

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“LA EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN PRIMARIA Y
SECUNDARIA.”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN HISTORIA.

Presenta

MARÍA MAC GREGOR AJA

Directora

DRA. PERLA CHINCHILLA PAWLING

Lectoras

DRA. GENEVIEVE GALÁN TAMÉS

DRA. MARÍA EUGENIA OCAMPO GRANADOS

CONTENIDO

Agradecimientos	1
Sobre la investigación	2
Capítulo 1 Consideraciones sobre la evaluación	4
Capítulo 2 Evaluar la materia de historia, principales problemas	16
Capítulo 3 ¿Cómo y qué evaluar de la materia de historia?	22
Capítulo 4 Propuestas para evaluar la materia de historia	29
Capítulo 5 Congruencia de las propuestas	73
Conclusión	79
Bibliografía	81

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha supuesto grandes esfuerzos tanto intelectuales como personales.

Aprovecho este espacio para agradecer a mis papás por haberme animado a volver a estudiar y por haber estado en cada paso de este viaje, a mi novio que sin sus palabras de aliento en los momentos en los que sentía que se me venía el mundo encima no lo hubiera logrado.

Por último, quiero agradecer a la Dra. Perla, por aceptar este trabajo, por sus consejos y por su guía.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolló en el marco de la línea de investigación “la historia que se enseña y la enseñanza de la historia” a cargo de la Dra. Perla Chinchilla.

Este trabajo se centrará en el problema de la historia que se enseña; preguntándose sobre qué tipo de historia se enseña en la educación básica (primaria y secundaria) y resolviéndolo a través de analizar qué se evalúa de la materia de historia y cómo se evalúa, qué tipo de herramientas y ejercicios se utilizan.

A lo largo de esta investigación estaré trabajando sobre el problema de la evaluación en la materia de historia, ya que al resolver este problema podemos entrar a uno más profundo, el cual es el de la historia que se enseña. Centrarme en esto me parece importante porque mucho se habla acerca de la enseñanza de la historia y las herramientas didácticas para enseñarla, pero poco se ha reflexionado acerca de la historia que se enseña.

Lo que pretendo con esta investigación es aproximarme a través de cuatro propuestas de evaluación para la materia de historia, estadounidenses y canadienses cómo se está pensando hoy la evaluación de la historia escolar. Qué se pretende que esta desarrolle en los alumnos, con qué herramientas se busca evaluarla y por último qué tipo de historia pretenden enseñar. Algunos de los cuestionamientos anteriores son resueltos de manera explícita por las propuestas, otros no tanto por lo que a través del análisis y la lectura detallada de las mismas y de los autores detrás de éstas intentaré daré una respuesta.

El objetivo de este trabajo es entonces analizar a través de acercarme a las diferentes propuestas desde la Historia, con las herramientas de análisis y contextualización propias de la misma para así poder ver más allá de los ejercicios y rúbricas que se propone.

El presente trabajo consta de cinco capítulos y un apartado final de conclusiones. En el

primer capítulo titulado, Consideraciones sobre la evaluación, abordo de manera general las principales formas en que la evaluación ha sido entendida en los últimos años. Como ha cambiado el concepto de evaluación de ser algo meramente cuantitativo a ser algo que busca ser más que eso.

En el segundo apartado, realizó una revisión de los principales problemas de la evaluación de la historia, como son qué enseñar a los alumnos sobre la historia y cómo hacerlo.

A raíz del apartado anterior y de los problemas que esbozan algunos autores sobre qué enseñar sobre la historia y cómo hacerlo que se desprende el tercer capítulo denominado, ¿Cómo y qué evaluar de la historia? Es en este apartado que a partir de estudios españoles como ingleses voy acotando el problema de la evaluación de la historia.

En el cuarto capítulo de este trabajo analizo cuatro propuestas diferentes para enseñar y evaluar historia. Las propuestas son dos de Candá y dos de Estados Unidos, me decidí por ellas ya que sus creadores son académicos reconocidos en el medio de la enseñanza de la historia.

En el quinto capítulo denominado Congruencia de las propuestas, es donde a través de la lectura detallada y haciendo uso de las herramientas aprendidas en las clases de Educación intento ver más allá de los ejercicios y las herramientas planteadas para evaluar la materia de historia.

Este es un trabajo de análisis y reflexión sobre propuestas estadounidenses y canadienses para evaluar la materia de historia a nivel primaria y secundaria. Lo que hago a lo largo de las páginas siguientes es un diagnóstico de las propuestas que hay para evaluar la historia escolar. Por lo anterior no estaré abordando el estado de la evaluación de la educación en México.

El trabajo del investigador nunca esta completamente terminado, siempre se dejan abiertas preguntas, líneas de investigación y lo que yo dejo abierto con este trabajo es seguir preguntándonos por la historia que se enseña en los salones de clases. Y en un trabajo posterior trabajar sobre la historia que se enseña en los salones de clases de México.

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

Dentro del problema de la enseñanza de la historia, esta investigación se centrará solamente en la evaluación de dicha materia, en primaria y secundaria (educación básica).

Si bien me estaré centrando en la evaluación de la materia de historia es importante hablar sobre por qué la evaluación hoy en día tiene un papel central en el proceso de enseñanza – aprendizaje. A continuación, haré algunas consideraciones que me parecen pertinentes sobre la evaluación de manera general para después entrar al problema específico de la evaluación de la materia de historia.

En algún momento de nuestra vida, ya sea en el ámbito laboral o en el escolar hemos sido evaluados, pero pocas veces relacionamos la evaluación con algo más que con una nota que refleja, con un número, lo que sabemos o debemos saber.

De acuerdo con Alfageme y Miralles (2016) la evaluación es mucho más que esto, la evaluación es clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que afecta todos los elementos de este proceso. Sin embargo, se sigue entendiendo a la evaluación como el medio por el cual el alumno le demuestra al maestro que ha adquirido ciertos conocimientos y esto se ve traducido en una calificación numérica que poco le dice sobre su desempeño al alumno.

En años recientes el interés por la evaluación ha crecido y esto ha traído transformaciones no solo en la concepción de la evaluación sino en su práctica, lo anterior ha generado que ésta se vuelva tema de investigación tanto a nivel de políticas educativas como a nivel del aula.¹

Explicar de dónde nace este interés por la evaluación resulta complicado ya que no existe

¹ Cfr Tiana Ferrer, Alejandro; (2008). Evaluación y Cambio de los Sistemas Educativos: la Interacción que hace falta.. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Abril-Junio. *Passim*. 276-277.

un consenso, sin embargo en este punto rescataré la opinión de Tiana (2008), quien anota que hay dos motivos importantes por lo que esto ha pasado.

El primer motivo que él apunta es que hoy en día a diferencia de hace algunos años, “los sistemas educativos son objetos de demandas múltiples y progresivamente más exigentes.”² Esto lo podemos observar en el creciente interés e importancia que se le da a los estudios internacionales como el de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), o los estudios que en nuestro país realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Los estudios y pruebas realizados por el INEE, y la OCDE, tienen un gran impacto mediático y muchas veces los resultados de las pruebas son utilizados para realizar cambios en las políticas educativas de los países o hacer reformas novedosas.³

El segundo motivo que anota el autor es que el modo de ejercer el control y los mecanismos de administración en los sistemas educativos ha cambiado porque la organización escolar ha cambiado, ésta busca más autonomía y diferentes mecanismos de participación. Lo anterior ha dado como resultado que “[...] Ya no sea la Administración (el gobierno para el caso de México) la única competente para controlar la vida escolar, sino que los ciudadanos y las sociedades deben tomar parte en dicha tarea.”⁴ En México hoy en día cada vez más actores toman parte en el proceso de evaluación de las escuelas, por ejemplo están los Comités de Participación Social (CEPS), las Asociaciones de Padres de Familia (APF), y por supuesto el gobierno a través de la Secretaría de Educación Pública.

En los párrafos anteriores hemos hablado sobre la evaluación en un nivel de políticas públicas y evaluaciones de gran escala, a continuación me centraré en la evaluación que se lleva a cabo en el aula, ya que es ahí donde se lleva a cabo la evaluación de la materia de historia. La evaluación de la materia de historia la abordaré de manera más específica más adelante, sin embargo me parece importante para esta investigación mencionar las

² *Ibid.* p.278

³ *Cfr.* Tiana, Alejandro, Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación en Avances y desafíos en la evaluación educativa, OEI- Fundación Santillana, 2009 *passim* p.17-21.

⁴ *Ibid.* p.279.

principales maneras en las que se lleva a cabo la evaluación en el aula.

Lorrie Shepard (2006) sugiere que existen dos modos de realizar la evaluación en el aula; a lo largo del siglo pasado hubo un auge de las evaluaciones objetivas, las cuales cambiaron para dar paso a evaluaciones de tipo formativo a principios del siglo XXI. A continuación describiré de manera breve ambos modos de evaluación, empezando por la evaluación objetiva.

Los modos de realizar la evaluación, han cambiado, se ha pasado de una evaluación que buscaba ser totalmente objetiva a una formativa. El interés por medir de manera objetiva el desempeño de los estudiantes tenía sus ventajas, la más importante siendo la exactitud de las pruebas. Ya que estas dan “[...] suficientes muestras del desempeño del examinado así como del material sobre el cual se examina. Por otra parte, es lo bastante flexible como para que pueda examinar no solo información sino también juicio y la evaluación de relaciones, causas y consecuencias.”⁵ Sin embargo Shepard (2006) apunta que las pruebas objetivas no deben ser las únicas utilizadas al momento de evaluar; hay muchas otras herramientas, como son la realización de ensayos, las pruebas de lectura, entre otras.

Las pruebas objetivas durante el siglo XIX tuvieron gran auge y se dejó de lado cualquier otro tipo de evaluación, sobre todo aquella que buscara evaluar cualitativamente y no de manera cuantitativa.

Si bien las pruebas objetivas, tenían sus ventajas, también presentaban ciertas desventajas, por ejemplo, para llevarlas a cabo se desarrollaron libros de texto en donde se mencionaba la importancia de utilizar la información recabada por las pruebas, pero en donde se daban pocas explicaciones sobre cómo los docentes debían entender los datos para cambiar su enseñanza.⁶ Se dejaba poco espacio para que los maestros innovarán, o realizarán la evaluación de otra manera, se debían seguir los libros de texto al pie de la letra.

Otro punto interesante sobre las pruebas objetivas, es que al estar la atención centrada

⁵ Lorrie Shepard, “La evaluación en el aula”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México 2006 p. 10.

⁶ *Cfr. Ibid.* , p.13

en que éstas fueran confiables y válidas, los profesores consideraban normal que solamente algunos alumnos lograran los aprendizajes esperados. Entonces las evaluaciones servían para distinguir a los alumnos que sí estaban logrando los aprendizajes esperados de aquellos que no lo estaban haciendo.

La evaluación llevada a cabo solamente con pruebas objetivas hacía que esta se viera como un proceso desvinculado del aprendizaje. Hoy en día esto es impensable, el papel de la evaluación ha cambiado y por lo tanto también lo que de ella se espera; uno de los propósitos de las escuelas actualmente es que todos los alumnos alcancen tanto los aprendizajes esperados como las competencias necesarias para vivir en sociedad.⁷ ¿A qué se refiere lo anterior? Por ejemplo, en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se menciona que corresponde a la educación garantizar la adquisición de conocimiento de los estudiantes así como asegurarse de que cuenten con las capacidades que les permitan procesar información y tener actitudes compatibles con la responsabilidad social y personal.⁸ Es claro que se espera que la educación forme ciudadanos capaces de vivir en una sociedad, sin embargo como veremos en el siguiente apartado la evaluación de los aprendizajes no logra reflejar esto.

A diferencia de la evaluación objetiva o sumativa, la evaluación formativa ve a la evaluación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje y pone principal atención en la retroalimentación que el profesor da al estudiante. Ésta va más allá de solamente señalar si las respuestas son correctas o incorrectas.

Este modelo de evaluación de aprendizaje puede resumirse en tres preguntas clave, ¿A dónde tratas de ir?, ¿Dónde estás ahora?, ¿Cómo puedes llegar ahí?, este modelo va más allá de solamente la recolección de datos, ya que no solo involucra al maestro sino también al alumno. La evaluación formativa permite que no solamente el estudiante que es evaluado se involucre en este proceso, sino también que otros alumnos participen de

⁷ Felipe Martínez-Rizo. (23 junio 2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA. RELIEVE, 22, 1- 12.

⁸ Cfr. Secretaría de Educación Pública, *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México: SEP, 2016, p.27

ese proceso al retroalimentarse unos a otros.

Las anteriores formas de entender la evaluación están ligadas a la transformación que ha tenido el aprendizaje y lo que entendemos por ser competente y por lo tanto las maneras en las buscamos como evidenciar esta competencia.⁹

El proceso de enseñanza ha ido cambiado a lo largo del tiempo y por lo tanto también la manera y las herramientas que se utilizan para evaluar, sin embargo en algunas ocasiones éstas no son congruentes con lo que se quiere evaluar.

Si bien parecería que la evaluación formativa y la sumativa son opuestas, esto no es así, ambas se pueden (y deben) complementar, al respecto Shepard (2006) anota lo siguiente,

“Para que se respalden mutuamente, la evaluación formativa y la sumativa deben alinearse desde el punto de vista conceptual. Deben incorporar objetivos de aprendizaje importantes, que se sirvan de una amplia gama de tareas y tipos de problemas para captar las comprensiones de los estudiantes.”¹⁰

Por lo tanto, es importante ver más allá de si la evaluación que se está llevando a cabo en el aula es sumativa o formativa, en lo que hay que poner atención es en si la evaluación sirve para evaluar las habilidades, los conocimientos, las actitudes, y el desarrollo de los estudiantes. Al final la evaluación sumativa cuyo resultado se ve en una calificación en un número es útil para los padres de familia y para la sociedad, que como vimos líneas arriba exige conocer los resultados de los alumnos. La evaluación formativa que se preocupa más por retroalimentar no solo al estudiante con respecto a sus áreas de oportunidad sino también al profesor en cuanto a sus métodos de enseñanza es importante para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Como hemos visto, la evaluación ha cambiado de ser algo meramente cuantitativo, a algo que busca ser (porque no siempre se logra) un proceso que nos de luz acerca de lo que pasa en el momento de aprender. Es importante hacer notar que en ambos modos de

⁹ Cfr. Lorrie Shepard, “La evaluación en el aula”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México 2006 p.18

¹⁰ Cfr. Lorrie Shepard, “La evaluación en el aula”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México 2006 p.44.

entender la evaluación se da por sentado que es el profesor el que evalúa al alumno, el autor Ahumada Acevedo (2001) denomina a esto como una “hetero- evaluación”.

Esto no solo ha configurado una manera particular de evaluar sino también de enseñar del profesor y de aprender del estudiante, que hoy en día resultan muy difíciles de cambiar.¹¹ Si la manera de evaluar de los profesores no cambia, no importará si utilizan prácticas pedagógicas y contenidos novedosos porque al final del día seguirán entendiendo la evaluación como un suceso independiente del proceso de aprendizaje y enseñanza y seguirán evaluando como lo han hecho siempre, dejando de lado lo verdaderamente importante, el aprendizaje.

Esta forma no solo de entender la evaluación y de llevarla a cabo ha ido cambiando poco a poco con la introducción de diferentes tipos de evaluación como la auto evaluación y la co –evaluación, debido a los cambios que ha habido sobre el aprendizaje, sobre todo con la introducción de términos como el de “aprender a aprender”. Este término se desprende de uno de los cuatro pilares de la educación presentados por Jacques Delors (1994), aprender a conocer supone en primer lugar aprender a aprender, situación que puede darse en cualquier momento de la vida y que supone que la experiencia de aprender depende del alumno.¹²

Gracias a conceptos como el de “aprender a aprender” la forma en la que se entienden los procesos de formación de los alumnos ha ido cambiando, si bien hoy en día estamos acostumbrados a que se evalúe a todos los alumnos de la misma manera, poco a poco con la relevancia que tomaron en su momento las competencias a nivel internacional y ahora en México los llamados aprendizajes clave, las formas de entender la evaluación están cambiando.

En este aspecto me gustaría hacer un paréntesis para mencionar un poco acerca del cambio que ha habido en México con respecto a las competencias. En el plan de estudios 2011 de Educación Básica, se ponía énfasis en el desarrollo de competencias y las definía como “[...] la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber

¹¹ Ahumada Acevedo, Pedro; *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile 2001, p17

¹² Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 92

hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).”¹³

Hoy en día con la Reforma Educativa y la nueva Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, se dejan de lado las competencias y se abre paso a los llamados “aprendizajes claves” que serán entendidos “[...] como un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela.”¹⁴

Al respecto de lo anterior es importante señalar que si bien en ambas definiciones se mencionan los valores y las actitudes juntos con las habilidades conocimientos y parecería que el alumno adquiere unas al mismo que tiempo que las otras. Sin embargo para Chinchilla (2017) el alumno primero debe dominar la habilidad y el conocimiento para posteriormente ser capaz de realizar un juicio o valoración al respecto. En este punto ahondaré más adelante al momento de abordar las competencias que se busca evaluar en la materia de historia.

Desde mi punto de vista no hay un gran cambio entre las competencias de las que se hablaba en el plan de estudios 2011 y los aprendizajes claves que se proponen en esta nueva propuesta curricular. Sin embargo es de llamar la atención el cambio en el nombre y la definición de las mismas. Aunque en esta investigación no entraré en la reflexión acerca de cómo ha cambiado el concepto de competencias de la SEP, me parece importante señalar que en ambas definiciones, el lenguaje es muy vago. En un ningún momento la SEP define qué entenderá por “dimensión intelectual” o “valoración de consecuencias” lo cual deja abierta a la interpretación ambas definiciones.

Pero lo importante es que, tanto las competencias como ahora los aprendizajes claves, obligan al docente a poner atención en no solo la adquisición de conocimientos sino en el proceso de aprendizaje del alumno, así como en el desarrollo tanto de habilidades como de valores.

¹³ Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios 2011 Educación básica*, México: SEP, 2011, p. 29.

¹⁴ Secretaría de Educación Pública, *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México: SEP, 2016, 65.

Las competencias han cobrado importancia a nivel mundial, a raíz de un reporte publicado por la OCDE en 1994 en donde proponía que los currículos se redefinieran para así poder hacer frente a los retos del siglo XXI.

A partir de este momento países como México, Estados Unidos y algunos países europeos, entre ellos Polonia, España e Inglaterra, por mencionar algunos, han adoptado las competencias como una nueva forma tanto de enseñar como de aprender.

El término competencias ha cobrado importancia en la educación ya que éstas han sido definidas como una “caja de herramientas” útiles para ayudar a los estudiantes a desarrollarse de manera adecuada en la sociedad.

Autores como Tiana, Moya y Luengo (2011) así como Halász y Michel (2011) mencionan que es importante al hablar sobre competencias hacer referencia, a cómo se ha entendido el término. Con esto me refiero a que ha habido un debate muy importante en torno al tema ya que hay quienes relacionan este término con el capitalismo en donde la educación solamente sirve para preparar a los estudiantes a insertarse en un mercado laboral. Mientras que otros autores la entienden de la siguiente manera; la competencia es entendida como la manera en la cual las personas toman los recursos con los que cuentan (cognitivos, afectivos, sociales) para realizar una tarea en un contexto específico.¹⁵ Será ésta definición con la que estaré trabajando a lo largo de esta investigación.

A partir de lo mencionado anteriormente por los autores, podemos decir que la importancia de las competencias está en que buscan preparar al estudiante para que logre realizar tareas reales, que estén ligadas al mundo.

Si diseccionamos cómo se expresan las competencias sería en acciones y valores; por ejemplo un modo de hacer las cosas es mejor o servirá de mejor manera que otro porque responde a distintas situaciones. Otro aspecto que es importante resaltar acerca de las competencias es que además de estar ligadas a experiencias reales, también toman en cuenta un espectro amplio del proceso de aprendizaje al tomar en cuenta tanto la

¹⁵ Cfr. Alejandro Tiana, José Moya, Florencio Luengo, Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design development in Spain. *European Journal of Education*, vol. 46, no. 3. September 2011. p.308

educación formal como la no formal.¹⁶

Enseñar por competencias no es solo un nuevo paradigma de la educación, es también preparar a los alumnos para enfrentarse a diversos retos, siendo algunos los siguientes, enfrentarse a los rápidos cambios que se presentan en la sociedad del conocimiento, preparar a los estudiantes para cuestionar las consecuencias de los cambios a los que se enfrenta la sociedad, en particular aquellos que tienen que ver con los nuevos descubrimientos científicos. De igual manera los estudiantes deben estar preparados para trabajar en equipo y no solamente vivir en la era digital sino ser capaces de enfrentarse a los nuevos retos que esto representa en el terreno de la ética. Por último es importante que los alumnos estén conscientes de las crecientes inequidades y formas de exclusión social e intenten trabajar para la paz y la democracia.¹⁷

Esta nueva concepción de la educación y de sus fines requiere del desarrollo de una nueva evaluación, una ya no general sino individual y que logre evaluar los distintos componentes que integran el proceso de aprendizaje.¹⁸

Al hablar de competencias es importante mencionar que éstas no se refieren solamente a un materia en particular sino que deben ser transversales. ¿A qué me refiero? En palabras de Tiana, Moya y Luengo (2011),

“En otras palabras, la definición del aprendizaje en términos de competencias pone de relieve la necesidad de adquirir conocimientos de una manera que puedan utilizarse en la resolución de tareas. De hecho, la definición del aprendizaje básico en términos de competencias subraya la importancia de considerar el conocimiento en acción, y no meramente como representación.”¹⁹

¹⁶ Cfr. Byrony Hoskins, Ruth Deakin Crick, Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin. *European Journal of Education*, vol.45, no. 1, March 2010, p. 122

¹⁷ Cfr. Gábor Halász, Alain Michel, Key competences in Europe; interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education* vo. 46, no.3. p.290-291

¹⁸ Cfr. Ahumada Acevedo, Pedro; *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile 2001, p.21.

¹⁹ Traducción propia, cita original en inglés: “In other words, defining learning in terms of competences highlights the need to acquire knowledge in a way that can be mobilised in a task resolution. Indeed, the definition of basic learning in terms of competences underscores the the importance of considering knowledge in action, and not purely as a representation.” Alejandro

Como mencionaba en líneas anteriores aprender por competencias significa no solamente adquirir ciertos conocimientos sino también habilidades, que no sirvan solamente en un situación particular sino que se puedan utilizar en diferentes contextos y situaciones. Aprender por competencias es entonces aprender a resolver problemas, es en palabras de Philippe Perrenoud “[...] hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas[...]”.²⁰

Habiendo revisado las dos maneras en las que se ha realizado la evaluación, a lo largo del siglo XIX y el XX, así como el concepto de competencias, es importante ahora resaltar, como lo anota Shepard (2006), que la evaluación por sí misma o sin un objetivo claro no sirve de nada. Enseñar y evaluar deben lograr que los alumnos sean capaces de utilizar los conocimientos que adquieren en clase en diferentes contextos, a esto ella le llama transferencia.

“Sin embargo, los estudios de la capacidad de los estudiantes para utilizar información pertinente incluso de una lección reciente en la que hubo aciertos son notoriamente decepcionantes. La transferencia se ve inhibida cuando los estudiantes aprenden de memoria y se someten a rutinas mecánicas para resolver problemas sin pensar.”²¹

Tiana, José Moya, Florencio Luengo, Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design development in Spain. *European Journal of Education*, vol. 46, no. 3. September 2011. p.308.

²⁰ Perrenoud, Philippe,(2008) “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?” *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”, p. 3 Consultado en línea en http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1485/mod_resource/content/1/Construir%20las%20competencias,%20es%20darle%20la%20espalda%20a%20los%20saberes,%20Perrenoud,%20Philippe.pdf

²¹ Shepard, Lorrie, “La evaluación en el aula”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México 2006 p. 26.

La transferencia es relevante y esta muy relacionada con el aprendizaje por competencias porque pretende que los estudiantes aprendan a reconocer diferencias y similitudes en diversos problemas y sean capaces de resolverlos utilizando tanto el conocimiento previo que tengan así como los nuevos aprendizajes adquiridos. Este concepto lo retomaremos más adelante cuando abordemos de manera específica la manera en la que se lleva a cabo la evaluación en la historia y lo que se busca cuando se evalúa esta materia.

