problema histórico determinado.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con las herramientas curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					

El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					
El estándar es posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					

Estándar 2.2: Contextualiza y contrasta las fuentes en busca de evidencia sobre el tema investigado o un problema histórico determinado.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con los instrumentos curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					
El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					
El estándar es la posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					

Identificación continuidad y cambio

Se debe comprender la historia no como una lista de hechos sino como una compleja mezcla de continuidades y cambios (Seixas, 2006, p.6). Para esto es necesario comprender el tiempo histórico, la cronología y la periodización ya que ayudan a identificar y situar dichas continuidades y cambios (Díaz, 1998; Seixas, 2006).

En este sentido, se deben reconocer los distintos ritmos de cambio y establecer comparaciones (contextualizadas) entre periodos de tal forma de identificar los elementos que permanecen y los que se modifican, los que progresan y los que declinan.

Estándar 3.1: Identifica las continuidades y los cambios entre distintos procesos o periodos de la historia.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con las herramientas curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					
El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					
El estándar es posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					

Estándar 3.2: Comprende que la historia tiene diversos ritmos de cambio y que, por lo tanto, las periodizaciones y delimitaciones de procesos históricos responden a visiones particulares de la historia, pudiendo estas ser variadas.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con los instrumentos curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					
El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					
El estándar es la posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					

3. Explicación multicausal (causas y consecuencias)

Esta habilidad se relaciona con la identificación de las causas de los procesos históricos, más allá de las motivaciones de determinados sujetos o los detonantes de determinados procesos. Esta supone reconocer que las causas son múltiples y provenientes de diversos ámbitos de la sociedad. Seixas señala que las causas “son múltiples y en varios niveles, incluyendo a largo plazo ideologías, instituciones, y condiciones y a corto plazo, acciones y eventos” (2006, p.8). La explicación multicausal supone reconocer las motivaciones, las causas, jerarquizarlas y explicar la relación que existe entre estas al relacionarlas con un proceso particular.

Estándar 4.1: Jerarquiza los elementos históricos en antecedentes (elementos contextuales), motivaciones y detonante (evento puntual) al explicar un proceso determinado.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con los instrumentos curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					
El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					
El estándar es la posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					

Estándar 4.2: Integrar diversas causas en la explicación de un proceso determinado a través del establecimiento de relaciones entre ellas.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con los instrumentos curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					
El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					
El estándar es la posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					

4. Toma de perspectiva histórica

Refiere a la comprensión de que “ciertos agentes o grupos históricos tenían una particular mirada de su propio mundo y [a partir de esto] ser capaz de ver cómo estas miradas podrían realmente haber afectado acciones en diferentes situaciones” (Hartmann y Hasselhorn, 2008, p.1). Algunos autores llaman a este aspecto ‘empatía histórica’ (Trepát, 1995, Pagés 2009; Levesque, 2009), esto es comprender el pasado considerando el punto de vista de los sujetos de un periodo determinado.

Para lograr esta empatía histórica es necesario entender el entramado social, cultural, intelectual, económico de la vida de las personas en el pasado, incluyendo sus acciones, relaciones, entre otros aspectos. Pero tal como señala Seixas (2006), esta empatía no implica identificarse con el sujeto estudiado sino reconocerlo en su contexto. En este contexto es importante comprender las diferencias que existen entre nuestro presente y el presente de los sujetos analizados (Hartmann y Hasselhorn, 2008). Según Lee y Asbhy (2001), este aspecto del pensamiento histórico se relaciona con reconocer la perspectiva de un determinado grupo y reconocer que dicha mirada influyó en sus acciones. Es importante reconocer uno de los errores frecuentes que se comenten al mirar al pasado que es el “presentismo”, es decir mirar y juzgar a los sujetos, hechos, procesos desde la mirada contemporánea, desde el presente y no desde el contexto en que estos se desarrollan.

Estándar 5.1: Selecciona los elementos del contexto histórico que permiten explicar las acciones e ideas de los sujetos, hechos y/o procesos situándose en un periodo determinado.

Criterios	1	2	3	4	Comentario
El estándar está alineado con las herramientas curriculares (Lo prescrito).					
El estándar es observable en los estudiantes en actividades de aula (Lo observable).					

El estándar es pertinente en el contexto de la disciplina (Lo deseable).					
El estándar es la posible de lograr en estudiantes de enseñanza media (Lo factible).					

Anexo 2: Revisión Herramientas curriculares de Historia en páginas Ministeriales Internacionales.

	País	Disponibilidad Curriculum en Historia*	Incorpora Pensamiento histórico*	URL
1	Albania	NO		http://arsimi.gov.al/
2	Argentina	NO		https://www.argentina.gob.ar/educacion
3	Armenia	NO		http://edu.am/index.php/en
4	Australia	SI	SI	http://docs.acara.edu.au/resources/History_Sequence_of_achievement_7-10.pdf
5	Austria	NO		https://www.bmb.gv.at/enfr/school/gen_edu/low.html
6	Bahrain	NO		http://www.moe.gov.bh/Home.aspx
7	Belgium	SI	SI	http://www.enseignement.be/index.php?page=24737
8	Botswana	NO		http://www.gov.bw/en/
9	Brazil	SI	SI	http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf
10	Bulgaria	NO		http://www.minedu.government.bg/
11	Canada	SI	SI	https://education.alberta.ca/media/160209/program-of-study-grade-10.pdf
12	Chile	SI	SI	http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77541.html
13	Colombia	SI	SI	https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
14	Costa Rica	SI	SI	http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esociales3ciclo_di_versificada.pdf
15	Croatia	NO		https://mzo.hr/hr/rubrike/srednje-obrazovanje
16	Cyprus	NO		http://www.moec.gov.cy/dme/en/index.html
17	Czech Republic	SI		http://www.msmt.cz/areas-of-work/basic-education-1