Al hablar de evaluación es importante no olvidar la pregunta de ¿por qué y para qué se evalúa? El autor Alejandro Tiana (2009) apunta que existen dos maneras predominantes de entender la utilidad de la evaluación. La primera “[...] consiste básicamente en examinar cuidadosamente la realidad que analizan, aplicar métodos y técnicas apropiados para profundizar en ella y ofrecer una valoración ajustadas de su situación y estado.”²² Para quienes entienden de esta manera la evaluación, la función de ésta consiste en solamente analizar y medir o valorar una realidad, nada más, no pretenden utilizar la información allí obtenida para cambiar la realidad que analizaron. Sin embargo, la otra forma de entender la evaluación anotada por el autor es aquella que considera

“[...] que la evaluación supone una intervención enérgica, e incluso en ocasiones algo agresiva, ya que busca qué hay debajo de la primera apariencia de las cosas, se pregunta acerca de cuáles son las dinámicas establecidas y la posición de los distintos actores y emite juicios de valor sobre el funcionamiento o los logros de un programa, una institución o un sistema. Por consiguiente, consideran que la contrapartida a esa intervención consiste en comprometerse con la mejora.”²³

Ambas posiciones de entender la utilidad de la evaluación coinciden en que evaluar es examinar y analizar una realidad, no obstante se diferencian en que la segunda posición va un paso más allá al de solamente emitir un juicio, ya que busca cambiar la realidad que evaluó. Este segundo enfoque sobre la utilidad de la educación será el que a lo largo de este trabajo estaré utilizando porque me parece que el papel de la educación

²² Alejandro Tiana, “Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación” en Avances y desafíos en la evaluación educativa, OEI- Fundación Santillana 2009 p.23

²³ *Idem.*

es el de cambiar la realidad en la que vivimos a través de complejizar cada vez más lo que sabemos.

Si queremos cambiar las prácticas escolares de enseñar y aprender es necesario cambiar las concepciones de los profesores y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje que imparten los unos y reciben los otros, ya que si no hacemos esto, las prácticas educativas seguirán siendo las mismas debido a que las concepciones acerca de la educación y la evaluación se vuelven una especie de currículo oculto.²⁴

Hoy en día los sistemas educativos enfrentan nuevas demandas y retos, ya que debe educar y por lo tanto evaluar a una sociedad que cambia constantemente y que esta conformada por personas de diferentes etnias, nivel socioeconómico, sexo, género entre otros. Por lo anterior la educación no puede ser concebida hoy en día como algo uniforme ni impartirse de manera idéntica para todos, debe aprender a adaptarse, debe ser flexible²⁵. Por lo tanto, reflexionar acerca de cómo se lleva a cabo la evaluación es importante ya que “[...] lo que se evalúa acaba determinado por lo que se enseña, entonces conocer qué y cómo se evalúa puede decirnos qué y cómo se enseña.”²⁶

²⁴ Cfr. Begoña Alfageme, M., Miralles, Pedro; “El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación” Educar em Revista, 52(2014): p.196

²⁵ Cfr. Alejandro Tiana, “Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación” en Avances y desafíos en la evaluación educativa, OEI- Fundación Santillana 2009, p. 19

²⁶ Trigueros Cano, Javier Francisco, *et.al* “La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador” en Revista de Estudios Social (2015) No.52, Universidad de los Andes: Bogotá, p.84

CAPÍTULO 2

EVALUAR LA MATERIA DE HISTORIA, PRINCIPALES PROBLEMAS

Si bien la evaluación es un tema que en sí mismo es complicado, la evaluación de la materia de historia lo es un poco más ya que en algunos casos sucede que no se tiene claridad acerca de lo que se quiere que los alumnos aprendan, qué habilidades o conocimientos queremos que obtengan al aprender historia y sobre todo tampoco sabemos qué tipo de historia les queremos enseñar.

Es importante señalar que la enseñanza y por lo tanto la evaluación de la historia escolar está sometida a influencias sociales y políticas además de a las corrientes pedagógicas de moda.²⁷ Podríamos pensar que la evaluación de la historia, debido a las influencias sociales y políticas a las que está sometida la educación, podría sería muy diferente entre un país y otro, sin embargo existen varias coincidencias, de las cuales hablaré más adelante.

La investigación, llevada a cabo por expertos en educación, en las últimas dos décadas, se ha centrado en explorar cómo lograr la creación de significado en los alumnos. Éstas investigaciones han utilizado las ideas de la psicología cognitiva para explorar el pensamiento crítico como una habilidad específica de la historia. Los investigadores en este campo sostienen que el aprendizaje debe ser de naturaleza activa y construida. Por otro lado están los maestros, quienes algunas veces asumen un modelo de transmisión del aprendizaje que se basa en solamente entregar información a los estudiantes. Y en otras ocasiones, buscan que los alumnos desarrollen ciertas habilidades que a veces debido a su edad o preparación resultan difíciles de realizar.²⁸ De entre estas dos posturas me parece que es importante encontrar un punto medio, sí darles información a los estudiantes pero lograr que también puedan llevar a cabo actividades que les permitan

²⁷ Carretero, Mario; El espejo de Clío: identidad nacional y visiones alternativas en la enseñanza de la historia; Revista Cero en Conducta. Año 13 Número 46. 1998; 46p. (43-53)

²⁸ Neumann, D. (2012). Training Teachers to think Historically: Applying Recent Research to Professional Development. *The History Teacher*, 45(3), p.385.

desarrollar competencias acordes a su edad y capacidad.

A continuación, de acuerdo a distintos autores, abordaré los principales problemas que éstos identifican al momento de evaluar la materia de historia.

Una de las maneras más comunes de evaluar a la materia de historia es a través de exámenes, que generalmente se enfocan en memorizar datos y fechas y repetir conocimientos sin reflexionar sobre los mismos (Trigueros Cano y Javier Francisco 2015).

Si evaluamos qué tan bien o mal los alumnos memorizan lo que se les dice en clase, lo que estamos enseñando es a memorizar y por lo tanto estamos enseñando a los alumnos que la Historia es simplemente memorizar lo que dice el maestro y que no hay espacio para la reflexión ni el análisis. Lo anterior es en sí mismo un problema; ya que si al momento de enseñar historia en las escuelas y de plasmarla en los libros de textos se dijera que el objetivo de la historia escolar es el de memorizar no habría problema. Sin embargo como veremos más adelante se dice que queremos lograr algo con la historia pero al momento de evaluarla estamos evaluando algo totalmente distinto. La reflexión anterior es una a la que los autores consultados al momento de esta investigación no hacen referencia y la cual me parece que es muy importante abordar.

Sobre el tema de memoria e historia, me gustaría recuperar una pequeña reflexión realizada por el autor Stéphane Lévesque (2009) en donde utiliza lo anotado por Pierre Nora (1996) para mostrar las diferencias entre memoria e historia. Algunas veces la historia y la memoria son entendidas como sinónimos, pero esto no podría estar más alejado de la realidad, ¿por qué? De acuerdo a Nora (1996) la memoria es algo vivo, algo que reside dentro de las sociedades y que por lo tanto está en una evolución permanente y que puede ser apropiada y re apropiada, así como permanecer latente por varios periodos para de pronto despertar. Por otro lado, “La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de aquello que ya no es. [...] la historia es la representación del pasado... La memoria es absoluta, mientras que la historia es siempre relativa.”²⁹ Si

²⁹ Traducción propia, cita original, “History on the other hand, is the reconstruction, always problematic and incomplete, of what is no longer. [...] history is a representation of the past ...Memory is absolute, while history is always relative.” Stéphane Lévesque, Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century. University of Toronto Press Incorporated, Canadá, 2008, p. 6.

seguimos la lógica de la cita anterior veremos entonces que enseñar a memorizar fechas, nombres de personajes o acontecimientos no es enseñar historia, es más bien enseñar a memorizar. En este aspecto me gustaría hacer énfasis en que si bien Lévesque recupera esta reflexión de Nora, no lo hace para decir que no es importante saber acontecimientos históricos. Si no que, solamente saber estos no es suficiente, se necesita aprender a utilizar los métodos y procedimientos de pensamiento que la historia nos puede dar.³⁰

Autores como Martin y Wineburg (2008) abordan el problema sobre cómo lograr que los estudiantes aprendan los métodos y procedimientos propios de la historia. Pocas veces los historiadores reconocen la importancia de hacer explícitos sus procesos de pensamiento, siendo los anteriores específicamente sus modos de leer como pueden ser analizar y contextualizar lo que leen. A los estudiantes en la clase de historia se les pide que escaneen sus libros de texto en busca de información específica que después tendrán que repetir de manera idéntica en el examen. “Analizar y cuestionar textos históricos en la mayoría de las clases de historia parece misterioso e innecesario, aún cuando los historiadores profesionales, ven estas prácticas como el corazón de su profesión.”³¹

A lo largo de esta investigación estaré abordando, a partir de las diferentes propuestas de evaluación, lo que es el pensamiento histórico (que pueden alcanzar los estudiantes a nivel básico, primaria y secundaria) y a partir de qué habilidades y competencias se busca desarrollar. Es importantes entender que si bien el pensamiento histórico no es el principal problema que busca abordar este trabajo abordarlo es necesario ya que, como veremos más adelante, cada una de las propuestas de evaluación tiene una manera de entenderlo y desarrollarlo.

Trigueros Cano y Javier Francisco (2015) apuntan que al momento de evaluar la materia de historia los maestros se centran en ver que tan bien o mal los alumnos recuerdan lo

³⁰ Cfr. *Ibid.*p.8.

³¹ Traducción propia, cita original “Analyzing and questioning historical texts seems mysterious and even unnecessary in many history classrooms, even though practicing historians see it at the heart of their daily practice.” Daisy Martin y Sam Wineburg, *Seeing thinking on the Web, The history teacher*, vol. 41, No. 3 (May, 2008) p. 306.

aprendido en clase. Sin embargo como vimos en los párrafos anteriores memoria e historia no pueden ser entendidas como sinónimos.

Así, a partir de lo señalado por los autores anteriormente mencionados podemos aventurar que uno de los problemas al evaluar la materia de historia, es que la historia es vista como algo que debe ser memorizado.

Los autores Trigueros, Ortuño y Puche (2014) sostienen que otra de las dificultades para la enseñanza y evaluación de la historia es que cada maestro se apropia y entiende la historia de una manera particular y lo anterior afecta no solo la manera en la que la enseña (pedagógicamente) sino lo que enseña de la historia (contenido). Me parece que la afirmación anterior no es acertada, ya que si esto fuera cierto tendríamos demasiadas interpretaciones de lo que es la historia y en cada salón de clases se enseñarían cosas distintas, lo cual no sucede. Si bien es complicado saber lo que piensan de la historia todos los profesores que la imparten, los autores VanSledright y Reddy (2014) encuentran que éstos tienen tres grandes posiciones epistemológicas. La primera es la de aquellos que creen que la historia es un reflejo exacto del pasado, la siguiente es la de quienes creen que los acontecimientos de la historia son creados por la opinión de un investigador. Por último están quienes revisan las evidencias y fuentes de manera rigurosa para asegurarse de que son confiables.³² El anterior estudio fue llevado a cabo en Estado Unidos, así que no cometer la imprudencia de decir que lo mismo aplica para México, sin embargo me parece que es un gran esfuerzo de intentar entender qué piensan los maestros de la materia de historia sobre la misma.

Lo que me parece que sí sucede, por lo menos en México, es que los maestros que imparten la materia de Historia reciben una formación que se basa en métodos pedagógicos dejando que el maestro base el contenido de su clase en los libros de texto, proporcionados por la Secretaría de Educación pública³³. La afirmación anterior la hago

³² Cfr. Ponce Gea, Ana Isabel; (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.]. *Revista de Estudios Sociales*, Abril-Junio, p.227.

³³ Cfr. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), Licenciatura en Educación Primaria (plan 2012) consultado en línea en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular el 30 de diciembre de 2016.

después de revisar los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, del plan 2012. En estos planes de estudio no se ve reflejado el contenido histórico que se les enseña a los normalistas, sin embargo sí quedan claras las herramientas pedagógicas que se les dan. Aunque el problema de la formación de los docentes es un tema muy interesante, ya que son ellos los responsables de transmitir el conocimiento, este es un tema que esta investigación no tocará.

El autor Rojas Tur (2013) señala otro de los problemas de la evaluación de la materia de historia es que ésta “no propone tareas en las que se reflexione sobre cómo se obtiene y se interpreta una información histórica.”³⁴ Lo anterior deriva en que los estudiantes, en su mayoría, busquen solamente aprobar la materia, y no encuentren ninguna utilidad ni personal ni social de la historia.³⁵

De igual manera autores como Gómez y Miralles (2011) observan que el énfasis al evaluar la historia se ha puesto en comprobar conocimientos generales que los alumnos memorizan, pero no interiorizan y por lo tanto los olvidan tan pronto como aprueban la materia. Las tareas relacionadas con la materia de historia no dan pie a la reflexión e interpretación de información histórica, por lo tanto los alumnos solamente buscan aprobar la materia, ya que no entienden la utilidad, personal o social que la historia les puede dar.

Después de revisar lo que dicen los autores mencionados anteriormente encuentro que hay los siguientes problemas, el primero siendo que la historia escolar se sigue pensando en términos de fechas, personajes, acontecimientos. Otro sería la falta de reflexión en las tareas para evaluar la materia y por último la falta de sentido y utilidad que los alumnos le ven a aprenderla. Las reflexiones de los autores se centran, en su mayoría, sobre la enseñanza de la materia de historia y los métodos pedagógicos utilizados para enseñarla y las herramientas para evaluarla

Algo que no es mencionado por ninguno de los autores es, qué tipo de historia se busca enseñar, qué tipo de historia estamos enseñando y para qué.

³⁴ Rojas- Tur, Luis Adolfo; La evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia; Innovación Tecnológica Vol. 19., No. 2 abril- junio 2013 . p. 2

³⁵ *Idem.*

En la conclusión de este trabajo intentaré dar respuesta a estas interrogantes, al revisar propuestas para evaluar la materia de historia, la mayoría de ellas anglosajonas.

Revisar y analizar las propuestas me ayudará a entender no solamente qué se está proponiendo para evaluar la materia de historia de manera distinta sino también el tipo de historia que buscan enseñar y la utilidad que ésta tiene.

CAPÍTULO 3

¿CÓMO Y QUÉ EVALUAR DE LA MATERIA DE HISTORIA?

Al inicio de esta investigación mencioné que no siempre lo que se evalúa es lo que se enseña, para dar cuenta de esto, retomaré un estudio llevado a cabo en España. En dicho estudio los investigadores se dieron a la tarea de revisar los exámenes de ciencias sociales del tercer ciclo de Primaria de Ciencias Sociales, y lo que buscan es saber si lo que se evalúa es en realidad lo que se enseña. El objetivo principal de la enseñanza de las ciencias sociales en España es preparar a los estudiantes para llevar una vida democrática, por lo anterior los autores suponen que la manera de evaluar será una que tome en cuenta la participación de los estudiantes, que sea una evaluación formativa y que utilice varias herramientas; sin embargo lo que encuentran es muy diferente.

Para los autores Carrasco, Monteagudo y López (2012), los exámenes siguen siendo el instrumento de evaluación más utilizado, gracias “a su supuesto carácter neutral, sostenido por las bases del mérito, la capacidad e igualdad de oportunidades.”³⁶ El problema principal de utilizar exámenes para evaluar la historia reside en que muchas veces la utilización de los exámenes supone un entendimiento positivista del conocimiento que se evalúa, en donde solamente se pone atención al resultado final del examen, la nota y no a todo el proceso de aprendizaje, por lo anterior la finalidad formativa de la evaluación, de la cual hablamos anteriormente, se pierde.

Al finalizar el estudio concluyen, después de haber revisado 745 preguntas de los exámenes, que “sigue predominando una práctica muy tradicional, centrada en contenidos de tipo conceptual, y en la que los procedimientos y actitudes apenas aparecen o quedan apartados de los controles”³⁷

Si bien observamos que en este caso lo que se evalúa es diferente a lo que se pretende

³⁶ Gómez Carrasco, Cosme Jesús; Monteagudo Fernández, José; López Facal, Ramón (2012). “El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos”. REIFOP, 15 (1), 37-49.

³⁷ *Ibid.* p. 44.

enseñar, los autores no proponen el uso de herramientas diferentes al examen para llevar a cabo una evaluación que tome en cuenta las actitudes y los procesos formativos que un estudiante debe desarrollar para llegar a ser un ciudadano con una conciencia democrática.

“Los exámenes son herramientas de evaluación muy útiles, sin embargo debido al tipo de preguntas que se realizan éstos no son adecuados para evaluar valores, actitudes, habilidades o capacidades relacionadas con las competencias social, ciudadana, cultural y artística”.³⁸

De la cita anterior me parece que es importante resaltar que no son los exámenes como herramienta los que no son útiles, sino el tipo de examen.

Otro estudio realizado dentro de la misma línea, pero haciendo énfasis en las reglamentaciones oficiales es realizado por los autores Molina y Calderón (2009) en donde revisan los textos oficiales sobre lo que se debe evaluar tanto en geografía como en historia.

La historia y la geografía son presentadas dentro del bloque de Ciencias Sociales, porque se cree que ambas tienen muchas cosas en común y que una es auxiliar de la otra; la anterior es una reflexión en la que no ahondaremos en esta investigación.

Los criterios de evaluación referidos a la historia dentro de los documentos oficiales son los siguientes, situar en el tiempo y en el espacio los periodos, hechos trascendentales y procesos históricos relevantes, identificar las causas y consecuencias de hechos y proceso históricos significativos y por último realizar trabajos individuales y de grupo sobre algún punto de tensión política y social en el mundo.³⁹

³⁸ Gómez Carrasco, Cosme Jesús; Monteagudo Fernández, José; López Facal, Ramón (2012). “El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos”. REIFOP, 15 (1), p.47

³⁹ Cfr. Molina Puche, Sebastián, Calderón Méndez Dolores, “Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo”. Didáctica e las Ciencias Experimentales y Sociales. N.º 23. 2009, p. 49.

Los autores sostienen que evaluar la capacidad del alumnado de situar en el tiempo y en el espacio periodos y hechos trascendentes,

“[...]supone, no tanto evaluar una serie de conocimientos procedimentales o demostrar una actitud debida, sino más bien la evaluación de nociones conceptuales, pues lo que se desea evaluar es la capacidad para ejecutar dos procedimientos mentales –situar en el tiempo y espacio e identificar causas y consecuencias– que necesariamente suponen la posesión previa del conocimiento de los períodos y hechos históricos que se han de ubicar u ordenar o de los que hay que indicar causas y consecuencias[...]”⁴⁰

La observación anterior nos hace ver que el principal objetivo es que el alumno realice adecuadamente procedimientos mentales sin que los anteriores den paso a que el alumno analice lo que acaba de realizar. Por lo tanto los autores concluyen que lo que se debe evaluar son el conocimiento de datos, fechas, conceptos y no la manera en que se buscan o procesan los datos que llevan a asegurar al maestro de historia que las cosas pasaron como él y los libros dicen que pasaron.⁴¹

Si bien los autores no lo mencionan de manera directa, lo que les preocupa es que no se esté evaluando dentro de la asignatura de historia conocimientos de tipo actitudinal en donde el alumno demuestre un análisis crítico de los conceptos que se le están enseñando y solamente se está poniendo énfasis en evaluar el conocimiento de datos, fechas y conceptos, dejando de lado el espíritu crítico que el alumno podría tener con respecto a lo ocurrido durante la Segunda Guerra Mundial, la Revolución Mexicana, la Conquista o cualquier otro acontecimiento.

Es interesante observar cómo se concibe lo que la historia debe ser capaz de lograr en los alumnos a través de lo que se quiere evaluar en ellos, sin embargo en este caso, los autores al no tener evidencias más concretas de lo que se evalúa, como exámenes o cualquier otro tipo de evaluación, la investigación no ofrece soluciones reales al problema de la evaluación de la materia de historia. Un punto muy interesante de la investigación analizada anteriormente, es que nos deja ver que existe una gran diferencia entre lo que

⁴⁰ *Ibid.* p. 50

⁴¹ *Cfr.* Molina Puche, Sebastián, Calderón Méndez Dolores, “Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo*”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. N.º 23. 2009, p. 51

se quiere que los alumnos aprendan de la historia y lo que se evalúa, sin embargo hacer notar el problema debe ser el primer paso para proponer una nueva herramienta o una adaptación de alguna herramienta ya existente para evaluar esta materia.

A raíz de las investigaciones anteriores parecería que la historia escolar debe servir para formar alumnos que sean buenos ciudadanos, lo anterior resulta muy difícil de evaluar en un examen y tal vez es por eso que se siguen evaluando los recuerdos de hechos y fechas. La investigación concluye que desarrollar herramientas de evaluación que logren recuperar actitudes es sumamente difícil. Sin embargo, en el siguiente apartado veremos propuestas que lo intentarán.

Como vimos la preocupación principal de los autores es la incapacidad de no solo los exámenes sino de los criterios de evaluación nacionales de evaluar las competencias adquiridas por los alumnos, así como actitudes críticas ante ciertos hechos. Querer evaluar actitudes críticas o competencias como el análisis o el uso de fuentes a través de exámenes tradicionales con preguntas cerradas o de opción múltiple que simplemente buscan que los alumnos recuerden hechos o fechas no solo es complicado sino imposible (Molina y Calderón 2009). Sin embargo aquí difiero con los autores ya que el problema no es el tipo de preguntas que se usan, sean cerradas, abiertas o de opción múltiple, sino lo que se pregunta.

Con las líneas anteriores hemos intentado dar luz sobre uno de los problemas de la evaluación de la asignatura de historia, aquel de la incongruencia que existe entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Los estudios mencionados anteriormente a partir de la revisión tanto de exámenes como de normatividad buscaron dar respuesta a la pregunta ¿qué se evalúa realmente en la materia de historia? Sus hallazgos son interesantes y nos dan pie para empezar a reflexionar sobre cómo podemos hacer que sea congruente lo que se enseña con lo que se evalúa.

Los investigadores de los estudios anteriores se centraron en las herramientas de evaluación y en la normatividad y dejaron de lado a los estudiantes, lo que ellos piensan de la materia de historia, lo que creen que pueden lograr con ella. Sobre este tema trabajaron los investigadores Lee, Ashby y Dickinson con el proyecto CHATA Concepts

of History and Teaching Approaches: 7 to 14 (Conceptos de Historia y Enfoques de Enseñanza: 7 a 14 años) (1994) se dieron a la tarea de responder a la pregunta ¿qué es para los niños la historia? En los siguientes párrafos abordaré parte de su investigación porque me parece que retoma un tema que la investigación anterior no hace. La investigación de Carrasco, Monteagudo y López (2012) solamente se centra en lo que los exámenes buscan evaluar y dejan de lado lo que los alumnos piensan acerca de la materia de historia, por lo anterior me parece que abordar de manera superficial el proyecto CHATA puede ayudar a entender mejor el problema de la evaluación de la materia de historia.

La primera aclaración que hace esta investigación es que es muy diferente preguntarse por los conceptos que los niños tienen sobre la historia que los que tienen sobre las ciencias naturales (en algunos casos la materia de historia se encuentra dentro de la materia de Ciencias Naturales o Sociales). Esta diferenciación es importante porque la historia, a diferencia de otras ciencias, como la física o la química, no se puede manipular por medio de experimentos. Lo anterior significa que la historia no puede ser presentada a los alumnos con toda la evidencia que necesitarían para enfrentarse a los problemas que ésta les plantea, es decir, siempre está incompleta.⁴²

Para dar respuesta a la pregunta ¿qué ideas tienen los niños sobre la historia? Diseñaron una serie de preguntas para investigar las ideas de los alumnos sobre, evidencia, causa, entendimiento racional y la idoneidad de las explicaciones. Los anteriores son denominados por los autores como conceptos de segundo orden, ya que son las herramientas que permiten a los alumnos darle sentido y comprender las fechas, los nombres de ciertos personajes, entre otras cosas. Y son éstos las fechas, los nombres de personajes, los acontecimientos los que son los conceptos de primer orden y generalmente pueden ser encontrados en los libros de texto.⁴³

⁴² Peter Lee, Rosalyn Ashby Alaric Dickinson, Progression in children's ideas about history. Project CHATA Concepts of History and teaching Approaches: 7 to 14. New Developments in History Education and History Teaching. Institute of Education University of London. 1994.

⁴³ Stéphane Lévesque, Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century. University of Toronto Press Incorporated, Canadá, 2008, p30-31

El proyecto parte de la idea que los alumnos emplean ideas relativamente estables⁴⁴ para realizar tareas históricas y son estas ideas, que de manera más o menos efectiva, ayudan a que los alumnos resuelvan los problemas que se les presentan al momento de acercarse a la historia.⁴⁵

La historia solamente puede ser entendida a través de la palabra escrita y es ahí, de acuerdo a los investigadores, en donde se cometen los errores principales al intentar enseñar historia a los alumnos. Lo anterior ocurre porque se pretende enseñar a los alumnos conceptos complejos utilizados por historiadores profesionales y al momento de hacerlo pasan dos cosas; la primera es que se simplifican demasiado y su significado se pierde y la segunda es lo contrario, no se logran simplificar lo suficiente y por lo tanto los alumnos no los entienden.⁴⁶

Para intentar comprender las ideas que los alumnos tienen de la historia los investigadores realizaron una serie de pruebas que dejarán ver qué es lo que los estudiantes estaban entendiendo. Las pruebas estaban presentadas dentro de un folleto, en donde se les pedía a los alumnos que realizaran diversos ejercicios, entre ellos, ordenar enunciados, palomear cajas de respuesta, señalar con flechas, entre otros.⁴⁷ Señalo el tipo de ejercicios que había dentro de estos folletos porque es importante hacer énfasis en que llevaron a cabo exámenes tradicionales para evaluar a los alumnos.

Un ejemplo de los ejercicios del proyecto consistía en dar a los alumnos dos recuadros, ambos contenían enunciados con hechos, sin embargo a uno de estos enunciados se le añadió “fueron capaces de” seguido de “porque”. Al incluir las palabras anteriores el enunciado no solamente presenta un hecho sino que da una explicación sobre el

⁴⁴ A lo que se refieren los autores Lee, Dickinson y Ashby (1996) con ideas relativamente estables, es que las ideas que tienen los alumnos sobre la historia no cambian de un día para otro o de un curso para otro, sino que tienden a ser las mismas.

⁴⁵ Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), p.6

⁴⁶ Cfr. Peter Lee, Rosalyn Ashby Alaric Dickinson, Progression in children's ideas about history. Project CHATA Concepts of History and teaching Approaches: 7 to 14. New Developments in History Education and History Teaching. Institute of Education University of London. 1994. p.6

⁴⁷ Cfr. Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), p.6

mismo.⁴⁸ Los alumnos debían responder si había o no diferencia entre los enunciados y explicar su respuesta. A continuación, los enunciados que debían explicar.

Los Romanos se apoderaron de Gran Bretaña. Los Romanos tenían armas buenas.

Los Romanos fueron capaces de apoderarse de Gran Bretaña porque su ejército tenía buenas armas.

Traducción propia, texto tomado de Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the status of explanation in history

Las respuestas de los alumnos variaron entre quienes negaban que existían una diferencia entre los dos enunciados y aquellos que decían que eran diferentes. A lo largo de este proyecto se utilizan diferentes ejercicios para evaluar las competencias de los alumnos, lo que se busca éstos logren entender las diferencias que existen entre una explicación y un hecho. El proyecto CHATA busca entender si los estudiantes son capaces de entender la historia como algo más complejo que solamente una materia en donde deben aprender datos. Que logren entender que la historia no solo sucede, sino que puede ser explicada, que necesita serlo.⁴⁹

⁴⁸ *Cfr.* Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), p8.

⁴⁹ *Cfr. Ibid.* p. 10.

CAPÍTULO 4

PROPUESTAS PARA EVALUAR LA MATERIA DE HISTORIA

Después de revisar los estudios anteriores sobre cómo se evalúa la materia de historia y explicar de manera muy breve como el proyecto CHATA buscaba entender qué es lo que los alumnos comprendían sobre la historia; a continuación presentaré algunas propuestas para la evaluación de la historia. Cada una de éstas busca proponer una evaluación de la materia de historia que utilice herramientas diferentes al examen tradicional y sobre todo buscan alejarse de la simple memorización de fechas y datos.

Las propuestas presentadas buscan lograr que los alumnos utilicen la información que se les proporciona en clase para adentrarse en el mundo de la investigación y de la interpretación histórica (Edmunds 2009). Ya que como veremos más adelante, una de las hipótesis más fuertes de éstas propuestas es que si los alumnos no utilizan la información histórica más allá de la memorización o para pasar un examen, nada de lo que se les enseñe les será significativo y lo olvidarán.⁵⁰

Evaluar la materia de historia tiene varias dificultades, como vimos al inicio de este trabajo, algunas de las propuestas buscan dar respuesta a problemas específicos, la primera propuesta que analizaré buscar dar solución al problema de la falta de sentido y utilidad que los alumnos ven en la historia.

Para tratar de hacer frente al problema mencionado anteriormente e intentar hacer a la materia de historia más “atractiva” para los estudiantes; la Universidad de la Columbia

⁵⁰ Cfr. Edmunds, Julie; *How to assess student performance in History: Going beyond multiple – choice test*. The SERVE Center at the University of North Carolina at Greensboro, Greensboro, NC, 2006; p.6

Británica en Canadá propone hacer algo que ellos denominan como las Ferias del Patrimonio o Heritage Fairs. En donde a grandes rasgos se busca que los alumnos vinculen su historia personal y familiar con la historia de su país, en este caso Canadá. La hipótesis que tienen es que si los alumnos trabajan con temas que son de su interés y que les son familiares lograrán desarrollar un interés por la historia y a la par desarrollarán su pensamiento histórico, el cual esta conformado por diferentes habilidades, que mencionaré más adelante.

Sobre este mismo tema el autor David Neumann (2012) menciona que estudios recientes, llevados a cabo en Estados Unidos, muestran que los alumnos son más propensos a interesarse en el pasado si éste se encuentra relacionado con alguna experiencia personal.

La Heritage Fairs Society de la Columbia Británica (Canadá), sostienen que el currículo de historia falla porque no logra hacer que los alumnos conecten la historia familiar a una narrativa más grande de lo que hoy en día es Canadá.⁵¹ Me parece importante hacer una aclaración, ya que la historia familiar y la historia son distintas y no debemos confundirlas.

Sobre lo anterior el autor Sam Wineburg al inicio de su libro *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (2001) (*Pensamiento Histórico y Otros Actos No Naturales*) aborda la tensión que suele existir entre el pasado familiar que es muy relevante para nuestro presente y aquel pasado que pareciera extraño e inaccesible. El autor apunta que si bien por un lado es importante sentir que tenemos algún tipo de relación con las personas que estudiamos ya que es esto lo que hace que, como menciona también Neumann (2001) nos interese por la historia. Es también de gran importancia que los alumnos logren ver que aquella historia que parece lejana, extraña e inaccesible es aquella que nos ayuda a entender lo que significa ser humano.⁵²

A partir de lo anterior es necesario que logremos crear un balance entre historia familiar y aquella narrativa más amplia que es la historia.

⁵¹ British Columbia Heritage Fairs Society, *Making History Meaningful*, disponible en www.bcheritagefairs.ca *passim* p.3-4

⁵² *Cfr.* Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the past (Critical Perspectives on the Past)*, *passim* 5-7.

La Universidad de la Columbia Británica busca resolver el problema dándole a lo alumnos, “Propósito y relevancia son lo que los estudiantes de la iGeneration demandan. Quieren crear productos reales y compartirlos con un público amplio.”⁵³ La cita anterior me parece muy importante porque nos da luz sobre el problema que la propuesta de las Ferias de Patrimonio quiere resolver, que es el de la falta de sentido y utilidad que los alumnos le dan a la historia, Para resolver este problema, lo que se está haciendo es ver a la historia como un producto, que como cualquier otro puede ser promocionado y vendido. Me parece que si bien los alumnos a los que se les quiere enseñar historia hoy son distintos a las generaciones anteriores, enseñarles que de todo se puede crear un producto es un desacierto.

Para hacer de la historia algo significativo las Ferias de Patrimonio proponen varios puntos, sin embargo a continuación solamente retomaré los que me parecen más relevantes.

La Feria de Patrimonio intenta hacer la historia significativa ya que busca que los alumnos reconozcan la conexión entre la historia local y una narrativa más grande y que observen las conexiones que existen entre ambas. Los temas que los alumnos deciden trabajar son escogidos por ellos mismos y estos muchas veces están relacionados con la historia familiar y local y es trabajo del maestro lograr que el alumno conecte la historia local y/o personal con la gran narrativa que es la historia de su país. Sobre este punto me parece importante mencionar que los proyectos que realizan los alumnos son elegidos a partir de su interés personal con la guía del profesor de la materia.

Otro punto que me parece relevante en el que las Ferias buscan hacer de la historia algo significativo es al desarrollar la curiosidad y el proceso de investigación de los alumnos así como el trabajo con fuentes o evidencias, ya que al darle un propósito claro a esas herramientas hace no solo que los estudiantes le encuentren sentido a la historia sino que también logra desarrollar un sentido de confianza y autoestima.⁵⁴ Si bien el desarrollo de la curiosidad es importante en los niños, ¿por qué queremos que los alumnos se

⁵³ Op. Cit. Ibid. p.2. Traducción propia, cita original: “Purpose and relevance are something that the iGeneration students demand. They want to create real products and share them with a wider audience.”

⁵⁴ Op. Cit. Ibid. Passim 5-6

vuelvan historiadores? En otras materias como física o química no se busca que los alumnos se vuelvan químicos o físicos.

Lo anterior, acerca de para qué y con qué objetivo se enseña historia queda claro en la siguiente cita,

“El proyecto de Ferias de Patrimonio fomenta en los estudiantes buenas habilidades de investigación utilizando una variedad de fuentes. Los proyectos pretenden alentar a los estudiantes a trabajar proyectos con los que tengan una conexión significativa en sus vidas. La investigación va más allá del uso de libros y de la internet y este tipo de investigación puede involucrar otro tipo de habilidades como pueden ser el uso de entrevistas, la recolección de artefactos, el uso de la fotografía, entre otros.”⁵⁵

Buscar que los alumnos desarrollen habilidades propias de un historiador profesional me parece que sigue sin resolver el problema que esta propuesta de evaluación busca resolver. Ya que si bien logra que los alumnos se interesen por su pasado, esto no quiere decir que estén interesados ni en el pasado ni en la historia. Sería importante e interesante saber si los alumnos le encuentran una verdadera utilidad a las habilidades adquiridas durante el desarrollo del proyecto para la Feria.

Como mencioné al inicio de esta investigación la manera en la que se evalúa la historia nos dice mucho del tipo de historia que se enseña, las Ferias de Patrimonio buscan enseñar a los alumnos una historia ciencia, ¿por qué digo esto? Porque buscar que los alumnos desarrollen habilidades de investigación y procesos de pensamiento complejos como los que llevan a cabo los profesionales de la historia. Lo anterior lo vemos claramente en una plática que el Doctor en Historia Peter Seixas, de la Universidad de la

⁵⁵ Traducción propia, cita original “Heritage Fair projects encourage students to develop good research skills using a variety of sources. Projects are intended to encourage students to pursue topics that have a meaningful connection to their lives. Research that goes beyond the use of books and the Internet is encouraged, and this kind of research may involve other skills such as interviewing, collecting artifacts, photography, etc”. Prince of Wales Northern Heritage Centre, Heritage Fairs, Yellowknife, Northwest Territories, Canada <http://www.pwnhc.ca/education/heritage-fairs/> consultado en línea el 28 de diciembre de 2016.

Columbia Británica tuvo con alumnos de una primaria que llevó a cabo una Feria de Patrimonio. En esta plática el Dr. después de haber revisado los trabajos de los alumnos, retoma algunos y apunta cómo el proceso que éstos llevaron a cabo en su proyecto y los problemas a los que se enfrentaron se parecen y en muchos casos son los mismos a los que se enfrenta un historiador.⁵⁶

Para empezar, es de llamar la atención que el título de la plática es “Conversaciones con el pasado” (Conversations with the past) ya que como él mismo anota al inicio de la conferencia tener una “conversación con el pasado” es complicado ya que hay cuatro grandes problemas que son los siguientes, la perspectiva histórica en donde sostiene que el pasado es una tierra desconocida, las personas que viven en él son muy diferentes a nosotros y por lo tanto es complicado transmitir estas diferencias, sin embargo esto es posible hacerlo gracias al segundo problema, las evidencias. Las evidencias muchas veces presentan solamente un punto de vista o pueden no estar diciendo la verdad acerca de lo que pasó, y por lo tanto deben buscarse diversas evidencias para poder sostener que algo es verdadero. El tercer problema es el de la significación de la historia, que responde a la pregunta de ¿por qué importa lo que estoy investigando? Y la respuesta a esta pregunta debe ir mucho más allá del mero interés personal para que sea históricamente relevante. El último problema que menciona el Dr. Seixas es el de los juicios éticos, ya que como el pasado es un país desconocido para nosotros debemos tener cuidado al juzgar las prácticas o costumbres que podamos encontrar en él.⁵⁷ Para ejemplificar lo anterior retomaré una cita de el proyecto “The historical thinking project” del cual el Dr. Seixas es director, “Tomar perspectiva histórica exige que entendamos las diferencias entre nuestro universo ético y el de las sociedades pasadas. No debemos querer imponer nuestros propios estándares, que serían anacrónicos, al pasado.”⁵⁸ Sin embargo, es importante aclarar que lo anterior no significa que pongamos a los Nazis, a

⁵⁶ Historical Consciousness, Historical Fair - Vancouver, May 1st 2009, <https://vimeo.com/5042248> consultado en línea el 2 de enero de 2017.

⁵⁷ Cfr. *Idem*.

⁵⁸ Cita original en inglés, traducción propia: Taking historical perspective demands that we understand the differences between our ethical universe and those of bygone societies. We do not want to impose our own anachronistic standards on the past.” The historical thinking project, consultado en línea en <http://historicalthinking.ca/ethical-dimensions> el 22 de noviembre de 2016.

los conquistadores, o a aquellos que estaban a favor de la esclavitud de manera neutral, sino más bien entender el contexto en el que se dieron estos acontecimientos.

Algunas de las problemáticas que señala Seixas se ven reflejadas en las habilidades que el proyecto de las Ferias de Patrimonio quiere desarrollar en sus estudiantes, ya que más que problemáticas éstas son entendidas como habilidades que juntas logran desarrollar el pensamiento histórico. Las cuales son las siguientes, significación histórica, el uso de evidencias, cambio y la continuidad como conceptos que le dan coherencia a un tema, causa y consecuencia, la toma de perspectiva en donde los alumnos reconocen a las personas del pasado pero también comprenden que son diferentes a ellos y por último la dimensión ética, la cual mencioné en párrafos anteriores.

Si bien todo lo anteriormente mencionado es importante en el trabajo de un historiador me parece que es muy arriesgado comparar lo que se hace en estos proyectos escolares con el trabajo del historiador y sobre todo creer que las historias familiares pueden ser comparadas con la gran narrativa que es la historia. De igual manera me parece problemático querer que los alumnos de primaria se conviertan en historiadores y sean capaces de leer y utilizar fuentes, así como de estar preparados para entender la causa y la consecuencia de ciertos hechos históricos. Sin embargo, me parece muy interesante la propuesta de la dimensión ética de la historia, ya que decir si algo está bien o esta mal es algo que los alumnos ya hacen en su día a día, pero creo para realizar estos juicios sobre el pasado es el maestro quien debe no sólo darles la información, sino que debe guiarlos en el proceso de hacerlos.

La propuesta de las Ferias de Patrimonio busca resolver el problema de la falta de sentido de la Historia para los alumnos, si bien no queda claro los estándares con que como evaluados los proyectos, podríamos intuir que serían evaluados de acuerdo al grado de profundidad con el que logran desarrollar las habilidades de, significación histórica, el uso de evidencias, el cambio y la continuidad, causa y consecuencia, la toma de perspectiva y por último la dimensión ética.

Me parece que esta propuesta tiene muy claro el tipo de historia que busca que los alumnos aprendan y desarrollen, la cual es la de la Historia ciencia; en donde se busca que los alumnos desarrollen habilidades propias de un historiador. El proyecto de las

ferias de patrimonio propuesto por la Universidad de la Columbia Británica no explica de manera tan detallada cómo se evaluarán dichas presentaciones. La rúbrica que proponen es solamente una de carácter general y que será aplicada solamente a aquellos proyectos que logren pasar a la Feria de Patrimonio Regional.

Richmond Delta Regional Heritage Fair
RUBRIC

	1	2	3	4	5
	Approaching Expectations		Fully Meets Expectations		Exceeds Expectations
Knowledge and Historical Significance (appropriate to grade level) <ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of topic. • Understanding of historical significance. The chosen topic... <ul style="list-style-type: none"> o Resulted in profound change or o Affected the lives of many or o Connection to “big picture”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limited knowledge of topic. • Little or no explanation of historical significance. 		<ul style="list-style-type: none"> • Good knowledge of topic. • Clear explanation of historical significance. 		<ul style="list-style-type: none"> • Exceptional knowledge of topic. • Sophisticated explanation of historical significance.
Research and Evidence (appropriate to grade level) <ul style="list-style-type: none"> • Extent of research using a variety of sources. • Use of primary and secondary sources to answer a focus question or develop a big idea. • Analysis of sources. 	<ul style="list-style-type: none"> • No bibliography or less than 3 relevant and reliable sources. • Only secondary sources are used. • Minimal to no analysis of sources. • Many sources are not cited. 		<ul style="list-style-type: none"> • Bibliography contains at least 3 relevant and reliable sources. • Research uses both primary and secondary sources. • Some analysis of all sources to answer a focus question or develop a big idea. • Most sources are cited. 		<ul style="list-style-type: none"> • Bibliography contains 5 or more relevant and reliable sources. • Extensive research using both primary and secondary sources. • Thoughtful analysis of sources to answer a focus question or develop a big idea. • All sources are cited.

*Captura de pantalla tomada de BC Heritage Fairs, Frequently Asked Questions, disponible en línea 13 de junio de 2017 <http://bcheritagefairs.ca/wp-content/uploads/2016/11/Richmond-Heritage-Fair-rubric.pdf>

<p>Presentation (appropriate to grade level)</p> <ul style="list-style-type: none"> Clarity of message, conclusion or big idea. Impact and creativity of presentation. Organization and layout. 	<ul style="list-style-type: none"> Limited effort to organize and clearly present message, conclusion or big idea. Limited effort to use creative elements to present topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Good effort to organize and clearly present big idea and supporting information. Good use of creative elements to present topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Big idea and supporting information is clearly and thoughtfully presented and organized. Exceptional use of creative elements to present topic. It leaves a lasting impression on the viewer.
<p>Interview (appropriate to grade level)</p> <ul style="list-style-type: none"> Enthusiasm for topic. Can knowledgeably discuss chosen topic. Displays interest in history and heritage. 	<ul style="list-style-type: none"> Has difficulty answering questions (like pulling teeth!). Displays little interest in or enthusiasm for topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Answers questions knowledgeably, with clarity and confidence. Speaks with enthusiasm about topic. Displays clear interest in history and heritage. 	<ul style="list-style-type: none"> Gives thoughtful and insightful answers to questions, with clarity and confidence. Speaks with genuine passion about topic and desire to share with others. Displays strong passion for history and heritage.

*Captura de pantalla tomada de BC Heritage Fairs, Frequently Asked Questions, disponible en línea 13 de junio de 2017 <http://bcheritagefairs.ca/wp-content/uploads/2016/11/Richmond-Heritage-Fair-rubric.pdf>

Sin embargo cada maestro en su escuela tiene la libertad de usar los parámetros que le parezcan adecuados, y a éstos no podemos tener acceso.

Después de haber revisado esta propuesta, ahora pasaré a revisar una que se ha dado a la tarea de no solamente explicar qué tipo de historia y qué habilidades quieren que los estudiantes obtengan sino también han desarrollados herramientas detalladas para evaluar lo anterior.

La Universidad de Maryland, Baltimore County (UMBC), desarrolló el proyecto ARCH (Assessment Resource Center for History) en donde proponen tres tipos de evaluación: ítems ponderados de opción múltiple, ítems tradicionales de opción múltiple y tareas de evaluación de desempeño.

El proyecto nace al darse cuenta de que la evaluación en la educación primaria se hace a través de herramientas estandarizadas tradicionales, en donde lo que importa es lo que los alumnos logren retener información, es decir la memoricen. Dejando de lado competencias históricas importantes como el análisis y la interpretación de documentos

históricos.⁵⁹

En este proyecto podemos encontrar desde rúbricas para evaluar el pensamiento histórico hasta ejemplos de evaluaciones que van desde exámenes tradicionales de opción múltiple hasta evaluaciones de desempeño, pasando por lo que ellos llaman ítems ponderados de opción múltiple.

Una de las habilidades más importantes que este proyecto busca desarrollar es el pensamiento histórico, el cual está organizado en

“[...]estrategias y conceptos procedimentales. Las estrategias son herramientas para analizar e interpretar documentos históricos. En la rúbrica del proyecto ARCH las estrategias son la lectura detallada y algunos aspectos de corroboración y contextualización. Los conceptos procedimentales, son la comprensión y la aplicación de prácticas históricas (VanSledright y Limon, 2006). Y éstas son representados por las categorías de reclamo y evidencia, pero que también están ligadas con la contextualización y corroboración.”⁶⁰

La cita anterior describe las habilidades que conforman al pensamiento histórico, sin embargo no existe una definición de qué es el pensamiento histórico y por qué sería importante que los alumnos lo desarrollaran.

El autor citado en el párrafo anterior Bruce A. VanSledright (2004) ha tratado el tema del pensamiento histórico de manera muy amplia y si bien él tampoco da una definición exacta de lo que es el pensamiento histórico sí dice a partir de qué es que se puede desarrollar un pensamiento histórico y eso es a través del trabajo con fuentes.

El trabajo con fuentes ayuda a que los alumnos dejen de lado las caracterizaciones verdad- mentira que se les presenta en la escuela y en los libros de texto, por una visión de investigadores en donde pueden ellos a través de las fuentes darse cuenta de que

⁵⁹ Cfr. <http://www.umbc.edu/che/arch/index.php> consultado en línea 15 de abril de 2017.

⁶⁰ Traducción propia, cita original: “[...]into strategies and procedural concepts. Strategies are tools for analyzing and interpreting historical documents. In the ARCH rubric, the strategies are close reading and some aspects of corroboration and contextualization. Procedural concepts are the comprehension and application of historical practices (VanSledright and Limon, 2006). They are represented by the categories of claim and evidence but also overlap with corroboration and contextualization.” Disponible en <http://www.umbc.edu/che/arch/rubric.php>

tanto éstas como las visiones del pasado cambian.⁶¹

Autores como Drake y McBride (1997) apuntan que existen cinco estándares dentro del pensamiento histórico, los cuales son, el pensamiento cronológico, la comprensión histórica, el análisis y la interpretación histórica, las capacidades de investigación históricas, el análisis de cuestiones históricas y la toma de decisiones.⁶² Si bien para VanSledright el pensamiento histórico se logra a través del trabajo con fuentes, éste está conformado por las siguientes habilidades, la identificación, la atribución, la capacidad de realizar un juicio y la evaluación de confiabilidad.

Podemos observar que si bien no son las mismas habilidades las que los autores describen, tienen algo en común ambos están intentando desarrollar en los alumnos capacidades y habilidades propias de un historiador.

Para VanSledright, (2004) el pensamiento histórico entonces no tiene que ver con crear a la siguiente generación de historiadores sino con crear alumnos y después profesionistas que puedan leer un texto de manera activa, concienzuda y crítica así como participar en culturas democráticas. De igual manera serán personas tolerantes con aquellos que tengan perspectivas diferentes y podrán sostener sus argumentos basándose en evidencias.⁶³ En resumen serán personas “ informadas, educadas, pensantes, lectores críticos, que aprecian las investigaciones, que reconocen los buenos argumentos y que hacen frente al mundo con diferentes estrategias para entenderlo.”⁶⁴ Autores como Gómez y Miralles (2014) coinciden con VanSledright en que el pensamiento histórico está muy relacionado con el pensamiento crítico, pero ellos identifican también la imaginación y la empatía como habilidades necesarias para

⁶¹ Cfr. VanSledright, Bruce A. What does it mean to think historically... and how do you teach it? Research and Practice, Social Education 68 (3) National Council for Social Studies. p.222.

⁶² Cfr. Frederick D. Drake, Lawrence W. McBride; “Reinvigorating the teaching of History through Alternative Assessment”; The History Teacher Vol. 30 No. 2 (1997) p. 148.

⁶³ Cfr. Bruce A. VanSledright What does it mean to think historically... and how do you teach it? Research and Practice, Social Education 68 (3) National Council for Social Studies. pp230-233. Disponible en línea en https://nau.edu/uploadedFiles/Academic/CAL/History/History-Social_Studies_Education/VanSledright,%20What%20does%20it%20mean%20to%20Think%20Historically.pdf

⁶⁴ Idem. Traducción propia, cita original: “In short, they are informed, educated, thoughtful, critical readers, who appreciate investigative enterprises, know good arguments when they hear them, and who engage their world with a host of strategies for understanding it.”

desarrollar este tipo de pensamiento.⁶⁵

El autor menciona que desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos no tiene que ver con “crear” a la siguiente generación de historiadores sin embargo las herramientas que propone es aquellas utilizadas por un historiador, el trabajo con fuentes. Trabajar con fuentes para el autor incluye desarrollar cuatro procesos que están íntimamente relacionados entre sí y que son la identificación, la atribución, el juicio de perspectiva y la evaluación de confiabilidad.⁶⁶ Las habilidades mencionadas anteriormente son muy interesantes y podrían aportar mucho al alumno, sin embargo aquí recupero un concepto de la autora Lorrie Shepard (2006) que es la transferencia.