	País	Disponibilidad Curriculum en Historia*	Incorpora Pensamiento histórico*	URL
18	Denmark	NO		https://www.ug.dk/6til10klasse/gymnasiale-uddannelserungdomsuddannelse
19	Estonia	NO		https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/secondary-education
20	Finland	SI	no	http://oph.fi/download/158820_national_core_curriculum_for_preparatory_education_for_general_upper_second.pdf
21	France	SI	no	http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/sinformer/textes-officiels/les-programmes/lycee-general-et-technologique.html
22	Georgia	NO		http://www.mes.gov.ge/content.php?id=3923&lang=eng
23	Germany	NO		https://www.bmbf.de/en/index.html
24	Ghana	NO		http://www.moe.gov.gh/
25	Greece	NO		http://www.minedu.gov.gr/lykeio-2/didaktea-exet-yli-lyk
26	Honduras	NO		http://www.se.gob.hn/seduc
27	Hong Kong	SI	SI	http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/pshe/curriculum-documents.html#3213
28	Hungary	SI	no	http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core
29	Iceland	NO		https://eng.menntamalaraduneyti.is/
30	Indonesia	NO		https://kemdikbud.go.id/
31	Iran	NO		http://medu.ir/portal/home.php?ocode=100010876
32	Ireland	SI	SI	https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Senior-Cycle-/Syllabuses-and-Guidelines/?pageNumber=3
33	Israel	NO		http://edu.gov.il/owlHeb/AboutUs/FreedomOfInformation/Pages/english.aspx
34	Italy (joint)	NO		http://www.miur.gov.it/web/guest/home

	País	Disponibilidad Curriculum en Historia*	Incorpora Pensamiento histórico*	URL
35	Japan	NO		http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/index.htm
36	Jordan	NO		http://www.moe.gov.jo/en/
37	Kazakhstan	NO		http://edu.gov.kz/kz
38	Latvia	NO		http://www.izm.gov.lv/en/
39	Lebanon	NO		http://www.mehe.gov.lb/Templates/HomePage.aspx
40	Lithuania	NO		https://www.smm.lt/web/en/
41	Luxembourg	NO		http://www.gouvernement.lu/3313569/minist-education-nationale-enfance-jeunesse
42	Macedonia	NO		http://www.mon.gov.mk/
43	Malaysia	NO		http://www.moe.gov.my/index.php/en/pegawai-perkhidmatan-pendidikaNookumen-standard-kurikulum-dan-pentakdiran-dskp
44	Mexico	SI	no	http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12492/ciencias_sociales_bg.pdf
45	Montenegro	NO		http://www.mpin.gov.me/en/ministry
46	Morocco	NO		http://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Ens-collegial.aspx
47	Netherlands	NO		https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science
48	New Zealand	SI	SI	http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Social-sciences/Achievement-objectives#collapsible8
49	Norway	NO		https://www.regjeringen.no/eNookumenter/education-act/id213315/
50	Oman	NO		http://home.moe.gov.om/english/
51	Peru	NO		http://www.minedu.gob.pe/politicas/aprendizajes/queaprenden.php

	País	Disponibilidad Curriculum en Historia*	Incorpora Pensamiento histórico*	URL
52	Poland	NO		https://en.men.gov.pl/category/about-ministry/
53	Portugal	NO		http://www.portugal.gov.pt/pt/ministerios/medu.aspx
54	Qatar	NO		http://www.edu.gov.qa/En/Pages/Home.aspx
55	Romania	NO		http://www.edu.ro/planuri-cadru-invatamant-liceal
56	Russia	NO		http://government.ru/eNoepartment/33/events/
57	Saudi Arabia	NO		https://www.moe.gov.sa/en/pages/default.aspx
58	Serbia	NO		http://www.mpn.gov.rs/
59	Singapore	SI	SI	https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/humanities/
60	Slovak Republic	NO		https://www.minedu.sk/7411-en/system-of-schools-and-school-facilities/
61	Slovenia	NO		http://www.mizs.gov.si/en/
62	South Africa	SI	SI	https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS).aspx
63	South Korea	NO		http://english.moe.go.kr/main.do?s=english
64	Spain	NO		http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato.html
65	Sweden	NO		https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705
66	Switzerland	SI	SI	http://www.plandetudes.ch/web/guest/histoire
67	Taiwan	NO		http://english.moe.gov.tw/

	País	Disponibilidad Curriculum en Historia*	Incorpora Pensamiento histórico*	URL
68	Thailand	NO		http://www.moe.go.th/en/
69	Tunisia	NO		http://www.edunet.tn/index.php?id=630&lan=1
70	Turkey	NO		http://www.meb.gov.tr/index.php
71	Ukraine	NO		http://www.mon.gov.ua/
72	United Kingdom	SI	SI	https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study#contents
73	United States	SI	SI	http://www.chicagohistoryfair.org/for-teachers/teachers-guide-to-hf/historical-thinking-standards.html
74	Uruguay	NO		http://educacion.mec.gub.uy/
75	Vietnam	NO		http://vied.vn/en/
76	Emiratos Árabes unidos	SI	no	https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Inspection/PublishingImages/frameworkbooken.pdf