Si bien es importante enseñarle a los alumnos que éstas habilidades son propias de la historia, hay que hacer énfasis en que éstas pueden ser utilizadas en cualquier contexto. En palabras de Shepard (2006),

“Dar clases para que haya transferencia requiere que la enseñanza inicial se centre en la comprensión. También significa trabajar ostensiblemente para ampliar la comprensión de los estudiantes. Por ejemplo, debe ser algo común – tan pronto como se vea que los estudiantes han dominado un nuevo tipo de problema o una manera de resolver un problema- que los maestros hagan una nueva pregunta relacionada con ese conocimiento pero lo amplíe.”⁶⁷

Muchas veces creemos que lo que se nos enseña en la materia de historia solamente nos servirá dentro del salón de clases o para pasar un examen. Sin embargo si cambiamos la manera de evaluarla y por lo tanto de enseñarla, podremos darnos cuenta que las habilidades y competencias que ahí aprendemos pueden sernos útiles para cualquier momento de nuestro día a día.

⁶⁵ Cfr. Cosme J. Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez; “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España.” Revista de Estudios Sociales No. 52 (2014): p. 55.

⁶⁶ Cfr. *Ibid.* p. 230

⁶⁷ Shepard, Lorrie, “La evaluación en el aula”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México 2006 p.26.

Ahora que ya tenemos un poco más claro qué significa pensar históricamente para los autores de este proyecto, pasaré a analizar algunas de las tareas de evaluación de desempeño que el proyecto ARCH propone.

Me gustaría centrarme en las tareas de evaluación de desempeño, ya que considero que es importante para la formación del alumno que éste utilice el conocimiento adquirido en clase para realizar una tarea específica y real sin importar si ésta esta o no relacionada con la materia. De igual manera me centraré en estas tareas ya que, sin bien no se menciona dentro del proyecto es en éstas en donde se trabaja por competencias. Con esta herramienta se busca evaluar tres habilidades históricas que son la lectura crítica, la corroboración y la contextualización y por último conceptos procesales.

A continuación me centraré en la las habilidades de corroboración y contextualización ya que me parece que no solo son las más novedosas sino que pocas veces se busca evaluarlas y desarrollarlas.

La primera habilidad que describiremos será la de corroborar. Esta requiere que el alumno sea capaz de comparar múltiples fuentes de un mismo tema y encuentre tanto similitudes como diferencias y logre a partir de esto apoyar o refutar una teoría u hecho. Esta habilidad es considerada compleja porque requiere del análisis e interpretación de diferentes fuentes presentadas en formas distintas.

La rúbrica propuesta para poder evaluar esta habilidad, en el nivel de primaria, es la siguiente:

Criterio	Corroborar
4	Analiza múltiples fuentes acerca del mismo evento o tema y señala diferencias y similitudes importantes.
3	Identifica similitudes y diferencias comparando información y perspectivas en diferentes fuentes.
2	Identifica similitudes y diferencias en dos o más fuentes.
1	Se esfuerza para lograr examinar las fuentes, pero no identifica información similar o contradictoria.

*Traducción propia, cuadro original disponible en <http://www.umbc.edu/che/arch/rubric.php> revisado el 4 de abril de 2017.

Ahora, la habilidad de contextualizar es una de las habilidades históricas más complejas, requiere que los estudiantes enmarquen eventos históricos dentro de un periodo determinado y otros hechos que sucedieron al mismo tiempo. Dicho en otros términos, se espera que los alumnos vean el hecho a través de los ojos de alguien del pasado⁶⁸.

Para realizar lo anterior los alumnos deben tener conocimiento acerca de conceptos e ideas claves que los ayuden a entender el periodo histórico, sin ellos no podrán llevar a cabo el proceso de contextualizar. El uso de rúbricas específicas para evaluar la historia es novedoso en el sentido de que muchas veces los profesores utilizaban rúbricas de otras materias y por lo tanto estas no se ajustaban a las especificidades del conocimiento histórico⁶⁹. Utilizar rúbricas en historia de acuerdo a los autores Drake y Mc. Bride (1997) es no solo apropiado sino también útil ya que permite a los maestros conocer el nivel de

⁶⁸ARCH Assessment Resource Center for History, UMBC, disponible en línea en <http://www.umbc.edu/che/arch/rubric.php> consultado el 28 de enero de 2017.

⁶⁹ Frederick D. Drake, Lawrence W. McBride, Reinvigorating the Teaching of History through Alternative Assessment, The history Teacher, vol. 30, NO.2 (Feb.,1997); p.149.

desarrollo y avance que va teniendo el alumno y sobre todo les permite observar en qué niveles están más avanzados y en cuáles necesitan trabajar más.

La rúbrica propuesta para evaluar esta habilidad, en el nivel de primaria, es la siguiente:

Criterio	Contextualización
4	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza conocimientos previos y nuevos para determinar el entorno histórico de las fuentes. ● Utiliza ese entorno para intentar realizar una interpretación de las fuentes dentro de un contexto histórico en oposición a un modo de pensar actual.
3	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza conocimientos previos y nuevos para determinar el entorno histórico de las fuentes. ● Intenta interpretar las fuentes con un modo de pensar actual.
2	<ul style="list-style-type: none"> ● Intenta determinar el entorno histórico de las fuentes.
1	<ul style="list-style-type: none"> ● No intenta entender el entorno histórico de las fuentes.

*Traducción propia, cuadro original disponible en <http://www.umbc.edu/che/arch/rubric.php> revisado el 4 de abril de 2017.

Las rúbricas son una manera en la que podemos planear los resultados que queremos ver en los alumnos, hacer esto no solo da claridad a los alumnos con respecto a lo que se espera de ellos y el nivel en el que se espera que lo cumplan, si no que también le da claridad al profesor sobre los resultados que quiere alcanzar. Sobre todo usar una rúbrica o una escala nos da la oportunidad de ir midiendo cómo los alumnos van adquiriendo niveles de sofisticación más altos.⁷⁰ Estos niveles de sofisticación son puestos por el proyecto, no por los profesores.

⁷⁰ Normal L. Jones, *Assessing History: Can we plan our “Outcomes”?* Perspectives on History *The new magazine of the American Historical Association*. Marzo (2009): p. 2.

La rúbrica es una herramienta con la cual podemos darnos cuenta de si los alumnos están aprendiendo lo que queremos ya que el maestro al realizar la rúbrica debe tener claro lo que quiere que éstos aprendan. Y como hemos visto la evaluación funcionará en la medida en que tengamos claro lo que queremos que los alumnos aprendan.

A continuación muestro un ejemplo de los ejercicios que el ARCH propone para desarrollar la habilidad de contextualizar y corroborar⁷¹:

“Se les presenta a los alumno un documento original, éstos en teoría, lo encontrarán interesante y esto les permitirá, o los llevará a realizarse preguntas alrededor del mismo. En este ejemplo se utiliza un volante de 1898 en donde el sindicato pide boicotear los negocios pertenecientes a japoneses y chinos.”⁷²

⁷¹ Decidí tomar este ejercicio porque es uno de los pocos que busca desarrollar solamente desarrollar las habilidades de corroborar y contextualizar sin abordar otras, por lo tanto me parece que queda más claro cómo buscan desarrollarlas.

⁷² Traducción propia, *Cfr.* ARCH Assessment Resource Center for History, UMBC, <http://www.umbc.edu/che/arch/performance.php> consultado el 4 de abril de 2017.

BOYCOTT

A General Boycott has been declared upon all CHINESE and JAPANESE Restaurants, Tailor Shops and Wash Houses by the
Silver Bow Trades and Labor Assembly

All Friends and Sympathizers of Organized Labor will assist us in this fight against the lowering Asiatic standards of living and of morals.

AMERICA vs. ASIA

Progress vs. Retrogression

Are the considerations involved.

BY ORDER OF

 *Silver Bow Trades and Labor Assembly.*

Source: Silver Bow Trades and Labor Assembly and Butte Miners' Union. "Boycott." 1898. National Archives and Records Administration, Seattle Branch, Montana, the Magazine of Western History. Accessed December 5, 2013. <http://amhistory.si.edu/perfectunion/collection/image.asp?ID=740>.

*Captura de pantalla de ARCH Assessment Resource Center for History, UMBC, <http://www.umbc.edu/che/arch/performance.php> revisado el 3 de enero de 2017.

Para empezar a analizarlo se necesita que el profesor hable un poco del contexto en el que este panfleto fue producido y distribuido, para después dar paso a que los alumnos respondan las siguientes preguntas que se pretende desarrollen sus habilidades de contextualización.

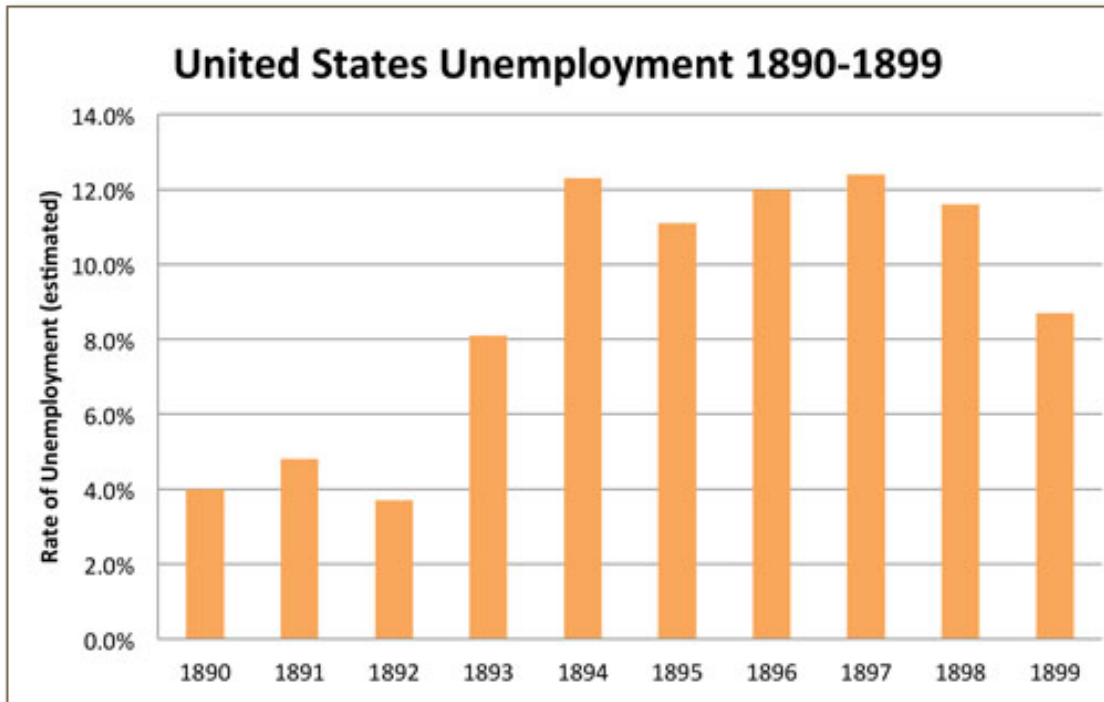
- 1) Basándote en tu conocimiento acerca de la historia de Estados Unidos, ¿qué estaba pasando en este momento que podría haber influenciado a la opinión pública sobre los inmigrantes asiáticos?

2) ¿Qué información que no esta incluida dentro del documento te gustaría saber?⁷³

A partir de las preguntas anteriores el profesor puede evaluar la habilidad de los estudiantes de realizar conclusiones iniciales y predicciones basadas en ciertos documentos. El documento anterior puede ser usado para mucho más y esto dependerá de lo que el docente quiera evaluar.

De igual manera si se quiere complejizar la tarea relacionada con el documento anterior se puede hacer al introducir otra fuente, en este caso se presenta una gráfica acerca del desempleo en Estados Unidos en 1890-1899.

SOURCE B



Adapted from Christina Romer (1986). "Spurious Volatility in Historical Unemployment Data," *The Journal of Political Economy*, 94(1): 1-37.

*Captura de pantalla de ARCH Assessment Resource Center for History, UMBC,

⁷³ Traducción propia, cita original "Based on your knowledge of United States history, what was happening at this time that might have influenced public opinion about Asian immigrants? What information is not included in the document that you might want to know?" <http://www.umbc.edu/che/arch/performance.php>

<http://www.umbc.edu/che/arch/performance.php> revisado el 3 de enero de 2017.

Aquí se le pide al estudiante que describa lo que ve, que de sus primeras impresiones para después pasar a la habilidad de corroborar, en donde deberá responder a las siguientes preguntas:

- 1) Compara la información en la gráfica con la del panfleto, ¿Qué relación identificas entre ambas fuentes?
- 2) ¿Cómo las acciones promovidas por el panfleto pueden haber sido influenciadas por la tendencia presentada en la gráfica?
- 3) ¿La información presentada tiene sustento en lo que sabes o has aprendido acerca de este periodo?⁷⁴

Al utilizar un segundo documento, los estudiantes ahora tienen una imagen más clara de lo que pasaba en el momento y el por qué de la actitud del sindicato frente a los inmigrantes asiáticos.

Las preguntas pueden ser contestadas de manera oral o a manera de ensayo, o inclusive se les puede pedir a los alumnos que hagan un nuevo panfleto en el que se exponga las razones por las cuales se esta llamando al boicot, utilizando no solo la gráfica presentada sino también sus conocimientos sobre el tema y si se quiere complejizar la tarea haciendo que utilicen otras fuentes.

Si bien esta propuesta para evaluar la contextualización es interesante, no estoy de acuerdo en como la están entendiendo, ya que contextualizar para ellos es,

⁷⁴ *Idem*. Traducción propia, cita original: Compare the information in the chart with the flier. What relationship do you see between these two sources?

Why might the actions promoted by the flier have been influenced by the trends represented by the data in the chart?

In what ways is the information supported by what you know or have learned about this time period?

“La contextualización es la habilidad histórica más compleja. En ella, los estudiantes deben enmarcar acontecimientos históricos dentro de un contexto, periodo de tiempo y aquellos eventos que los rodean. En efecto, se espera que los estudiantes vean el acontecimiento a través de los ojos de alguien del pasado. Este tipo de análisis requiere una comprensión sobre lo que VanSledright y Frankes (2000) se refieren como conceptos de primer plano y conceptos de fondo. Los conceptos de primer plano son aquellos que ayudan a los estudiantes a entender las ideas clave de un período histórico. Los conocimientos de fondo son aquellos que toman en cuenta aquello que causó el cambio y la continuidad y ver el mundo a través de los ojos de los otros.”⁷⁵

Pero contextualizar no es ver el mundo a través de los ojos de los otros ni ponernos en los zapatos del otro, eso podría ser empatía, pero no contextualizar. Contextualizar es entender las condiciones de posibilidad que permiten que algo suceda. Y las condiciones de posibilidad que permiten que algo suceda pueden ser biológicas, sociales y culturales.⁷⁶ Pero la diferencia más grande que existe en lo que ellos, los autores de la propuesta, entienden como contextualización y lo que yo, junto con la Doctora Perla Chinchilla estoy proponiendo es que la contextualización no es solamente una competencia que puede ser desarrollada en la materia de historia. Sino que es lo que hace la historia. Sobre este tema profundizaré en el siguiente apartado.

Algo que es de llamar la atención en esta propuesta es que se refieren a lo aprendido por los estudiantes como habilidades y no como competencias. Es importante resaltar esto porque una habilidad de acuerdo con la Real Academia Española (RAE) es la capacidad y disposición para algo⁷⁷; mientras que una competencia (en el ámbito educativo) es la

⁷⁵ Traducción propia, cita original: "Contextualization is the most complex of the historical reading skills. Here, students must frame historical events within the context of the time period and surrounding events. Students are, in effect, expected to see the event through the eyes of someone from a past time. This kind of analysis requires an understanding of what VanSledright and Frankes (2000) refer to as foreground and background concepts. Foreground concepts are those that help students understand the key ideas around a historical period. Background concepts are those that arise from study of the past. Examples of background concepts include causation, change and continuity, and looking at the world through the eyes of others" Disponible en <http://www.umbc.edu/che/arch/rubric.php>

⁷⁶ Perla, Chinchilla....

⁷⁷ Real Academia Española (RAE), disponible en línea en <http://dle.rae.es/?id=JvGWgMw> consultado el 12 de mayo de 2017

combinación de una habilidad práctica y un conocimiento (Perrenaud 2008).

Entonces ¿por qué llamar solamente habilidades a aquello que está adquiriendo el alumno durante esta evaluación? Cuando es claro que se le está pidiendo al alumno que utilice conocimientos históricos así como habilidades. La anterior será una reflexión que aborde en las conclusiones de esta investigación.

Continuando con las propuestas para evaluar la historia, la Universidad de Stanford (California), específicamente el Stanford History Education Group (El Grupo de Historia de Stanford) ha estado trabajando en un proyecto muy interesante; en donde a partir de uno ya existente que pone al alcance de todos, los archivos de la Biblioteca del Congreso,⁷⁸ pretenden crear una nueva forma de realizar la evaluación en la materia de historia. Sobre todo centrándose en el trabajo con fuentes primarias, aprovechando los materiales que la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos pone a disposición en su sitio web.

Esta propuesta se llama Beyond the Bubble A new generation of history assessments (Más allá de la Burbuja. Una nueva generación de evaluación para la historia) y se define a sí misma como una propuesta totalmente digital. Las evaluaciones digitales de este proyecto como las define el mismo, toman poco tiempo en realizarse y son fáciles de calificar, vienen con rúbricas y ejemplos de respuestas de estudiantes, promueven el conocimiento académico y por último (y el que a mi parecer es el más ambicioso) es el de proveer una ventana al pensamiento del estudiante⁷⁹.

⁷⁸ Para más información visitar, The library for Congress,, <https://www.loc.gov> , consultado en línea el 20 de abril de 2017.

⁷⁹ Cfr. <http://beyondthebubble.stanford.edu/our-approach> consultado en línea el 5 febrero de 2017.

“Una ausencia de creatividad caracteriza a la industria de las evaluaciones. De un lado del espectro están los exámenes de opción múltiple que toman datos fuera de contexto y penalizan a los alumnos por no saber cosas que pueden googlear inmediatamente. Por otro lado están las tareas como las ‘preguntas basadas en documentos’ de los exámenes de colocación avanzada que generalmente son considerados el estándar más alto de la evaluación de la materia de historia. Éstos exámenes son evaluaciones útiles si tus alumnos pueden analizar ocho o diez documentos primarios y escribir con un nivel alto. Lo cual ciertamente es una meta digna. Pero, ¿si tus estudiantes aún no pueden leer un documento? ¿Cómo puedes determinar si ya tienen las habilidades que necesitan para realizar un buen trabajo?⁸⁰

Es a las preguntas anteriores a las que el proyecto “Beyond the Bubble” busca dar solución. El proyecto define su manera de evaluar como formativa, ya que buscan que la evaluación sirva para que los maestros puedan hacer cambios en su práctica diaria y no solamente al final del curso, ya que como expliqué al inicio de este trabajo la evaluación formativa busca que tanto los docentes mejoren su práctica como los alumnos sus habilidades.

Los ejercicios propuestos por este proyecto buscan ir más allá de solamente recordar hechos y que logre aplicar esa información en un contexto histórico específico. Para ellos el pensamiento histórico tiene que ver con crear hábitos mentales, esto quiere decir que ciertas maneras de pensar se vuelvan habituales⁸¹. Por ejemplo que sin importar si es un documento de la Revolución o del Virreinato, los alumnos sean capaces de pensar cuándo fue que se produjo esa fuente, quién la escribió y con qué propósito.

⁸⁰ Traducción propia, cita original: “An absence of creativity characterizes the testing industry. At one end of the spectrum are multiple-choice tests that rip facts out of context and penalize students for not knowing things they can [instantly Google](#). At the other end are tasks like the “document-based question” (DBQ) of the Advanced Placement exam, often considered the gold standard of history testing. The DBQ is a useful assessment if your students can already handle the analysis of eight to ten primary documents and write a college-level essay. Certainly a worthy goal. But what if your students can't yet read *one* document? How can you determine if they possess the skills they need to do college-level work?” Disponible en <http://beyondthebubble.stanford.edu/our-approach>

⁸¹Cfr. Stanford History Education Group, Beyond the Bubble, <http://beyondthebubble.stanford.edu/our-approach> consultado en línea el 24 de marzo de 2017.

Ya hemos definido que entiende esta propuesta por pensamiento histórico, ahora es momento de conocer qué es lo que busca evaluar para después pasar al cómo busca hacerlo.

Beyond the bubble busca enfocarse en tres aspectos del conocimiento histórico, el primero es la evaluación de evidencia en donde se incluyen la búsqueda de fuentes, la contextualización y la corroboración. La búsqueda de fuentes, requiere que los estudiantes consideren quien escribió el documento así como las circunstancias en las cuales se creó. La contextualización busca que los estudiantes ubiquen un documento en un determinado tiempo y espacio y que comprendan como esos factores dieron forma a su contenido. Por último, la corroboración busca que los estudiantes tomen en cuenta ciertos detalles en diferentes fuentes para determinar puntos de coincidencia o de desacuerdo. En el segundo aspecto del conocimiento histórico se abarcan varias maneras de conocer el pasado como son, la información histórica que es recordar y reconocer datos importantes; la significación que requiere que los estudiantes evalúen la importancia de las personas y los eventos; la periodización que busca que los estudiantes agrupen ideas y eventos en una determinada era y la narrativa que supone un conocimiento muy profundo sobre cómo el pasado se fue desarrollando. El último aspecto es el de la argumentación histórica, que requiere de la articulación de aseveraciones históricas y la evidencia que las respalda.⁸²

Un punto interesante de esta propuesta es que esta alineada con los Estándares básicos del Estado (Common Core State Standards), en cada una de las actividades se especifica a qué estándar esta alineada la misma. En este momento me parece importante hacer una breve pausa para hablar sobre estos estándares, sin embargo es importante recalcar que éstos no forman parte de la presente investigación. Sin embargo abordarlos nos dará más claridad para comprender las necesidades a las que busca dar solución la propuesta.

Los anteriores son una serie de estándares académicos que buscan delinear lo que los estudiantes deben saber y deberían ser capaces de hacer en cada grado. Estos estándares fueron desarrollados en 2009 por líderes de Estado como gobernadores,

⁸² Cfr. Stanford History Education Group, Beyond the Bubble, <http://beyondthebubble.stanford.edu/our-approach> consultado en línea el 1 de marzo de 2017.

comisionados de educación y maestros. Por el nombre podríamos pensar que estos estándares fueron adoptados por todos los estados que conforman la Unión Americana, sin embargo no es así, en junio de 2010 los estándares se dieron a conocer a todos los Estados, éstos los revisaron y a partir de esta revisión decidieron si los adoptarían o no.⁸³

El Estado de California, que es donde se encuentra la Universidad de Stanford, adoptó los estándares en 2010, lo anterior es importante porque nos habla acerca de cómo esta propuesta busca articularse y apoyar a lo que se plantea desde la Secretaría de Educación del Estado.

Es de llamar la atención que esta propuesta tenga en su página para que quien quiera pueda acceder a ella, cómo fue el proceso de investigación y desarrollo que llevaron a cabo para llegar a lo que sería su propuesta.

En un principio se dieron a la tarea de revisar literatura que abordara el pensamiento histórico, después seleccionaron un documento del archivo digital de la Biblioteca del Congreso y crearon una evaluación que midiera el pensamiento histórico, enseguida de esto crearon el prototipo de la evaluación. El cuarto paso fue llevar a cabo “focus groups” en los cuales llevar a cabo la evaluación, entrevistas en “voz alta” en donde los alumnos hablaban en voz alta mientras iban completando la evaluación, fueron importantes ya que éstas ayudan a seguir la trayectoria del proceso cognitivo que los estudiantes realizan al contestar la evaluación y así se puede asegurar que la evaluación aborda el pensamiento histórico. Por último se probó la evaluación en una muestra de alumnos más grande, y después de varios ciclos de pruebas se realizó la revisión final y se construyó la herramienta de puntuación interactiva⁸⁴

Este proyecto cuenta con más de cincuenta evaluaciones cuyos temas van desde los

⁸³ Cfr. Common Core State Standards Initiative <http://www.corestandards.org> consultado en línea el 14 de marzo de 2017.

⁸⁴ Traducción propia, cita original: “1. Defined the “domain of performance” by drawing on the literature of historical thinking. 2. Selected a document from the Library of Congress digital archive and constructed an assessment that measures historical knowing. 3. Formulated a prototype of the assessment.

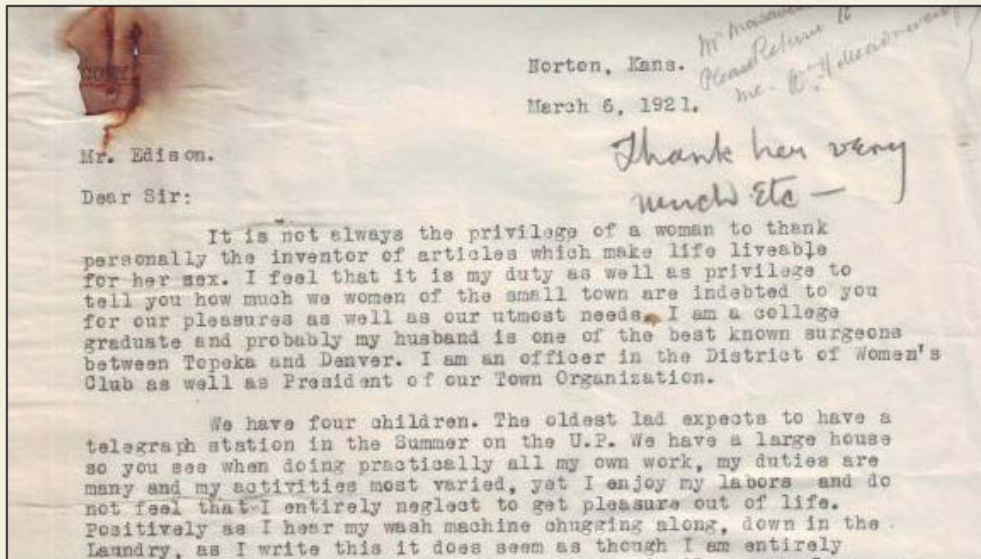
4. Convened student focus groups and administered the assessments. 5. Piloted the assessment with a larger sample. 6. Based on multiple cycles of testing, made final revisions and built the interactive scoring rubric.” Disponible en línea en <http://beyondthebubble.stanford.edu/our-approach>

siglos XII y XIV hasta llegar a los inicios del siglo XXI, con temas tan variados como la huelga de ferrocarrileros en 1877, el Apartheid en Sudáfrica, la Guerra Fría, los derechos de las mujeres, la I Guerra Mundial entre muchos otros. Por lo anterior decidirme por uno para realizar el análisis fue complicado; por eso utilicé los siguientes criterios para escoger uno, que estuvieran en la sección de los más vistos o populares y que la evaluación buscará trabajar la competencia de contextualización. Así fue como llegué a la evaluación de Edison y la ama de casa de Kansas, en donde se revisan las habilidades históricas de contextualización y el uso de fuentes. Esta evaluación se inserta en el contenido histórico de la Primera Guerra Mundial y los años 20. Como lo mencioné anteriormente también se incluyen algunos estándares estatales, pero estos no los mencionaré ya que no forman parte de lo que esta investigación busca abordar.

La evaluación comienza con la siguiente instrucción, utiliza el documento y los hechos que aquí se presentan para contestar la siguiente pregunta.

Carta de la Señora W.C Lathrop a Edison.

Letter from Mrs. W.C. Lathrop to Edison. (Special thanks to the Thomas Edison National Historic Park for this high-resolution copy of the letter.)



Source text:

Norton, Kansas
March 9, 1921

Dear Mr. Edison:

It is not always the privilege of a woman to thank personally the inventor of articles which make life livable for her sex. . . . I am a college graduate and probably my husband is one of the best known surgeons between Topeka and Denver. . . . [Our] house is lighted by electricity. I cook on a Westinghouse electric range, wash dishes in an electric dish washer. An electric fan even helps to distribute heat all over the house. . . I wash clothes in an electric machine and iron on an electric mangle and with an electric iron. . . . I rest, take an electric massage and curl my hair on an electric iron

Please accept the thanks Mr. Edison of one truly appreciative woman. I know I am only one of many under the same debt of gratitude to you.

Additional facts related to Mrs. Lathrop's letter:

1. George Westinghouse invented the electric range, not Thomas Edison.
2. Before the Rural Electrification Act of 1936, less than 10% of rural America had electricity.
3. The 19th Amendment, which guaranteed women the right to vote, was passed only one year before this letter was written.
4. At the time of Mrs. Lathrop's letter, less than 5% of American women were college graduates.

Question: Which **2** of the 4 facts above help you determine whether Mrs. Lathrop was **typical** or **atypical** of American women in the 1920s?

Explain your reasoning.

*Captura de pantalla tomada de <https://beyondthebubble.stanford.edu/assessments/edison-and-kansas-housewife>

En esta evaluación se pide que el alumno lea la carta y los datos complementarios para responder a la siguiente pregunta, ¿Cuáles dos de los cuatro datos mencionados te ayudan a determinar si la Sra. Lathrop era una mujer Americana común o no, en 1920? Después se le pide al alumno que explique por qué escogió los datos y cómo estos le ayudan a sostener su afirmación de si la Señora Lathrop era o no una mujer común en esa época.

Este ejercicio busca medir el uso de fuentes y la contextualización ya que al leer esta carta los estudiantes deben determinar que la señora que escribe la carta no era una mujer típica en 1920. Por lo tanto debían escoger los datos 2 y 4 y ligarlos a conocimientos previos que el alumno adquirió durante las clases.

Para que el profesor pueda ubicar el desempeño del alumno en la prueba anterior, esta propuesta tiene una rúbrica interactiva en donde el nivel del alumno esta dividido en básico, emergente y competente. Los anteriores van acompañados con una descripción de lo que deben lograr hacer (muy parecido a las rúbricas que utiliza el proyecto ARCH) y ejemplos de las respuestas de los alumnos de acuerdo al nivel en el que están.

Interactive Rubric

To answer this question correctly, students must select Facts 2 and 4 and explain how both show that Mrs. Lathrop was atypical. Fact 2 shows that, unlike Lathrop, few rural Americans had electricity in 1921. Fact 4 indicates that Mrs. Lathrop was one of few women to have a college degree during the 1920s.

LEVEL	DESCRIPTION
Proficient	<p>Student selects the correct fact and explains how it shows that Lathrop was not typical of American women in the 1920s.</p> <ul style="list-style-type: none">• Example: <u>appliances</u>• Example: <u>slim</u>
Emergent	<p>Student selects the correct fact but provides an incomplete explanation of how it indicates that Lathrop was atypical.</p> <ul style="list-style-type: none">• Example: <u>afford</u>• Example: <u>wealthy</u>
Basic	<p>Student does not select the correct fact or does not provide a rationale for selection.</p> <ul style="list-style-type: none">• Example: <u>claim</u>• Example: <u>right</u>

*Captura de pantalla tomada de <http://beyondthebubble.stanford.edu/assessments/edison-and-kansas-housewife/rubric>

Si bien hay otras propuestas como la de ARCH que también utilizan las rúbricas lo que es novedoso y hace que la propuesta sea muy completa, es que muestra ejemplos de respuestas que dan los estudiantes. Lo anterior ayuda a que los maestros logren de manera más sencilla identificar el nivel en el que sus estudiantes se encuentran. A continuación un ejemplo de esto.

Sample Student Responses

Proficient responses

LEVEL	DESCRIPTION
Proficient	Student selects the correct fact and explains how it shows that Lathrop was not typical of American women in the 1920s.

Fact # 2 helps determine whether Mrs. Lathrop was **typical** or **atypical** because Fact 2 states that less than 10% of rural America had electricity before the Rural Electrification Act of 1936. This letter was written in 1921, which leads to the assumption that Mrs. Lathrop is atypical because she lists many examples of her use of electricity, such as an electric curling iron, electric lighting and an electric dishwasher.

Fact # 4 helps determine whether Mrs. Lathrop was **typical** or **atypical** because she was a college graduate and only 5% or less of women were graduates. She was a part of a very slim percentage and was not a typical woman in those times.

Emergent responses

LEVEL	DESCRIPTION
Emergent	Student selects the correct fact but provides an incomplete explanation of how it indicates that Lathrop was atypical.

Fact # 2 helps determine whether Mrs. Lathrop was **typical** or **atypical** because most people couldn't afford electricity at the time yet her and her husband could.

Fact # 4 helps determine whether Mrs. Lathrop was **typical** or **atypical** because she had to be wealthy to go to college back then. Few women got to go to college back then.

Basic responses

LEVEL	DESCRIPTION
Basic	Student does not select the correct fact or does not provide a rationale for selection.

Fact # 1 helps determine whether Mrs. Lathrop was **typical** or **atypical** because Mrs. Lathrop, who claims to have graduated from college, should have known that it was not Edison who invented the electric range, but washing house.

*Captura de pantalla tomada de <http://beyondthebubble.stanford.edu/assessments/edison-and-kansas-housewife/rubric>

El ejercicio anterior pretende que los alumnos logren contextualizar, y de acuerdo a la propia definición del proyecto esto es que los alumnos logren colocar un documento en un lugar y tiempo determinado y logren entender como ambos factores le dan forma al contenido del mismo. Si bien es lo que se logra hacer con el ejercicio anterior me parece que se queda muy corto en cuanto a lo que es la contextualización. Ya que supone que los alumnos ya saben contextualizar, en este ejercicio no podemos observar como es que

se lleva a cabo el proceso de primero analizar la información y después lograr contextualizar.

Como he mencionado a través de esta investigación contextualizar es entender las condiciones de posibilidad de un acontecimiento. Lo cual va mucho más allá de solamente decir en qué tiempo y espacio se produjo un documento, un periódico, las noticias en la televisión, al estar hablando con alguien más. Contextualizar es una competencia que no es exclusiva de la historia, ya que nos ayuda a entender el pasado, pero también el presente. Pero sobre todo contextualizar no es solamente una competencia que se puede adquirir a través de la historia, sino que es lo que la historia hace.

El proyecto Beyond the Bubble (Más allá de la burbuja) tienen varios puntos de coincidencia con el ARCH (Assesment Resource Center for History) de la Universidad de Maryland que mencionamos en páginas anteriores. Si bien ambas propuestas buscan desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes, ARCH se enfoca más al uso de rúbricas para seguir el desarrollo de los estudiantes, y Beyond the Bubble tiene más herramientas como son las rúbricas interactivas y las respuestas de los alumnos, para lograr que los alumnos logren pensar históricamente. Otro punto interesante es que ambas propuestas buscan alinearse con los Estándares Comunes.

Ambas propuestas le apuestan al trabajo con fuentes primarias para lograr desarrollar no solo el pensamiento histórico sino también las habilidades que conforman al mismo. Sobre este tema el autor Neumann (2012) nos dice que si bien trabajar con fuentes puede ser emocionante tanto para el maestro como para el alumno, hay que cuidar algunos aspectos. Por ejemplo estudios como el de Sam Wineburg han demostrado que aunque los alumnos estén bien preparados, muchas veces leen las fuentes de manera ingenua, trayendo su propio contexto histórico a la interpretación del documento.⁸⁵ Es importante recordar que si bien no está mal utilizar en el salón de clases fuentes primarias, es importante recordar que no estamos intentando crear pequeños historiadores, sino alumnos que piensen de manera histórica. Lo anterior siendo lo que las propuestas, los

⁸⁵ Neumann, D. (2012). Training Teachers to think Historically: Applying Recent Research to Professional Development. *The History Teacher*, 45(3), p.387.

académicos, los maestros o las escuelas definan. Las propuestas anteriores son interesantes y cada una aporta elementos que más adelante retomaré para explicar una propuesta propia.

El Dr. Peter Seixas de quien hablamos al abordar el proyecto de las Ferias de Patrimonio (Heritage Fair Society) tiene un proyecto llamado The Historical Thinking Project (El proyecto del Pensamiento Histórico) en donde propone una serie de ejercicios y lecciones para desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos.

Este proyecto fue diseñado para promover un nuevo acercamiento a la enseñanza de la historia y esta centrado alrededor del pensamiento histórico. Éste es vital para la historia y por lo tanto los estudiantes deben, a lo largo de su trayecto escolar, volverse cada vez más competentes como pensadores históricos, de acuerdo al Dr. Seixas.

Antes de entrar a lo que es la propuesta es importante mencionar que este proyecto estuvo activo desde 2006 a 2014 en los ministerios de educación, en las juntas locales y en agencias de carácter público, en Canadá, que tuvieran una enseñanza significativa de la historia. Aunque el proyecto tuvo un gran éxito en Canadá⁸⁶, a partir de 2014 el proyecto operará en “modo piloto” a la espera de que nuevos grupos de educadores decidan sumarse a éste.

El proyecto ha desarrollado seis conceptos de pensamiento histórico, los cuales son necesarios para poder pensar históricamente. Los conceptos son los siguientes, establecer una significación histórica, el uso de fuentes primarias, identificar continuidad y cambio, analizar causa y consecuencia, tomar perspectiva histórica y por último entender la dimensión ética de las interpretaciones históricas. Los anteriores conceptos nacen a partir de una reflexión profunda llevada a cabo por el autor, en donde a raíz de su experiencia como docente y como historiador, identifica esos conceptos como los principales a los cuales un historiador debe hacer frente al momento de estudiar el

⁸⁶ Tanto el éxito del proyecto como el por qué a partir de ese año estará operando en “modo piloto” se puede consultar en su reporte anual “From the curriculum to the classroom: more teachers, more students, more thinking..A Report on the National Meeting of the Historical Thinking Project.” Disponible en línea en http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/HTP2014_EN.pdf

pasado.⁸⁷

“En conjunto, estos conceptos vinculan el "pensamiento histórico" con las competencias de "alfabetización histórica". En este caso, la "alfabetización histórica" significa obtener un profundo entendimiento de los eventos y procesos históricos a través del compromiso activo con los textos históricos. Los ciudadanos históricamente alfabetizados pueden evaluar la legitimidad de las afirmaciones de que no hubo Holocausto, que la esclavitud no fue tan mala para los afroamericanos, que los derechos aborígenes tienen una base histórica, [...]”⁸⁸

De la cita anterior me gustaría llevar la atención a que en un principio los seis conceptos históricos son solo eso conceptos, sin embargo parece que al momento en que estos son puestos en acción pasan a ser competencias.

Si entendemos estos conceptos como competencias veremos que no son habilidades abstractas, sino que están ligadas a modos de hacer y que si bien requieren de cierto conocimientos, este es sustantivo, tiene sentido y significado para los estudiantes, es decir que les será útil al momento de enfrentarse a ciertos problemas.

Los seis conceptos que analizaremos a continuación, de acuerdo a Seixas, son los que proveen la estructura que forma el pensamiento histórico y por lo tanto son claves en su propuesta de evaluación de la materia de historia.

Establecer significación histórica ¿cómo elegimos aquello que es importante recordar? Los grandes eventos que han cambiado la vida de muchas personas como pueden ser la Segunda Guerra Mundial o la Revolución Mexicana, sin embargo, ¿puede ser también significativa y por lo tanto considerada como parte de la historia la vida de un obrero o un campesino, o los antepasados familiares? La significación dependerá de la perspectiva y el propósito que cada uno le de a los eventos. Pero para que una persona o un evento

⁸⁷ Para más información sobre cómo llega Seixas a estos conceptos se puede revisar en, Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Canada, Canada 2012, pp 218.

⁸⁸ Traducción propia, cita original: “Taken together, these concepts tie “historical thinking” to competencies in “historical literacy.” In this case, “historical literacy” means gaining a deep understanding of historical events and processes through active engagement with historical texts. Historically literate citizens can assess the legitimacy of claims that there was no Holocaust, that slavery wasn’t so bad for African-Americans, that aboriginal rights have a historical basis [...]” Disponible en <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

tenga significación histórica dependerá de si nosotros como historiadores podemos ligarlo a una narrativa más grande⁸⁹. Por ejemplo la historia de un campesino de Morelos en 1915 puede por si misma parecer irrelevante, sin embargo si logramos conectarla a lo que estaba pasando en el país en ese momento puede darnos información sobre cómo se vivía la lucha armada o el conflicto por la tierra en ese momento.

El siguiente concepto de esta propuesta es el del uso de fuentes primarias, los historiadores aprender a leer fuentes, cartas, pinturas, periódicos, entre otros.

Aquí el autor anota que se requiere una formación distinta para leer una fuente en busca de evidencia y otra para leer una fuente para extraer información. Para aclarar lo anterior el autor pone el siguiente ejemplo, que puede parecer un poco extremo, pero que da claridad con respecto a lo que quiere decir, uno puede leer la guía de teléfonos para buscar información, y examinar una huella dejada en una escena del crimen como evidencia.⁹⁰

Entonces, la diferencia reside en que para leer una fuente para buscar evidencia hacemos preguntas como ¿quién escribió esto? ¿qué impacto tuvo? ¿cómo fue recibido? Después de contestar estas preguntas vemos si el documento nos ofrece alguna otra pista, nos dice algo más. Y para encontrar información no realizamos estas preguntas, tomamos lo que está escrito en un sentido literal⁹¹.

De acuerdo a Seixas, algunas veces los alumnos entienden la historia como una lista de eventos, sin embargo, una vez que estos empiezan a entender que en la historia se mezclan el cambio y la continuidad, su percepción de ésta se transforma radicalmente. Por ejemplo,

⁸⁹ Cfr. Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st century <http://historicalthinking.ca/historical-significance> consultado en línea el 5 de abril de 2017

⁹⁰ Cfr. Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st century <http://historicalthinking.ca/primary-source-evidence> consultado en línea el 9 de enero de 2017.

⁹¹ Cfr. Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st century <http://historicalthinking.ca/primary-source-evidence> consultado en línea el 15 de abril de 2017

“En cualquier momento del pasado había muchas cosas sucediendo. Algunas cambiaron rápidamente mientras que otras mantuvieron cierta continuidad. La década de 1910 en Canadá, por ejemplo, vio un cambio profundo en muchos aspectos de la vida, pero no muchos en sus formas de gobierno. Si los estudiantes dicen que , nada sucedió en 1911, están pensando en el pasado como una lista de eventos.”⁹²

Evaluar la continuidad y el cambio puede hacerse al comparar un momento específico del pasado con algún momento del presente, o comparando dos momentos en el pasado.

Analizar causas y consecuencias es el cuarto concepto que conforma el pensamiento histórico. Aquí se busca que los alumnos respondan preguntas como ¿cómo? y ¿por qué? Pero teniendo en cuenta el factor humano, ya que son estos quienes promueven o resisten el cambio. Este concepto es interesante ya que a veces la historia puede ser entendida como causas y consecuencias, como si fuera física o alguna otra ciencia exacta, sin embargo la historia no es así, los hechos históricos no pueden ser explicados en términos de causas y consecuencias, porque son muchos más complejos.⁹³ Un ejemplo para aclarar lo anterior es que si pensamos los acontecimientos históricos en términos de causa y consecuencia, corremos el riesgo de simplificarlos. Por ejemplo, sería un error decir que siempre que hay gente enojada, molesta, por alguna situación, esto causa una revolución.

Como apunta el autor de esta propuesta, las causas y las consecuencias van más allá de una acción a una reacción. Para él las causas y las consecuencias deben entenderse en un contexto más amplio, que ayude a entender por qué pasaba lo que pasaba.

El pasado es un país extraño y por eso nos es difícil entenderlo, para poder lograr comprender el pasado, es que se propone el concepto de la perspectiva histórica. Tomar

⁹² Traducción propia cita original: “There were lots of things going on at any one time in the past. Some changed rapidly while others remained relatively continuous. The decade of the 1910s in Canada, for instance, saw profound change in many aspects of life, but not much change in its forms of government. If students say, “nothing happened in 1911” they are thinking of the past as a list of events.” Disponible en línea en <http://historicalthinking.ca/continuity-and-change>

⁹³ Cfr. Chinchilla artículo no publicado aún.

perspectiva histórica significa entender los entornos sociales, culturales, intelectuales y emocionales que moldearon las vidas y las acciones de las personas en el pasado⁹⁴. La anterior es una tarea que puede resultar complicada para los estudiantes, sin embargo si logran realizarla podrán obtener una perspectiva más amplia desde la cual evaluar el pasado y el presente.

El último concepto es el de entender la dimensión ética de la historia, el cual esta muy ligado al de tomar perspectiva histórica. Ya que es muy importante que al momento de acercarnos al pasado no impongamos categorías de nuestro tiempo, que puede resultar anacrónicas, al pasado. En resumen, debemos ser capaces de aprender algo del pasado que nos ayude a enfrentar conflictos éticos hoy.⁹⁵

Los conceptos presentados anteriormente pueden ser entendidos como competencias con las cuales se pretende lograr una “alfabetización histórica”. Después de haber revisado los conceptos que conforman el centro de la propuesta, pasaré a explicar los recursos con los que cuentan para lograr la meta de desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes.

Lo interesante de esta propuesta es que busca nutrir su centro de recursos a partir de la participación activa de maestros de historia de las diferentes provincias de Canadá. Todas las propuestas han sido revisadas y aquellas que han pasado la revisión de manera exitosa están en la página.

Los recursos con los que cuenta la página son, proyectos de pensamiento histórico de las diferentes provincias de Canadá, plantillas de los conceptos históricos, un blog en donde se pueden encontrar experiencias de profesores, consejo para introducir ciertos conceptos históricos entre otros. También se pueden encontrar libros, posters en los que se ilustran los seis conceptos históricos mencionados anteriormente, discusiones y demostraciones de cómo llevar a cabo las lecciones que se encuentran en el sitio, así

⁹⁴ Cfr. Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st century, disponible en línea <http://historicalthinking.ca/historical-perspectives> consultado el 30 de abril de 2017.

⁹⁵ Cfr. Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st century, disponible en línea <http://historicalthinking.ca/ethical-dimensions> consultado el 18 de marzo de 2017.

como videos. Por último hay una pestaña denominada investigación en donde hay artículos de revistas especializadas en el tema.

Si bien todos los recursos pueden resultar útiles tanto a maestros como a cualquier persona que busque enseñar la historia de manera distinta, me estaré concentrando en las lecciones que se propone. A continuación seleccionaré una y la analizaré como he hecho con las anteriores propuesta, para en el siguiente capítulo, hacer una propuesta de cómo puede ser llevada a cabo la evaluación de la materia de historia.

La lección que he seleccionado es la número 20, en donde se trabaja los conceptos del pensamiento histórico, causa y consecuencia, toma de perspectiva historia, uso de evidencia y la dimensión ética de la historia. Otra de las razones por las que decidí trabajar esta lección es porque en ella están los dos conceptos que más me interesan de esta propuesta, la dimensión ética de la historia y la toma de perspectiva. Elijo estas porque en las propuestas anteriores estas no estaban presentes.

La lección número 20 lleva por nombre What were the Consequences of the War of 1812 for Tecumseh and the Confederacy of First Nations? (¿Cuáles fueron las consecuencias de la guerra de 1812 para Tecumseh y la Confederación de las primeras naciones?).

Lo que se pretende que los alumnos logren hacer es que éstos exploren las consecuencias de la guerra de 1812 y las diferentes perspectivas, tanto de las primeras naciones (indígenas), los americanos y los británicos a través de algunas fuentes primarias y secundarias. Las actividades realizadas por los estudiantes les permitirán, examinar las declaraciones de Tecumseh y aquellas de los líderes políticos y militares de Estados Unidos y Canadá.

En esta como en otras de las lecciones de esta propuesta se sugiere que los alumnos tengan conocimientos generales sobre las causas de la guerra de 1812 y la batalla de Detroit, ya sea que la información sea de los libros de texto o de algún sitio de internet. De igual forma deben tener cierta familiaridad y acceso a una línea del tiempo sobre los grandes eventos y batalla de la Guerra de 1812. Aquí me parece que hay una primera inconsistencia, ya que al describir lo que esta propuesta entenderá como causa y consecuencia menciona que la historia es una mezcla compleja de continuidad y cambio. En mi parecer el uso de líneas del tiempo puede dar a los estudiantes la idea, equivocada,

de que la historia es una lista de eventos.⁹⁶ Sin embargo, tal vez podrían ser útiles para aclarar y mostrar las rupturas que se dan a lo largo del tiempo. A diferencia de la propuesta ARCH aquí encontramos un plan detallado de la lección, pautas y preguntas para que el profesor detone la reflexión en los alumnos. En el documento se presenta varios apéndices con textos referentes al acontecimiento de Tecumseh y la guerra de 1812, estos tienen la función de proveer al alumno con nueva información sobre dicho acontecimiento, así como hacer que este reflexione sobre el mismo. Después de cada lectura hay una serie de preguntas abiertas que el alumno deberá contestar, para que le sea más fácil responderlas, en algunos casos, al final de cada una de éstas se le dice en qué número de documento puede encontrar la respuesta.

Lo interesante de esta propuesta es que después de cada documento se le pide al alumno que responda ciertas preguntas, pero cada una de éstas está relacionada con un tema específico. Por ejemplo, el primer apéndice es una introducción sobre el tema a tratar que lleva por nombre, “Creencias del Profeta y Jefe Tecumseh” (Beliefs of The Prophet and Chief Tecumseh). Aquí se le presenta al estudiante, a través de partes de documentos de la época o de segmentos de libros que hablen sobre el tema. Lo que se busca al presentar fragmentos de diferentes fuentes es que los alumnos tengan información de diferentes actores que participaron en dicho acontecimiento, en este caso sería la guerra de 1812 y el papel que jugaron los pueblos originarios de Canadá.

A continuación algunos de los fragmentos presentados,

⁹⁶ The Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st century, http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/L20_Consequences%20for%20Tecumseh.EN_.pdf

1. Teachings of Tenskwatawa, the Prophet, Tecumseh's brother @1805

"My children you complain that the animals of the forest are few and scattered. How shall it be otherwise? You destroy them yourselves, for their skins only, and leave their bodies to rot or give the best pieces to the whites. I am displeased when I see this, and take them back to the earth that they may not come to you again. You must kill no more animals than are necessary to feed and clothe you".

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt and Company, New York 1997, pp. 118-119 and James Laxer, *Tecumseh and Brock: The War of 1812*, Toronto, House of Anansi Press, 2012, p. 98

2. Tecumseh to the Muscogees (Creek) Nation in Old Southwest of the U.S.A., 1811

"Brothers - We all belong to the same family; we are all children of the Great Spirit; we walk in the same path; slake [quench] our thirst at the same spring; and now affairs of the greatest concern lead us to smoke the pipe around the same council fire.

Brothers - We are friends; we must assist each other to bear our burdens. The blood of many of our fathers and brothers has run like water on the ground, to satisfy the avarice of the white men. We, ourselves, are threatened with a great evil; nothing will pacify them but the destruction of all the red men.

Brothers - When the white men first set foot on our grounds, they were hungry; they had no place on which to spread their blankets, or to kindle their fires. They were feeble; they could do nothing for themselves. Our fathers commiserated

*Captura de pantalla
http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/L20_Consequences%20for%20Tecumseh.EN_.pdf Lesson 20, Appendices.

Todas las preguntas que se realizan en esta lección son abiertas, y podemos observar como en un primer momento las preguntas solamente se enfocan en lo que viene en los documentos, para después pasar a unas en donde el alumno debe, a partir de la información analizada previamente, llegar a conclusiones propias.

Las preguntas que deben responder a partir de los fragmentos anteriores son las siguientes,

- 1) “¿Por qué Tenskwatawa, el Profeta, se enfocó en proteger a los animales salvajes y a la caza como una forma de vida y cómo esto preservó las diferencias entre las Primeras Naciones y la cultura americana?
- 2) ¿Por qué Tecumseh dijo que las Primeras Naciones no podían confiar en los blancos?
- 3) ¿Qué le pidió Tecumseh a las Primeras Naciones que hicieran?”⁹⁷

Esta evaluación como lo mencioné al principio busca desarrollar cuatro de los seis conceptos del pensamiento histórico principalmente a través del trabajo con fuentes. Pero, ¿cómo evaluar que los alumnos en verdad están desarrollando los conceptos históricos? Para esto The Historical Thinking Project pone a disposición en su sitio web una serie de plantillas en donde a través de preguntas abiertas buscan dirigir la atención de los alumnos a lo que se busca desarrollar. He aquí un ejemplo de la plantilla que se propone para el concepto de la significación histórica,

⁹⁷ Traducción propia, cita original “1. Why did Tenskwatawa, the Prophet, focus on protecting wild animals and hunting as a way of life and how did this preserve the differences between First Nations and American culture? 2. Why did Tecumseh say that the First Nations could not trust the white people? 3. What did Tecumseh call on the First Nations to do?” The Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/L20_Consequences%20for%20Tecumseh.EN_.pdf consultado el 3 de abril de 2017.

Historical Significance

Name: _____

Date: _____

Primary or secondary source (page numbers, if relevant):
Event or person (or people) that is historically significant in this source:
Brief description:

Significance Criteria In what ways is this event or person historically significant?	Does it apply? (Y/N)	In what way does this event or person meet the criteria?
1. Resulting in Change		
a) <u>Profundity</u> : How were people affected by the event or person?		
b) <u>Quantity</u> : How many people's lives were affected?		
c) <u>Durability</u> : How long lasting were the changes?		
2. Revealing How does this event or person shed light on enduring or emerging issues in history or contemporary life?		
Of what larger story or argument might this event or person be a part?		
How might the historical significance of this event or person change over time?		

*Descargado de The Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/L20_Consequences%20for%20Tecumseh.EN_.pdf el 11 de mayo de 2017.

Al revisar la plantilla anterior podemos darnos cuenta que lo más importante para este proyecto son las fuentes, son éstas en las que se basan para lograr desarrollar los conceptos de pensamiento histórico. Se puede observar en las plantillas presentadas para evaluar los conceptos del pensamiento histórico, que siempre están presentes preguntas que tienen que ver con las fuentes. El trabajo con fuentes es muy importante en el quehacer de un historiador profesional, sin embargo me parece muy arriesgado resumir el trabajo y el quehacer de la historia solamente a las fuentes. Sobre todo si los alumnos están apenas familiarizándose con la historia.

El autor Peter Lee (2011) reflexiona sobre el tema anterior; para él la historia no es algo que pueda ser enseñado solo como una habilidad, por ejemplo la habilidad de leer fuentes. Lee sostiene que si bien las habilidades pueden ser mejoradas a base de practicarlas, esto no pasa con aquellas que la materia de historia busca desarrollar. La historia necesita de la reflexión, de realizar juicios, éstas habilidades no pueden ser mejoradas solamente a base de ejercicios. Ya que no importa cuántos ejercicios con fuentes realicen, si no comprenden el concepto de evidencia estarán solamente leyendo para buscar “manchas en las manzanas” para rechazarlas, o compilando datos para usar en un proyecto. ⁹⁸

Ya que

“El punto de la historia es ser capaz de decir algo válido acerca del pasado, a menudo pensando acerca del presente y del futuro, pero sin dejar que nuestros intereses actuales y nuestros deseos futuros determinen cómo organizamos y entendemos el pasado. Necesitamos conocer el pasado si queremos comprender nuestro lugar en el tiempo: evaluar las posibilidades que el pasado puede haber abierto o cerrado. La historia escolar debe, por lo tanto, equipar a los estudiantes con conocimiento histórico, pero que este conocimiento implique la comprensión, del pasado y las bases sobre las que se construye el conocimiento del pasado. Lograr la comprensión significa aprender nuevos conceptos. Mientras que hablar sobre "habilidades" permite a la gente marginar el conocimiento y la comprensión [...]”⁹⁹

⁹⁸ Cfr. Ian Davies. (2011). *Debates in History Teaching*. Estados Unidos, Canadá: Routledge. 64-65.

⁹⁹ *Ibid.* Traducción propia, cita original “The point of history is to be able to say something valid about the past, often in thinking about the present and future, but not in such a way that our present

A lo largo de esta investigación he estado hablando sobre competencias y no habilidades, porque así como el autor Peter Lee, creo que el concepto de habilidad se queda corto cuando hablamos de historia. Por eso he estado hablando de competencias, y me parece que es a lo que se refiere el autor en la cita anterior, porque para la historia se necesitan tanto habilidades como conocimientos; ninguna de las anteriores es en sí misma suficiente.

Derivado también de la cita anterior me parece importante señalar es que si bien todas las propuestas analizadas le dan una gran importancia al trabajo con fuentes, ninguna se da a la tarea de explicar o dar un concepto claro sobre lo que son las fuentes. Y como menciona Lee en la cita anterior si los alumnos no tienen claro el concepto de fuentes o de evidencia, lo que estarán haciendo será solamente realizar un trabajo que no comprenden del todo; como pasa cuando se les pide a los estudiantes que memoricen fechas y nombres.

Habiendo revisado y analizado la propuesta del Dr. Sexias, me gustaría regresar a un concepto que me parece interesante y el cual la propuesta no explica a detalle y entenderlo puede ayudarnos a comprender mejor no solo esta propuesta sino también las anteriores. A continuación explicaré con base en algunos autores lo que es la alfabetización histórica.

¿Alfabetización histórica? Sí. Tal vez en un inicio este término nos parezca extraño, pero es uno que autores como Seixas, Lévesque y Lee han trabajado. Para Lévesque (2010) la alfabetización es la “habilidad de leer, escribir y pensar de manera crítica acerca de un rango amplio de medios, que pueden ser textos impresos, imágenes y textos electrónicos.”¹⁰⁰ Para lograr desarrollar la alfabetización histórica, de acuerdo a este

interests and future desires determine how we organize and understand the past. We need *knowledge* of the past if we are to be able to understand our place in time: to assess the possibilities the past may have opened up or close down. School history must, therefore, equip students with historical knowledge, but knowledge involves understanding, both of the past and of the basis of knowledge claims about the past. Achieving understanding means learning new concepts. Whereas “skills” talk allow people to marginalize knowledge and understanding, [...]” p. 64

¹⁰⁰Stéphane Lévesque. (2010). Historical Literacy: Learning to think like historians. Canadian Issues/ hèmes Canadiens, 1, Traducción propia, cita original “ Literacy is the ability to read, write,

autor, se necesita de un modelo particular de relacionarse con la historia. Este debe ser uno en donde los alumnos sean retados a pensar como historiadores, para lograr esto se necesita mucho más que solamente los libros de textos. Ya que debe aprender a relacionarse con las fuentes y la narrativa de la historia de una manera más profunda.¹⁰¹

En general estoy de acuerdo con lo que dice excepto con hacer que los alumnos se vuelvan pequeños historiadores, ¿por qué esta insistencia en crear pequeños historiadores profesionales? La respuesta a esta pregunta reside tal vez en entender que en realidad no queremos crear pequeños historiadores profesionales, sino más bien que los alumnos logren adquirir ciertas competencias de lectura y de análisis a través de la historia. Y sí, tal vez algunas de éstas competencias forman parte de aquellas que usan los historiadores profesionales, pero no debemos esperar que los estudiantes las adquieran al mismo nivel ni que las usen solamente para leer fuentes históricas; sino que lo aprendido le sirva para otras materias así como para su vida.

Peter Lee (2011) al hablar sobre alfabetización histórica señala que hay tres puntos mediante los cuales ésta se puede alcanzar. El primero es entender a la historia como un modo de ver el mundo; lo cual se traduce en entender las ideas claves que hacen posible el conocimiento del pasado. El segundo son tres disposiciones, la de que crear el mejor argumento posible, para cualquier historia que contemos; que sea válido y tenga evidencias. El segundo es aceptar que estamos obligados a contar historias que tal vez no quisiéramos contar. Y por último tratar a las personas del pasado con el mismo respeto que nos gustaría que nos tuvieran. El tercer punto para la alfabetización histórica planteado por Lee es el de permitir que los estudiantes sean capaces de orientarse a través del tiempo, contar con conocimiento histórico les permita entender las posibilidades que abren y cierran el pasado para el futuro.¹⁰²

Por lo tanto, a grandes rasgos la alfabetización histórica es la posibilidad de lograr que los estudiantes conozcan el poder y los límites del pensamiento histórico.¹⁰³ Lévesque

and think critically about a range of media including print texts, images, and electronic texts.” p.42.

¹⁰¹ *Cfr. Ibid.* p. 44.

¹⁰² *Cfr.* P. Lee, History education and historical literacy, en *Debates in History Teaching*, edited by Ian Davies, Routledge 2011, Canadá, Estados Unidos p. 65.

¹⁰³ *Cfr.* Stéphane Lévesque. (2010). *Historical Literacy: Learning to think like historians*. Canadian

(2010) anota que si bien pocos alumnos después de cursar la materia de historia considerarán convertirse en historiadores, es importante que conozcan “las reglas del juego” de la historia, ya que con éstas serán capaces de ver el mundo de una manera más sofisticada, más compleja.

CAPÍTULO 5

CONGRUENCIA DE LAS PROPUESTAS

A lo largo de este trabajo he ido analizando diferentes propuestas que buscan dar respuesta al problema de la evaluación de la historia. Algunas me parece que lo logran mejor que otras, son más completas, tienen rúbricas, ejercicios, materiales para ayudar al profesor a entender no solo la propuesta sino lo que ésta entiende por historia y evaluación.

Las diferentes propuestas que he trabajado a lo largo de este trabajo buscan evaluar contenidos específicos dentro de la materia de historia. A partir de lo anterior, de los contenidos que se busca evaluar, cada propuesta va dejando ver el concepto de historia que tienen y por lo tanto la historia que buscan enseñar. Durante esta investigación me he centrado en la importancia de la evaluación para lograr entender de mejor manera el proceso de enseñanza de la historia. Ya que como he ido demostrado a lo largo de los capítulos anteriores, la importancia de la evaluación no solamente reside en lo que ésta nos dice de los alumnos sino también sobre lo que se pretende enseñar y por lo tanto evaluar.

Lo que haré a continuación será analizar de manera más profunda las propuestas, ¿cómo? Si bien en el capítulo anterior las describí y analicé sus ejercicios, ahora me dispongo a analizar la congruencia interna de cada una de las propuestas. Esto con el objetivo de ver si la historia que buscan evaluar es la misma que pretenden enseñar.

La propuesta de la Universidad de la Columbia Británica, Las Ferias de Patrimonio, que busca mediante la historia familiar lograr que los alumnos se interesen por la historia de su país. A la par de intentar interesar a los alumnos por la historia, buscan desarrollar en los alumnos las siguientes habilidades, significación histórica, la investigación y el uso de

evidencias, la presentación y la entrevista¹⁰⁴. Se pretende que los estudiantes alcancen estas habilidades a través de principalmente del trabajo con fuentes, mismas que obtendrán (idealmente) de su historia familiar, como pueden ser fotos, diarios, historias orales, libros, entre otros. Sin embargo no se descarta que éstos recurran a fuentes “oficiales” con la guía del maestro.

Este proyecto, como los otros revisados en este trabajo, busca desarrollar el pensamiento histórico; que para ellos significa desarrollar la capacidad de investigación de sus alumnos. Si bien Las Ferias de Patrimonio no dicen de manera explícita qué tipo de historia buscan enseñar, podemos deducirlo a través de analizar lo que para ellos es el pensamiento histórico, las habilidades que buscan evaluar y las herramientas con lo que lo hacen y sobre todo con la historia que buscan trabajar, que es la familiar. A raíz de lo anterior me atrevería a decir que la historia que éste proyecto busca enseñar a los estudiantes es una historia local, profundamente ligada a la historia familiar. Es una historia que busca crear identidad y sentido de pertenencia a su país a través de las historias familiares y locales, pero que también busca que los alumnos se vuelven “pequeños historiadores” al usar fuentes (que para ellos son las herramientas principales de un historiador profesional). Por lo anterior también diría que buscan enseñar una historia ciencia, que esta basada en aquello que hacen los historiadores profesionales.

Resumiendo, la propuesta de Ferias de Patrimonio busca enseñar una historia ciencia ya que pretende que los alumnos desarrollen ciertas habilidades de investigación, pero también quiere enseñar una historia para crear ciudadanía, en donde a través de ligar su historia familiar con la historia de su país, se sientan ciudadanos del mismo.

El proyecto dentro de sí mismo es congruente ya que tanto las herramientas de evaluación (a las que se tiene acceso) así como las habilidades que se buscan evaluar y la historia que se pretende enseñar se logran evaluar de manera consistente.

Pasando ahora al proyecto ARCH (Assessment Resource Center for History) de la Universidad de Maryland, Baltimore tiene un objetivo muy claro, que los alumnos sean capaces utilizar las competencias adquiridas en la clase de historia en otras clases y en

¹⁰⁴ BC Heritage Fairs, Frequently Asked Questions, consultado en línea 13 de junio de 2017, <http://bcheritagefairs.ca/faq/> .

su día a día. Lo anterior lo vemos sobre todo en las evaluaciones que ellos llaman, tareas de evaluación de desempeño, en donde buscan evaluar las siguientes habilidades históricas, la lectura crítica, la corroboración y la contextualización y por último conceptos procesales¹⁰⁵. En este tipo de evaluación se trabaja principalmente con fuentes y el rendimiento del alumno en cada una de las habilidades es medido con una rúbrica¹⁰⁶. A diferencia de la propuesta anterior, las rúbricas deben ser usadas por el profesor para medir el desempeño de los alumnos en cada una de las tareas de desempeño.

La propuesta ARCH pretende con sus evaluaciones ir más allá de las herramientas que se usan tradicionalmente para evaluar la materia de historia, sin embargo no explicita qué tipo de historia quiere enseñar a sus alumnos.

En el caso de la propuesta ARCH la historia que buscan enseñar es una historia ciencia, ya que pretenden que los alumnos lean y analicen fuentes como lo hacen los historiadores profesionales, así como que adquieran habilidades como las de contextualización y corroboración. De igual manera quieren lograr a través de desarrollar las habilidades históricas que los alumnos logren leer y escribir de forma crítica lo cual podrán aplicar en otras materias¹⁰⁷.

Ahora, el proyecto Beyond the Bubble, así como el de Ferias de Patrimonio y el ARCH, nace de la preocupación de ver como la historia era evaluada solamente a través de exámenes que buscan saber qué tan bien los alumnos habían memorizados ciertos datos o exámenes de opción múltiple que toman datos fuera de contexto.

Este proyecto también busca desarrollar el pensamiento histórico a través de las evaluaciones que propone, las cuales buscan que los alumnos piensen históricamente en su día a día, que se vuelva algo habitual para ellos pensar de este modo.

Lo anterior lo buscan hacer a través, del trabajo con fuentes. Sobre todo aquellas fuentes disponibles gracias al proyecto de la Biblioteca del Congreso y la misión que ésta tiene

¹⁰⁵ ARCH Assessment Resource Center for History, UMBC, disponible en línea en <http://www.umbc.edu/che/arch/performance.php> consultado el 28 de julio de 2017.

¹⁰⁶ Ver apéndice.

¹⁰⁷ ARCH Assessment Resource Center for History, UMBC, disponible en línea en <http://www.umbc.edu/che/arch/rubric.php>

de facilitar el acceso a los documentos que tiene¹⁰⁸.

Por lo anterior todas sus evaluaciones están basadas en la revisión y análisis de fuentes primarias; y es a través de estas que se busca desarrollar el pensamiento histórico y sus habilidades. Que están divididas en tres grandes rubros la evaluación de evidencia, el conocimiento histórico y la argumentación histórica¹⁰⁹. Todas sus evaluaciones lo que buscan es encontrar un punto de balance entre conocimiento histórico (fechas, datos, personajes) y procesos de reflexión, comprensión y capacidad de realizar juicios.

Entonces, ¿qué tipo de historia busca enseñar este proyecto? Es una historia ciencia, que busca que los alumnos al trabajar con fuentes desarrollen las habilidades mencionadas en el párrafo anterior. Sin embargo es importante señalar que en ningún momento esta propuesta habla sobre que los alumnos realicen un trabajo parecido al que realizan los historiadores profesionales.

La última propuesta es la del Dr. Peter Seixas, The historical thinking project. Este proyecto, es el único de los que revisé, que si bien no dice qué tipo de historia busca enseñar sí es más claro con lo que quiere lograr.

Al igual que las otras propuestas ésta busca desarrollar el pensamiento histórico, y lo busca desarrollar porque el autor sostiene que el pensamiento histórico, así como el científico en la enseñanza de las ciencias o el matemático en la enseñanza de las matemáticas¹¹⁰. Para hacer lo anterior desarrolló seis conceptos, que analicé en el capítulo anterior, y que al ser puesto en práctica se vuelven competencias que permitirán que los alumnos se vuelvan “ciudadanos históricamente alfabetizados”¹¹¹. Que es que puedan ser capaces de entender de manera profunda los eventos y proceso históricos a

¹⁰⁸Para conocer más sobre este proyecto, se puede visitar la página <http://www.loc.gov/teachers/>.

¹⁰⁹Cfr. Stanford History Education Group, Beyond the Bubble <https://beyondthebubble.stanford.edu/our-approach> consultado en línea el 31 de julio de 2017.

¹¹⁰ Cfr. Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st century <http://historicalthinking.ca> consultado en línea el 1 de agosto de 2017.

¹¹¹ Concepto recuperado de la propuesta del Dr. Seixas, en Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st century en <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> consultado en línea el 4 de agosto de 2017.

través de relacionarse de manera activa con textos históricos. ¹¹² Es importante resaltar que ser ciudadanos históricamente alfabetizados le servirá a los alumnos para desarrollarse en su día a día, que las competencias adquiridas en la clase de historia les serán útiles no solo para leer textos históricos, sino cualquier tipo de texto.

En esta propuesta vemos otra vez que para desarrollar el pensamiento histórico las fuentes primarias son el insumo principal; ya que es al trabajar con éstos que los alumnos ponen en práctica las competencias históricas.

Por lo mencionado anteriormente me parece que la historia que busca enseñar es una historia ciencia que pretende que los alumnos trabajen como lo hacen los historiadores profesionales.

Como hemos visto ninguna de las cuatro propuestas aquí revisadas explicita el tipo de historia que busca enseñar; lo anterior es problemático porque como mencioné al inicio de esta investigación es muy importante decir qué queremos enseñar para saber cómo evaluar. Esta es una problemática que está presente en todas las propuestas que abordé durante la investigación, ninguna menciona de manera explícita qué tipo de historia busca enseñar. Por lo anterior es que después de haber analizado las propuestas me atrevo a señalar el tipo de historia que buscan enseñar.

En lo que sí coinciden las propuestas aquí revisadas es en el uso de fuentes para desarrollar el pensamiento histórico, sin embargo el autor Sam Wineburg (2010) señala que es un error utilizar solamente las fuentes para desarrollar el pensamiento histórico. Esto lo señala después de haber realizado un estudio que consistía en que estudiantes de preparatoria e historiadores profesionales leyeran una serie de fuentes primarias. Se da cuenta de que si bien los alumnos son capaces de hacer observaciones no solamente correctas sino interesantes sobre los documentos, hay algo en lo que fallan. Para ejemplificar en aquello en lo que fallan, el autor pone el ejemplo de un alumno de nombre Derek.

El ejercicio que Derek debía resolver, tenía dos partes, la primera era leer una serie de documentos sobre la batalla de Lexington 1775, en donde Derek realizó un trabajo

¹¹² *Idem.*

excepcional, demostrando un gran dominio en la lectura. La siguiente parte del ejercicio consistía en escoger la imagen que mejor representara lo leído anteriormente.

Fue en este momento en donde Derek en vez de escoger la imagen correcta, la cual mostraba lo que él había señalado en la primera parte del ejercicio, escogió la que mejor iba con lo que él creía que había sido la batalla¹¹³. Y es en esto sobre lo que el autor quiere llamar la atención, la habilidad de lectura de Derek es buena, sin embargo su comprensión sobre lo que es el pasado no lo es tanto. ¿Por qué? Porque si bien Derek intentó ponerse en el lugar del otro y reconstruir sus mentalidades, lo anterior solamente se sostiene si las personas del pasado comparten la idea moderna de batalla. Lo que pasa en el caso de Derek suele ser común (de acuerdo a Wineburg) ya que si bien sus habilidades de lectura pueden ser correctas y sus observaciones interesantes; su bagaje y conocimientos previos le dieron forma a ese evento del pasado.¹¹⁴

Por lo tanto, Derek leyó el documento, pero no aprendió nada de este, la lectura de este documento no lo llevó a hacerse preguntas sobre lo que pasaba en el momento de esa batalla, tampoco le pareció extraño lo que pasaba porque lo que leyó desde el presente.

El ejemplo anterior sirve para darnos cuenta que el trabajo con fuentes puede ser engañoso, ya que podemos tener alumnos como Derek, que si bien saben leer correctamente, su comprensión de la historia no ha mejorado.

Después de revisar las propuestas e intentar dar una aproximación hacia qué tipo de historia buscan enseñar es claro que el problema de la historia escolar es que no hay una claridad con respecto a lo que ésta debe ser. Entonces el problema no es la manera de enseñar historia ni los métodos pedagógicos sino la historia que se enseña.

¹¹³ Cfr. Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Critical Perspectives on the Past), Temple University Press, Philadelphia 2001, *passim* 7-9.

¹¹⁴ Cfr. *Ibid.* p. 9

CONCLUSIÓN

Las propuestas analizadas en este trabajo buscan dar respuesta a un problema que a la fecha parece no estar resuelto, el de para qué sirve la historia escolar y qué tipo de historia enseñar. El autor Stéphane Lévesque (2009) hace la siguiente reflexión sobre este problema,

“Sobregeneralizaciones y malos entendidos acerca de la naturaleza y el propósito de la historia y la historia escolar, han tenido un efecto perjudicial en la educación de la historia en Québec - y en el mundo. Aún hoy, la mayoría del debate sobre la historia escolar sufre de las mismas fallas. Quienes privilegian la memoria critican el énfasis en la historia disciplinar por el supuesto daño que hace a la misión cívica y de socializar de la escuela pública, mientras los historiadores - aquellos involucrados en la discusión- afirman que la disciplina tiene su propio propósito intrínseco, el cual es el estudio del pasado por sí mismo, sin tener en cuenta ningún otro objetivo.”¹¹⁵

Entonces si el problema de la historia escolar es la historia que se enseña y no la enseñanza de la historia, ¿cómo empezar a resolverlo?

Una primera forma de hacerlo sería empezar a tener claro qué tipo de historia queremos enseñar a los alumnos y que las evaluaciones que hagamos sean congruentes con la misma. Por ejemplo, si estamos diciendo que vamos a enseñar una historia de tipo moral, que las herramientas que utilicemos para la evaluación no sean exámenes en donde solamente se pregunten fechas, datos o personajes.

A partir del trabajo realizado en el Seminario de Investigación de la maestría, se llegó a la conclusión de que la historia se ocupa de algo mucho más complejo que solamente la

¹¹⁵ Traducción propia, cita original “Overgeneralizations and misunderstandings about the nature and purpose of history and school history have had a detrimental effect on history education in Québec- and elsewhere. Even today, much of the debate over school history suffers from the same flaws. Memory fashioners criticize the emphasis on disciplinary-history for its *soi-distant* damage to the civic and socializing mission of public schooling, whereas historians- at least those still involved in the discussion- claim that discipline has its own intrinsic purpose, that is, the study of the past for its own sake, without regard for any other aim.” Stéphane Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century*. University of Toronto Press Incorporated, Canadá, 2008, p. 19

lectura, análisis y trabajo con fuentes, se encarga del problema de la contextualización. En palabras de la Dra. Perla Chinchilla, la historia “[...] en lugar de preguntarse por los orígenes o las causas de un acontecimiento o fenómeno, se cuestiona por las condiciones de su posibilidad.”¹¹⁶

A raíz de lo anterior lo que proponemos, es que la historia escolar sirva para desarrollar la competencia de contextualización, entendida como aquella que se pregunta por las condiciones de posibilidad de un fenómeno. Esto difiere de las propuestas analizadas en este trabajo ya que, éstas toman a la contextualización como una habilidad y en otros casos como una competencia. En cambio, nosotras estamos entendiendo a la contextualización como una competencia, que está conformada por el conocimiento histórico y por la habilidad de análisis.

Entonces, ¿cómo acceder al conocimiento del pasado? Proponemos que se haga través de preguntarse qué condiciones de posibilidad permitieron que una u otra cultura pudieran ver un determinado suceso de cierta manera o por qué se le consideró importante o significativo. En resumen, qué herramientas tenía esa sociedad para darle sentido a lo que esta viviendo, eso es lo que puede hacer la historia revelar estas herramientas a través del contexto.

El valor de esta propuesta radica en que la competencia de contextualización es una que puede ser usada por los estudiantes tanto en cualquier otra materia, como en su vida diaria. Al momento de leer un periódico, ver la televisión, escuchar las noticias, serán capaces de analizar la información de una manera más compleja y de preguntarse cosas que tal vez sin la competencia de contextualización nunca se hubieran hecho.

Lo expuesto anteriormente es un proyecto, una idea, mi compañera de seminario Andrea Rodríguez, llevó lo anterior a la práctica, diseñó una serie de herramientas para enseñar a niños de quinto y sexto de primaria a contextualizar.

¹¹⁶ Perla Chinchilla Pauwling, Notas del Seminario de investigación, abril de 2017, Universidad Iberoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada Acevedo, Pedro; *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile 2001, 30pp.
- Alejandro Tiana, José Moya, Florencio Luengo, Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design development in Spain. European Journal of Education, vol. 46, no. 3. September 2011, pp.307-332.
- Alfageme González, M.Begoña; Miralles Martínez, Pedro, Monteagudo Fernández, José; “Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria”. Revista Complutense de Educación Vol. 26(2015): 571-589.
- Bergmann Jonathan, Pon tu aula de cabeza, Ediciones SM, España 2014, 107p.
- Byrony Hoskins, Ruth Deakin Crick, Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin. European Journal of Education, vol.45, no. 1, March 2010, pp.121-137.
- Begoña Alfageme, M., Miralles, Pedro; “El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación” Educación en Revista, 52(2014): 193-209.
- Centre for the Study of Historical Consciousness, The Historical Thinking Project, Promoting critical historical literacy for the 21st century, <http://historicalthinking.ca>
- Chinchilla Pauwling, Perla, “El fin de las Humanidades”, Fractal nº 40, enero-marzo, 2006, año X, volumen XI, pp. 133-144
- Cosme J. Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez; “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España.” Revista de Estudios Sociales No. 52 (2014): 52-68.
- Daisy Martin y Sam Wineburg, Seeing thinking on the Web, The history teacher, vol. 41, No. 3 (May, 2008) 319 pp.
- Díaz Gutiérrez, Daniel; “Jugando con la Historia.” Clío 38 (2012): 1-10.
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Fine-Meyer, Rose, *et.al*, Canada's Diverse Histories, Canadian Issues, Winter

2010, 57 pp.

- Frederick D. Drake, Lawrence W. McBride; "Reinvigorating the teaching of History through Alternative Assessment"; The History Teacher Vol. 30 No. 2 (1997) p. 145-173.
- Felipe Martínez-Rizo. (23 junio 2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA. RELIEVE, 22, 1- 12.
- Edmunds, Julie,; *How to assess student performance in History: Going beyond multiple – choice test.* The SERVE Center at the University of North Carolina at Greensboro, Greensboro, NC, 2006; 60pp.
- Gábor Halász, Alain Michel, Key competences in Europe; interpretation, policy formulation and implementation. European Journal of Education vol. 46, no.3. pp. 289-306.
- Hamayan v. Else; "Approaches to Alternative Assessment." Annual Review of Applied Linguistic 15 (2015): 212-226.
- Historical Consciousness, Historical Fair - Vancouver, May 1st 2009, <https://vimeo.com/5042248> consultado en línea el 2 de enero de 2017.
- Ian Davies. (2011). *Debates in History Teaching*. Estados Unidos, Canadá: Routledge 287 pp.
- Normal L. Jones, Assessing History: Can we plan our "Outcomes"? Perspectives on History The new magazine of the American Historical Association. Marzo (2009): p. 2-7
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), 6-11.
- López Facal, Ramón; Monteagudo Fernández, José; Gómez Carrasco, Cosme Jesús; "El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2012): 37-49.
- López Quiroz, Mauricio Iván; "Evaluación Auténtica De Los Aprendizajes En Historia Y Ciencias Sociales: Contexto, Problemáticas Y Alcances Metodológicos".

Horizontes Educativos (2011): 73-92.

- Molina Puche, Sebastián, Calderón Méndez Dolores; “Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo*”. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. N.º 23. (2009), 37-60p.
- Neumann, D. (2012). Training Teachers to think Historically: Applying Recent Research to Professional Development. The History Teacher, 45(3), 383-403. Consultado en línea en <http://www.jstor.org/stable/23265894>
- Perrenoud, Philippe,(2008) “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?” *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”, pp. 8 Consultado en línea en http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1485/mod_resource/content/1/Construir%20las%20competencias,%20es%20darle%20la%20espalda%20a%20los%20saberes,%20Perrenoud,%20Philippe.pdf
- Ponce Gea, Ana Isabel; (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.]. *Revista de Estudios Sociales*, Abril-Junio, 225-228.
- Posner, George J, *Análisis de currículo*, México: McGraw- Hill, 2005 331p.
- Roy Rosenzweig Center for History and New Media, George Mason University, and School of Education, Stanford University, Historical Thinking Matters, <http://historicalthinkingmatters.org/about/>
- Secretaría de Educación Pública, *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México: SEP, 2016, pp 376.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios 2011 Educación básica*, México: SEP, 2011, 92p.
- Seixas, Morton, The Big Six Historical Thinking Concepts, Nelson Canada, Canada 2012, pp 218.
- Seixas Peter, Peck Carla, “Teaching Historical Thinking” en A. Sear y I. Wright eds., *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, pp. 109-117.

- Shepard, Lorrie, “La evaluación en el aula”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México 2006; pp51.
- Stéphane Lévesque, Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century. University of Toronto Press Incorporated, Canadá, 2008, pp221.
- Stanford History Education Group, Beyond the Bubble, <http://beyondthebubble.stanford.edu/our-approach>
- Stéphane Lévesque. (2010). Historical Literacy: Learning to think like historians. Canadian Issues/ hèmes Canadiens, 1, 42-46.
- Trigueros Cano, Javier Francisco, Ortuño, Molina Jorge, Molina Puche Sebastián; “La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador”. Revista de Estudios Social No.52,(2015): 69-86.
- UMBC (University of Maryland, Baltimore County) Center for History Education, ARCH Assessment Resource Center for History, <http://www.umbc.edu/che/arch/rubric.php>
- VanSledright, Bruce A What does it mean to think historically... and how do you teach it? Research and Practice , Social Education 68 (3) National Council for Social Studies. pp230-233. Disponible en línea en https://nau.edu/uploadedFiles/Academic/CAL/History/History-Social_Studies_Education/VanSledright,%20What%20does%20it%20mean%20to%20Think%20Historically.pdf
- VanSledright, Bruce y Kimberly Reddy. 2014. Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition among Prospective History Teachers. *Revista Tempo e Argu- mento* 6, n° 11: 28-68.
- Wineburg,Sam, Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the past (Critical Perspectives on the Past), Temple University Press, Philadelphia 2001 255pp.
- Roy Rosenzweig Center for History and New Media, George Mason University, and School of Education, Stanford University, Historical Thinking Matters, <http://historicalthinkingmatters.org/about/>

Apéndice

ARCH

Here is an expanded version of the assessment task that uses the original document together with another source.


SOURCE A

BOYCOTT

A General Boycott has been declared upon all CHINESE and JAPANESE Restaurants, Tailor Shops and Wash Houses by the
Silver Bow Trades and Labor Assembly

All Friends and Sympathizers of Organized Labor will assist us in this fight against the lowering Asiatic standards of living and of morals.

AMERICA vs. ASIA
Progress vs. Retrogression
Are the considerations involved.

BY ORDER OF
 Silver Bow Trades and Labor Assembly.

Source: Silver Bow Trades and Labor Assembly and Butte Miners' Union. "Boycott." 1898. National Archives and Records Administration, Seattle Branch, Montana, the Magazine of Western History. Accessed December 5, 2013. <http://amhistory.si.edu/perfectunion/collection/image.asp?ID=740>.

Directions: Use the sources included to respond to each set of questions. You may apply prior knowledge as you analyze these documents.

Close-Reading Strategy: Sourcing

Who was responsible for producing this document?

When was it written?

Who is the intended audience?

Why was it written?

Close-Reading Strategy: Critical Reading

What groups do the authors represent?

Why would these groups be promoting such action?

What information is not included in the document that you might want to know?

Contextualizing

Based on your knowledge of United States history, what was happening at this time that might have influenced public opinion about Asian immigrants?

Now look at the chart (Source B). What is being displayed here?

(Teachers may want to add scaffolding questions to assist students in interpreting the data.)

SOURCE B



Adapted from Christina Romer (1986). "Spurious Volatility in Historical Unemployment Data," *The Journal of Political Economy*, 94(1): 1-37.

Corroboration

Compare the information in the chart with the flier. What relationship do you see between these two sources?

Why might the actions promoted by the flier have been influenced by the trends represented by the data in the chart?

In what ways is the information supported by what you know or have learned about this time period?

Thoughtful Application

Allow students to complete this portion at home if the class ends before they finish. Teachers can assess historical thinking skills by analyzing student responses throughout the activity and/or by assessing the thoughtful application at the end.

Directions: *In the same style as the original, create a new flier that reflects the **real reasons** behind the conflict between workers, such as the union miners and the Asian immigrants to the American West. Be sure to provide evidence from the sources to support claims made in your flier.*

Explanation

By adding a second document (the chart), students now have a clearer picture of the economic hardship facing the nation and a rationale for the sense of anger displayed in the call for a boycott. It also paints a picture of the link between economic woes and attitudes toward immigrant groups that may pose a threat to American workers. This theme takes place cyclically in American history, so teachers could also use this performance task to examine issues related to immigration in other times or in the present day.

Corroboration and Contextualization

Corroboration

Next on the continuum of complexity are corroboration and contextualization. Students engage in corroboration by comparing multiple sources on the same topic to determine the historical interrelationships (Wineburg, 1991). They look for similarities in accounts that lead to a preponderance of evidence around a particular conclusion or theory. Corroboration is complex because it requires the analysis and interpretation of multiple sources in different forms of media. Corroboration also involves the close reading of these texts to determine potential bias, conflicting accounts, and reliability.

Elementary

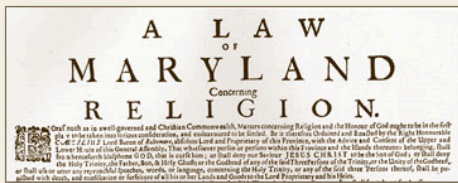
STRATEGIES/ PROCEDURAL CONCEPTS	
Criteria	Corroboration
4	Analyzes multiple accounts of the same event or topic, noting important similarities and differences.
3	Identifies similarities and differences by comparing information and perspectives in multiple sources.
2	Identifies similarities and differences in two or more sources.
1	Demonstrates little to no attempt to examine sources for corroborating or conflicting evidence.

Secondary

STRATEGIES/ PROCEDURAL CONCEPTS	
Criteria	Corroboration
4	Constructs an interpretation of events using information and perspectives in multiple sources. Identifies consistencies and inconsistencies among various accounts.
3	Explains similarities and differences by comparing information and perspectives in multiple sources.
2	Identifies similarities and differences in multiple sources.
1	Demonstrates little to no attempt to examine sources for corroborating or conflicting evidence.

Contextualization

Contextualization is the most complex of the historical reading skills. Here, students must frame historical events within the context of the time period and surrounding events. Students are, in effect, expected to see the event through the eyes of someone from a past time. This kind of analysis requires an understanding of what VanSledright and Franks (2000) refer to as foreground and background concepts. Foreground concepts are those that help students understand the key ideas around a historical period. Examples of foreground concepts are federalism and the supply-and-demand cycle. Background concepts are those that arise from study of the past. Examples of background concepts include causation, change and continuity, and looking at the world through the eyes of others. Students cannot place events in the context of a time period without these understandings.



Elementary

STRATEGIES/ PROCEDURAL CONCEPTS	
Criteria	Contextualization
4	Applies prior and new knowledge to determine the historical setting of sources. Uses that setting to attempt an interpretation of the sources within that historical context, as opposed to a present-day mindset.
3	Applies prior and new knowledge to determine the historical setting of sources. May attempt an interpretation of sources with a present-day mindset.
2	Attempts to determine the historical setting of sources.
1	Demonstrates no attempt to understand the historical setting of sources.

Secondary

STRATEGIES/ PROCEDURAL CONCEPTS	
Criteria	Contextualization
4	Applies prior and new knowledge to determine the historical setting of sources. Uses that setting to interpret the sources within the historical context, as opposed to a present-day mindset.
3	Applies prior and new knowledge to determine the historical setting of sources. May attempt an interpretation of some sources with a present-day mindset or with a limited application to the historical context.
2	Attempts to determine the historical setting of sources without fully understanding the historical context.
1	Demonstrates no attempt to understand the historical setting of sources.

BEYOND THE BUBBLE

Directions: Use the document and the facts below to answer the question that follows.

Document: Mrs. Lathrop, from a small farm town in Kansas, wrote this letter to the inventor Thomas Edison.

Norton, March 9,

Dear Mr. Edison:

It is not always the privilege of a woman to thank personally the inventor of articles which make life livable for her sex I am a college graduate and probably my husband is one of the best known surgeons between Topeka and Denver. . . . [Our] house is lighted by electricity. I cook on a Westinghouse electric range, wash dishes in an electric dish washer. An electric fan even helps to distribute heat all over the house. . . I wash clothes in an electric machine and iron on an electric mangle and with an electric iron. . . . I rest, take an electric massage and curl my hair on an electric iron . . .

Please accept the thanks Mr. Edison of one truly appreciative woman. I know I am only one of many under the same debt of gratitude to you.

Sincerely, Mrs. W. C. Lathrop

Additional facts related to Mrs. Lathrop’s letter:

1. George Westinghouse invented the electric range, not Thomas Edison.
2. Before the Rural Electrification Act of 1936, less than 10% of rural America had electricity.
3. The 19th Amendment, which guaranteed women the right to vote, was passed only one year before this letter was written.
4. At the time of Mrs. Lathrop’s letter, less than 5% of American women were college graduates.

Question: Which 2 of the 4 facts above help you determine whether Mrs. Lathrop was typical or atypical of American women in the 1920s?

Explain your reasoning on the following page.



Fact # _____ helps determine whether Mrs. Lathrop was **typical** or **atypical** because _____

Fact # _____ helps determine whether Mrs. Lathrop was **typical** or **atypical** because _____

Rubric – Edison and the Kansas Housewife HAT

To answer this question correctly, students must select Facts 2 and 4 and explain how both show that Mrs. Lathrop was atypical. Fact 2 shows that, unlike Lathrop, few rural Americans had electricity in 1921. Fact 4 indicates that Mrs. Lathrop was one of few women to have a college degree during the 1920s.

LEVEL	DESCRIPTION
Proficient	<p>Student selects the correct fact and explains how it shows that Lathrop was not typical of American women in the 1920s.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Example: appliances <p><u>Sample Student Response:</u></p> <p>Fact #2 helps determine whether Mrs. Lathrop was typical or atypical because <i>Fact 2 states that less than 10% of rural America had electricity before the Rural Electrification Act of 1936. This letter was written in 1921, which leads to the assumption that Mrs. Lathrop is atypical because she lists many examples of her use of electricity, such as an electric curling iron, electric lighting and an electric dishwasher.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Example: slim <p><u>Sample Student Response:</u></p> <p>Fact #4 helps determine whether Mrs. Lathrop was typical or atypical because <i>she was a college graduate and only 5% or less of women were graduates. She was a part of a very slim percentage and was not a typical woman in those times.</i></p>
Emergent	<p>Student selects the correct fact but provides an incomplete explanation of how it indicates that Lathrop was atypical.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Example: afford <p><u>Sample Student Response:</u></p> <p>Fact #2 helps determine whether Mrs. Lathrop was typical or atypical because <i>most people couldn't afford electricity at the time yet she and her husband could.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Example: wealthy <p><u>Sample Student Response:</u></p> <p>Fact #4 helps determine whether Mrs. Lathrop was typical or atypical because <i>she had to be wealthy to go to college back then. Few women got to go to college back then.</i></p>

Basic

Student does not select the correct fact or does not provide a rationale for selection.

• **Example: claim**

Sample Student Response:

Fact #1 helps determine whether Mrs. Lathrop was typical or atypical because *Mrs. Lathrop, who claims to have graduated from college, should have known that it was not Edison who invented the electric range, but Westinghouse.*

• **Example: right**

Sample Student Response:

Fact #3 helps determine whether Mrs. Lathrop was typical or atypical because *it shows how women had gained rights. Without specific rights, many people would not consider the words of a woman.*

Herten, Kans.

March 6, 1921.

Mr. Edison.

Dear Sir:

It is not always the privilege of a woman to thank personally the inventor of articles which make life liveable for her sex. I feel that it is my duty as well as privilege to tell you how much we women of the small town are indebted to you for our pleasures as well as our utmost needs. I am a college graduate and probably my husband is one of the best known surgeons between Topeka and Denver. I am an officer in the District of Women's Club as well as President of our Town Organization.

We have four children. The oldest lad expects to have a telegraph station in the Summer on the U.P. We have a large house so you see when doing practically all my own work, my duties are many and my activities most varied, yet I enjoy my labors and do not feel that I entirely neglect to get pleasure out of life. Positively as I hear my wash machine chugging along, down in the Laundry, as I write this it does seem as though I am entirely dependent on the fertile brain of one thousand miles away for every pleasure and labor saving device I have. The house is lighted by electricity. I cook on a Westinghouse electric range, wash dishes in an electric dish washer. An electric fan even helps to distribute the heat over part of the house. (at our private hospital electricity helps to heat some of the rooms). I wash clothes in an electric machine and iron on an electric mangle and with an electric iron. I clean house with electric cleaners. I rest, take an electric massage and curl my hair on an electric iron. Dress in a gown sewed on a machine run by a motor. Then start the Victrola and either study Spanish for a while or listen to Kreisler and Gluck and Galli Curci in almost heavenly strains, forgetting I'm living in a tiny town of two thousand where nothing much ever happens but am recalled when the automatic in my stove releases and know my dinner is now cooking. The Doctor comes home, tired with a days work wherein electricity has played almost as much part as it has at home, to find a wife not tired and dissatisfied but a woman waiting who has worked faithfully believing that work is beneficial and who is now rested and ready to serve the tired man and discuss affairs of the day. To play him a beautiful piece on the Victrola and possibly see a masterpiece at the "Movies."

Possibly he brings in a guest without warning but electricity and a pressure cooker save the day for the hostess. Indeed, I've entertained the Governor of our State and a dozen of our rep. citizens at a little more than an hours notice - at luncheon, but that was one of my pleasures, unexpected but none the less a real one.

Please accept the thanks Mr. Edison of one most truly appreciative woman. I know I am only one of many under the same debt of gratitude to you and while I also know you must have received the thanks of other women before yet a word may not be unwelcome to you. I believe men are like women after all and like to know that their labor is appreciated and I do think the World is inclined to be too parsimonious in its praises of work and value. Sincerely MRS. W. C. LATHROP

Thank her very much etc -

*Mr. Edison
Please return to
Mrs. W. C. Lathrop*

HERITAGE FAIRS

Richmond Delta Regional Heritage Fair

RUBRIC

ProjectTitle: _____

Project#: _____ Language: EN / FR

ProjectLocation: _____

StudentName(s): _____

Grade: _____

Teacher: _____

School: _____

<p>Knowledge and Historical Significance (appropriate to grade level)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of topic. • Understanding of historical significance. The chosen topic... <ul style="list-style-type: none"> o Resulted in profound change or o Affected the lives of many or o Connection to “big picture”. 	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Approaching Expectations</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">Fully Meets Expectations</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">Exceeds Expectations</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Approaching Expectations	Fully Meets Expectations		Exceeds Expectations	
1	2	3	4	5							
Approaching Expectations	Fully Meets Expectations		Exceeds Expectations								
<p>Research and Evidence (appropriate to grade level)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extent of research using a variety of sources. • Use of primary and secondary sources to answer a focus question or develop a big idea. • Analysis of sources. 	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Approaching Expectations</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">Fully Meets Expectations</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">Exceeds Expectations</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Approaching Expectations	Fully Meets Expectations		Exceeds Expectations	
1	2	3	4	5							
Approaching Expectations	Fully Meets Expectations		Exceeds Expectations								
<p>Presentation (appropriate to grade level)</p>	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5							

<ul style="list-style-type: none"> • Clarity of message, conclusion or big idea. • Impact and creativity of presentation. • Organization and layout. 	Approaching Expectations	Fully Meets Expectations	Exceeds Expectations			
Interview (appropriate to grade level) <ul style="list-style-type: none"> • Enthusiasm for topic. • Can knowledgeably discuss chosen topic. • Displays interest in history and heritage. 	1	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">2</td> <td style="padding: 5px;">3</td> <td style="padding: 5px;">4</td> </tr> </table>	2	3	4	5
2	3	4				
TOTAL:	/20					

Comments: _____

War of 1812 Lessons, The Historical Thinking Project (Hux), Lesson 20

	1	2	3	4	5
	Approaching Expectations	Fully Meets Expectations		Exceeds Expectations	
Knowledge and Historical Significance (appropriate to grade level) <ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of topic. • Understanding of historical significance. The chosen topic... <ul style="list-style-type: none"> o Resulted in profound change <p style="text-align: center;">or</p> <ul style="list-style-type: none"> o Affected the lives of many o Connection to "big picture". 	<ul style="list-style-type: none"> • Limited knowledge of topic. • Little or no explanation of historical significance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Good knowledge of topic. • Clear explanation of historical significance. 		<ul style="list-style-type: none"> • Exceptional knowledge of topic. • Sophisticated explanation of historical significance. 	
Research and Evidence (appropriate to grade level) <ul style="list-style-type: none"> • Extent of research using a variety of sources. • Use of primary and secondary sources to answer a focus question or develop a big idea. • Analysis of sources. 	<ul style="list-style-type: none"> • No bibliography or less than 3 relevant and reliable sources. • Only secondary sources are used. • Minimal to no analysis of sources. • Many sources are not cited. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliography contains at least 3 relevant and reliable sources. • Research uses both primary and secondary sources. • Some analysis of all sources to answer a focus question or develop a big idea. • Most sources are cited. 		<ul style="list-style-type: none"> • Bibliography contains 5 or more relevant and reliable sources. • Extensive research using both primary and secondary sources. • Thoughtful analysis of sources to answer a focus question or develop a big idea. • All sources are cited. 	
Presentation (appropriate to grade level) <ul style="list-style-type: none"> • Clarity of message, conclusion or big idea. • Impact and creativity of presentation. • Organization and layout. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limited effort to organize and clearly present message, conclusion or big idea. • Limited effort to use creative elements to present topic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Good effort to organize and clearly present big idea and supporting information. • Good use of creative elements to present topic. 		<ul style="list-style-type: none"> • Big idea and supporting information is clearly and thoughtfully presented and organized. • Exceptional use of creative elements to present topic. It leaves a lasting impression on the viewer. 	

War of 1812 Lessons, The Historical Thinking Project (Hux), Lesson 20

<p>Interview (appropriate to grade level)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enthusiasm for topic. • Can knowledgeably discuss chosen topic. • Displays interest in history and heritage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Has difficulty answering questions (like pullingteeth!). • Displays little interest in or enthusiasm for topic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Answers questions knowledgeably, with clarity and confidence. • Speaks with enthusiasm about topic. • Displays clear interest in history and heritage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gives thoughtful and insightful answers to questions, with clarity and confidence. • Speaks with genuine passion about topic and desire to share with others. • Displays strong passion for history and heritage.
---	--	--	---

HISTORICAL THINKING

What were the Consequences of the War of 1812 for Tecumseh and the Confederacy of First Nations?

by Allan Hux

Suggested grade level: intermediate / senior

Suggested time: up to 3 periods

Brief Description of the Task

Have students explore the consequences of the War of 1812 and the different perspectives of the First Nations, Americans and British through selected primary and secondary documents.

Historical Thinking Concepts

- Cause and Consequence
- Historical Perspective-Taking
- Use of Evidence
- Ethical Dimensions of History

Learning Goals

Students will participate in an activity that will allow them to:

- examine the statements of Tecumseh and the political and military leaders in the U.S. A. and the Canadas
- raise questions about contradictions in the evidence

- **consider the context of consequences and the historical agents who had power and how they chose to act**
- **consider how people today assess attacks on indigenous peoples, the seizing of lands and the destruction of culture**
- **learn what people in the 20th and 21st century mean by genocide**

Materials

Photocopies of all appendices.

(There are 17 distinct sources provided in this lesson and they are numbered consecutively across 3 different sets of readings to make it easier

for teachers and students to identify which source they are referring to in their discussion and written responses.)

Prior Knowledge and Skills

It would be an asset for students to have:

1. Some familiarity with the general causes of the War of 1812 and the Battle of Detroit as provided by textbooks or simple websites.
2. Access to and some familiarity with a timeline of the major events and battles of the War of 1812.

Assessment

- teacher observation of student participation in class discussion and individual student contributions to group discussions
- student responses on question sheets and
- individual student reflection on the First Nations and the War of 1812

Detailed Lesson Plan

Focus Question: What were the Consequences of the War of 1812 for Tecumseh and the Confederacy of First Nations?

Note to Teachers:

There a number of other possible focus questions that a teacher could use for this lesson as a starting point or as a point of reflection at the end of the lesson.

For example:

- **Why could the First Nations, the U.S.A. and the British not reach a peaceful settlement over the ownership of land prior to or after the War of 1812?**
- **Was the defeat of the First Nations Confederacy and the loss of their lands an intended or unintended consequence of the Treaty of Ghent?**

- Why did the British abandon their First Nations Allies?

How might Tecumseh and the Confederacy of First Nations have avoided defeat at the hands of the U.S.A.?

- **What circumstances needed to change to allow Tecumseh and the Confederacy of First Nations to emerge as a separate, independent and distinct political entity in North America in the 19th century living in peace with the U.S.A. and British North America, later Canada?**
- **Why did the Americans follow a policy of taking First Nations' lands, converting First Nations men into farmers and women into weavers, and assimilating First Nations people into white culture?**
- **Was the destruction of First Nations' villages and culture or the forced assimilation of First Nations without their consent just and fair in the 19th century?**
- **In the 20th century Raphael Lemkin developed the concept of "genocide" to describe the policy of destroying a people's way of life and culture and the killing of many members of an identifiable group. In hindsight, could the actions of the American government and many community leaders against First Nations' communities be described as a genocide in the legal sense of this term?**

1. Introduce students to the ideas of the brothers, Tenskwatawa, The Prophet, and Tecumseh, the War Chief of the Shawnee. Have students read in small groups and discuss **Appendix 1: Beliefs of The Prophet and Chief Tecumseh**. Teachers may use as a guide, **Appendix 2: Key Beliefs of Tenskwatawa and Tecumseh**.

2. Next, introduce students to a more in-depth study of First Nations and American views of the land and treaties using the 6 documents in **Appendix 3: First Nations and American Views of Land and Treaty Negotiations**. Teachers may use the jigsaw cooperative group strategy with a heterogeneous group of students assigned to each of the home groups and then the best readers in each home group assigned to the

expert groups for the longer documents (numbers 3 and 5) and the less accomplished readers assigned to documents 4, 6, 7 and 8.

If you do not wish to allot the class time for a full jigsaw exercise, then assign students to groups in the descending order of reading difficulty to documents 3, 5, 6, 8, 7 and 4. Students may use **Appendix 4: Observations on First Nations & American Views of Land & Treaty Negotiations** to guide their discussion and note-taking. **Appendix 4** may also serve as an expert group debriefing guide or a guide for a whole class discussion.

3. Following the discussion of American and First Nations attitudes to the land, ask students to consider the historical consequences of Tecumseh's decision to join the British in the War of 1812 against the U.S.A.

Appendix 5: Retreat, Defeat, Peace or Surrender & Betrayal? offers nine more documents to consider. Teachers may use a jigsaw approach to these documents or single small group approach using **Appendix 6: Observations on the Death of Tecumseh and the Treaty of Ghent** as a guide.

4. Following a class discussion of these ideas, student should be asked individually to record their Final Reflections on the First Nations' Role in the War of 1812 and the Consequence of the War of 1812 for Tecumseh and the First Nations on page 2 of **Appendix 6**. Teachers may use this topic title or select a question prompt from the list provided following the Focus Question above or write one of their own.

5. Some teachers may wish to explore the **Ethical Dimensions** raised in this troubling chapter of North American history. Relations between Europeans/Americans and First Nations peoples at this time raises very serious ethical issues.

When considering these issues, the historian must not rush to judge historical actors in earlier times by our contemporary moral standards. But at the same time, it is important to ask questions about:

- Who had power and responsibility?
- To what degree did people act in a manner that was motivated by their own self-interest?
- Were peoples' actions at the time justified?
- To what degree were the actions fair and just in contemporary and universal terms?

The policies followed by white societies including the American, Spanish, British and Portuguese imperial powers raise a host of moral and ethical questions. This does provide interested teachers with an opportunity to explore the modern concept of “genocide” as developed by Raphael Lemkin based on the persecution of the Armenians in Turkey and recognized as a crime by the United Nations following World War II and the Nazis Holocaust against the Jewish people of Europe. See Facing History and Ourselves for excellent teacher-student resources in this challenging area

(<http://www.facinghistory.org/offices/toronto>) and specifically, <http://www.facinghistory.org/resources/publications/totally-unofficial-raphael-lemkin-genocide-convention>

Appendix 1: Beliefs of The Prophet and Chief Tecumseh

Introduction

The Prophet (known as Lalawethika, The Noise Maker), took the name Tenskwatawa, The Open Door, after having powerful dreams and visions from Waashaa Monetoo, the Great Spirit in 1805. Prophets were part of the spiritual tradition among First Nations. They often urged the First Nations to preserve their culture and traditions and to resist the ways of the white people. Tenskwatawa urged First Nations to reject materialism, alcohol, marriage of white people, and the wearing of white people's clothes. He urged them to follow the traditional ways of hunting and growing corn, and respecting nature and the environment.

Tenskwatawa also got caught up in the fear of evil spirits and the outing of witches similar to some Christian sects.

The Prophet and Tecumseh promoted a pan-Indian approach and welcomed people from many different First Nations to live together in peace and harmony following the teaching of the Great Spirit. Tecumseh's band was forced to move several times and in the spring of 1808 founded Prophetstown on the Wabash River in the Indiana Territory. Tecumseh built a political movement on the spiritual teachings of the Prophet. Tecumseh tried very hard to build a First Nations Confederacy that would defend First Nations' territory and resist the sale of land to the U.S.A.

But the First Nations communities were divided. Village Chiefs felt vulnerable because the U.S.A. would attack and burn their villages and crops if they refused to sell land to the U.S.A. for as little as two cents per acre. Warrior Chiefs like Tecumseh opposed this sale of land strategy. They insisted that the hunting lands were held in common by all the First Nations and could only be sold with the agreement of all First Nations. Tecumseh wanted to create a large, independent Indian Territory recognized by both Britain and the U.S.A. Tecumseh needed white traders and governments to sell his people muskets, ammunition, and powder for hunting and to provide provisions for their people when crops failed, game became scarce or they were forced to move.

In 1810 in the old Northwest Territory or the Ohio Country north of the Ohio River to the border with Upper Canada there were approximately 70,00 First Nations people and 270,000 Americans. In Upper Canada there were about 100,000 people. Governor William Henry Harrison of the Indiana Territory was very

suspicious of Tecumseh and Tenskwatawa. In November 1811 he marched an army of over 1000 men to attack Prophetstown. Harrison knew that Tecumseh and some of his warriors were on a trip to the old south of the U.S.A.. Tenskwatawa and the other War Chiefs knew that Harrison was approaching. They only had about 500 warriors and they decided to attack in the dark of the early morning of November 7 at Tippecanoe. They inflicted serious losses on the American forces, but quickly ran out of ammunition and were forced to retreat. They abandoned Prophetstown and 2 days later Governor Harrison burned it and the stores of corn. This started the First Nations-American phase of the War of 1812. Tecumseh was now ready to join the British in a war against the Americans.

1. Teachings of Tenskwatawa, the Prophet, Tecumseh's brother @1805

“My children you complain that the animals of the forest are few and scattered. How shall it be otherwise? You destroy them yourselves, for their skins only, and leave their bodies to rot or give the best pieces to the whites. I am displeased when I see this, and take them back to the earth that they may not come to you again.

You must kill no more animals than are necessary to feed and clothe you”.

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt and Company, New York 1997, pp. 118-119 and James Laxer, *Tecumseh and Brock: The War of 1812*, Toronto, House of Anansi Press, 2012, p. 98

2. Tecumseh to the Muscogeas (Creek) Nation in Old Southwest of the U.S.A., 1811

“Brothers – We all belong to the same family; we are all children of the Great Spirit; we walk in the same path; slake [quench] our thirst at the same spring; and now affairs of the greatest concern lead us to smoke the pipe around the same council fire.

Brothers – We are friends; we must assist each other to bear our burdens. The blood of many of our fathers and brothers has run like water on the ground, to satisfy the avarice of the white men. We, ourselves, are threatened with a great evil; nothing will pacify them but the destruction of all the red men.

Lesson 20, Appendices

Brothers – When the white men first set foot on our grounds, they were hungry; they had no place on which to spread their blankets, or to kindle their fires. They were feeble; they could do nothing for themselves. Our fathers commiserated

Lesson 20, Appendices

[with] their distress, and shared freely with them whatever the Great Spirit had given his red children. They gave them food when hungry, medicine when sick, spread skins for them to sleep on, and gave them grounds, that they might hunt and raise corn.

Brothers – The white men are like poisonous serpents: when chilled, they are feeble and harmless; but invigorate them with warmth, and they sting their benefactors to death. The white people came to us feeble; and now we have made them strong, they wish to kill us, or drive us back, as they would wolves and panthers.

Brothers – The white men are not friends to the Indians: at first they only asked for land sufficient for a wigwam; now, nothing will satisfy them but the whole of our hunting grounds, from the rising to the setting sun.

Brothers – The white men want more than our hunting grounds; they wish to kill our warriors; they would even kill our old men, women, and little ones.

Brothers – We must be united; we must smoke the same pipe; we must fight each other's battles; and more than all, we must love the Great Spirit; he is for us; he will destroy our enemies and make his red children happy."

"Oh, Muscogees!" ..."Brethren of my mother! Brush from your eyelids the sleep of slavery, and strike for vengeance and your country!"

James Laxer, *Tecumseh and Brock: The War of 1812*, Toronto, House of Anansi Press, 2012, pp. 90-91

Appendix 2 – Key Beliefs of Tenskwatawa and Tecumseh

1. Why did Tenskwatawa, the Prophet, focus on protecting wild animals and hunting as a way of life and how did this preserve the differences between First Nations and American culture?

2. Why did Tecumseh say that the First Nations could not trust the white people?

3. What did Tecumseh call on the First Nations to do?

Appendix 3 - First Nations and American Views of Land and Treaty Negotiations

3. President Thomas Jefferson to Governor William Henry Harrison of Indiana Territory. 27 February 1803

“[T]his letter being unofficial and private, I may with safety give you a more extensive view of our policy respecting the Indians ... Our system is to live in perpetual peace with the Indians, to cultivate an affectionate attachment from them, by everything just and liberal which we can do for them within the bounds of reason, and by giving them ... protection against wrongs from our own people. The decrease of game rendering their subsistence by hunting insufficient, we wish to draw them to agriculture, to spinning and weaving. The latter ... they take up with great readiness, because they fall to the women, ... When they withdraw themselves to the culture of a small piece of land, they will [see] how useless to them are their extensive forests, and will be willing to pare them off from time to time in exchange for the necessaries for their farms and families. To promote this [willingness] to exchange lands, ... we will push our trading uses, and be glad to see the good and influential individuals among them run in debt, because we observe that when these debts get beyond what the individuals can pay, they become willing to lop them off by a cession of lands. ... In this way our settlements will gradually [limit] and approach the Indians, and they will in time either incorporate with us as citizens of the United States or remove beyond the Mississippi. The former is certainly the [end] of their history most happy for themselves; but, ... it is essential to cultivate their love. As to their fear, we presume that our strength and their weakness is now so visible ... Should any tribe be foolhardy enough to take up the hatchet at any time, the seizing the whole country of that tribe, and driving them across the Mississippi, as the only condition of peace, would be an example to others, and [promote] our final consolidation [of the land.]”

John S. Pancake (ed.) *Thomas Jefferson: Revolutionary Philosopher: A Selection of Writings*, Barron's Educational Services, New York, 1976, pp. 299-300

4. Chief Tecumseh to Governor Harrison August 1810

Lesson 20, Appendices

“[The Americans] have taken upon themselves to say this tract belongs to the Miamis, this to the Delawares, and so on, but the Great Spirit intended it as the common property of all the tribes, nor can it be sold without the consent of all.”

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt & Company, New York 1997, p. 188

5. Meeting between Chief Tecumseh and Governor Harrison, 20 Aug., 1810

“Tecumseh repeated his opinion that the Indians held their lands in common, and he attacked the Americans for identifying individual tribes or groups of tribes as owners of tracts (of land) for the purpose of (making) purchases. He fully admitted that he was deposing the village chiefs who had put their names to land deals and (was) substituting the authority of the warriors... As for the treaties themselves, Tecumseh did not know whether they had been approved by the President, or not, but they were invalid, and had been unfairly negotiated. ...

Tecumseh announced that he was uniting the tribes against further cessions, and would resist any attempt to settle the recent purchase. ...He asked the Governor to return the land and to permit more traders to serve the Indians. The Indians wanted no annuities or presents, and would buy what they required beyond this, they needed no more than the occasional services of a gunsmith. ...Tecumseh confirmed that he would accept powder from the British and proudly proclaimed himself “the head” of a defensive confederacy. He wanted no charity from the white man, only an honest trade.

“[Governor Harrison replied] that the land had been bought from its rightful owners, and the idea that the Indians held land in common was not only ... preposterous but dangerous. It would undo every treaty he had made, and block the further purchases he had in mind... [T]he Governor denied that his (U.S.) government had treated the Indians dishonestly and unjustly. The Indians were not one nation, nor owned the land in common, for had not the Great Spirit given them different tongues?”

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt & Company, New York 1997, pp. 200-201

6. Meeting between Chief Tecumseh and Governor Harrison, 21 Aug., 1810

Lesson 20, Appendices

“Tecumseh stood firm. The Indians wanted their land, not annuities.”

Lesson 20, Appendices

Tecumseh:

“Brothers they want to save that piece of land. We do not wish you to take it. It is small enough for our purposes. If you do take it you must blame yourself as the cause of trouble between us and the tribes who sold it to you. I want the present boundary line to continue. Should you cross it, I assure you it will be productive of bad consequences.”

“Governor Harrison insisted that the lands had been fairly bought and would be defended by force if necessary. Tecumseh speech would be sent to the President, [James Madison,] but the Governor warned the Shawnee (Chief) that he should not expect a favourable answer for the United States would never acknowledge the Wabash lands to have belonged to any Indians but those who had been occupying them. ...The Governor said that he would send Tecumseh’s complaints to the President, but he very much doubted that the chief’s terms would be acceptable.”

Tecumseh replied:

“Well as the Great Chief [the President] is to determine the matter, I hope the Great Spirit will put some sense into his head to induce him to direct you to give up this land. It is true, he is so far off. He will not be injured by the war. He will sit in his town, and drink his wine, whilst you and I will have to fight it out.”

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt & Company, New York 1997, pp. 201- 202

7. Governor William Harrison message on the risks of war to the Prophet and Tecumseh, July 1810

“I know your warriors are brave. Ours are not less so, but what can a few brave warriors do against the innumerable warriors of the Seventeen Fires [United States]. Our Blue Coats [regular soldiers] are more numerous than you can count, and our hunting shirts [militia] are like the leaves of the forests or the grains of sand on the Wabash [River]. Do not think that the Red Coats [British] can protect you. They are not able to protect themselves. They do not think of going to war with us. If they did in a few moons you would see our flags wave on all the forts of Canada.”

Lesson 20, Appendices

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt & Company, New York 1997, p. 197

8. Major-General Brock to the Earl of Liverpool, British Secretary of State for War and the Colonies, York, Upper Canada, 29 August 1812

“Among the Indians whom I found at Amherstburg...I found some extraordinary characters. He who attracted most my attention was a Shawnee Chief, Tecumseh, brother to the Prophet, who for the last two years has carried on (contrary to our {recommendations}) an Active Warfare against the United States. A more sagacious (wise) or a more gallant warrior does not I believe exist. He [h]as the admiration of everyone who conversed with him. ...

[Tecumseh and his warriors] appear determined to continue the contest until they obtain the Ohio [River] for a boundary. The United States Government is accused, and I believe justly, of having corrupted a few desolate characters, whom they pretend to consider as chiefs, and with whom they contracted [agreements], and concluded Treaties, which they have been attempting to impose on the whole Indian race. Their determined opposition to such fictitious and ruinous [claims], which if admitted would soon oblige the Indians to remove beyond the Mississippi {River}, is the true ground of their [hostility] against the Americans.”

E.A.Cruikshank (ed.) *Documents on the Invasion of Canada and the Surrender of Detroit 1812*, Ottawa, Government Printing Bureau 1912, p. 194

Appendix 4 – Observations on First Nations & American Views of Land & Treaty Negotiations

1. What was the difference between Tenskwatawa and Tecumseh's view of hunting and the forest and Thomas Jefferson's view of hunting and the forest? (documents 1, 2 & 3)

2. What was President Thomas Jefferson's strategy to get the First Nations (Indians) to sell their lands to the U.S.A. in 1803? (document 3)

3. Who did Tecumseh say owned the land and who had to agree before it could be sold? (documents 4 & 5)

4. Why do you think that American leaders refused to recognize the First Nations claims of sovereignty over their own lands and called these claims "preposterous" and "dangerous"? (documents 5 & 3)

5. How did the statements of Thomas Jefferson, William Harrison and Theodore Roosevelt support or contradict Tecumseh's accusations that the Americans had negotiated for Indian lands unfairly? (documents 2, 3, 5, 17)

6. What were the prospects for a negotiated peace settlement between Tecumseh and Harrison after the Councils of July and August 1810? (documents 5, 6, & 7)

7. How did the U.S.A.'s Louisiana Purchase from France in 1803 seriously weaken the First Nations' positions?

8. What position did General Brock take on the land and treaty negotiations between the First Nations and the Americans? How did this influence Brock's attitude toward Tecumseh and the First Nations in 1812?

Appendix 5 - Retreat, Defeat, Peace or Surrender & Betrayal?

9. Major-General General Brock to the Earl of Liverpool, British Secretary of State for War and the Colonies, York, Upper Canada, 29 August 1812

“The Armistice [August 1812] concluded between His Excellency Lieutenant- General Sir George Prevost [Britain] and Major-General Henry Dearbourn [U.S.A.] has suspended all active operations. However wise ... the measure [may] be..., the Indians, who cannot enter into our views will naturally feel disheartened and suspicious of our intentions. Should hostilities recommence I much fear, the influence the British possess over them will be found diminished ... If the condition of this people could be considered in any future negotiations for peace, it would attach them to us for ever.”

E.A.Cruikshank (ed.) *Documents on the Invasion of Canada and the Surrender of Detroit 1812*, Ottawa, Government Printing Bureau 1912, p. 193

10. Chief Tecumseh to British General Henry Procter, September 1813

“When I came forward with my red brethren [in 1811], and was ready to take up the hatchet in favour of our British father [the King] we were told not to be in a hurry – that he had not yet determined to fight the Americans...”

When war was declared, our Father [Procter] stood up and gave us the tomahawk, and told us that he was now ready to strike the Americans; that he wanted our assistance; and that he would certainly get us our lands back, which the Americans had taken from us.

Listen! You told us that time, to bring forward our families to this place; and we did so, and you promised to take care of them, and that they should want for nothing while the men would go and fight the enemy...

Lesson 20, Appendices

You always told us, that you would never draw your foot off British ground; but now, father, we see you are drawing back ...We must compare our father's [General Procter's] conduct to a fat animal, that carries its tail upon its back, but when [frightened], it drops between its legs and runs off...

Lesson 20, Appendices

Listen, Father! The Americans have not yet defeated us by land; neither that are we sure they have done so by water. We, therefore, wish to remain here, and fight our enemy should they make their appearance.

If they defeat us, we will retreat with our Father...

Father! You have got the arms and the ammunition which our Great Father [the King] sent for his red children. If you have an idea of going away, give them to us, and you may go ... Our lives are in the hands of the Great Spirit – we are determined to defend our lands, and if it is his will, we wish to leave our bones upon them.”

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt & Company, New York 1997, pp. 358- 360 and James Laxer, *Tecumseh and Brock: The War of 1812*, Toronto, House of Anansi Press, 2012, p. 202

11. John Richardson, Upper Canadian soldier, remembering the Battle of Moraviantown, 5 October, 1813:

“Only a few minutes before the clang of the American bugles wa heard ringing through the forest,... [Tecumseh] passed along our line, pleased ... and seemingly [hopeful] of success. He was dressed in his usual deer skin dress ..and in his handkerchief rolled as a turban over his brow, was placed a handsome white ostrich feather... He pressed the hand of each officer..., made some remark in Shawnee appropriate to the occasion...[with] expressive signs..., and then passed away forever from our view.”

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt and Company, New York 1997, p. 371

12. Major Thomas Rowland, letter following the Battle of Moraviantown, 5 October 1813

“Tecumseh is certainly killed. I saw him with my own eyes. It was the first time I had

Lesson 20, Appendices

seen the celebrated chief. There was something so majestic, so dignified, and yet so mild in his [appearance], as he lay stretched on his back on the ground where a few minutes before he had rallied his men to the fight, ... He had received a wound in the arm and had it bound up before he received the mortal [and fatal] wound.”

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt and Company, New York 1997, p. 375

13. Chief Natwash of the Ottawa Nation, second in First Nations command at the Battle of Moraviantown, October, 18114

‘We Indians ... from the westward, perhaps the Master of Life [Great Spirit] would give us more luck if we would stick together as we formerly did ... and we probably might go back and tread again upon our own lands . Chiefs and warriors, since our great chief Tecumseh has been killed we do not listen to one another. We do not rise together. We hurt ourselves by it. It is our own fault ... We do not, when we go to war, rise together, but we go one or two, and the rest say that they will go tomorrow.’

John Sugden, *Tecumseh: A Life*. Henry Holt and Company, New York 1997, p. 384

14Initial Demands of British Negotiators at Ghent, Belgium in 1814 on the Question of Indian Territory:

“The Indian allies of Great Britain [must be] included in the [peace] and a definite boundary to be settled for their territory.... The British Commissioners stated ... that they were not authorized to conclude a Treaty of peace which did not embrace the Indians ... and that the establishment of a definite boundary of the Indian Territory was necessary to secure a permanent peace, not only with the Indians but also between the United States and Great Britain.”

Diplomatic Correspondence of the United States: Canadian Relations, 1874-1869, vol. 1, p. 618 as quoted in James Laxer, *Tecumseh and Brock: The War of 1812*, Toronto, House of Anansi Press, 2012, pp. 281-282

13. Final Terms of the Peace Treaty of Ghent signed 24 December 1814 and ratified [voted for] unanimously by the U.S. Senate, 16 February 1815

Treaty of Peace and Amity between His Britannic Majesty and the United States of America.

His Britannic Majesty and the United States of America desirous of terminating the war which has unhappily subsisted between the two Countries, and of restoring upon principles of perfect reciprocity, Peace, Friendship, and good Understanding between them, ... have agreed upon the following Articles.

ARTICLE THE FIRST.

There shall be a firm and universal Peace between His Britannic Majesty and the United States, and between their respective Countries, Territories, Cities, Towns, and People of every degree without exception of places or persons. All hostilities both by sea and land shall cease as soon as this Treaty shall have been ratified by both parties as hereinafter mentioned. All territory, places, and possessions whatsoever taken by either party from the other during the war, or which may be taken after the signing of this Treaty, excepting only the Islands hereinafter mentioned, shall be restored without delay and without causing any destruction or carrying away any of the Artillery or other public property.[restoring the 1783 boundaries]

ARTICLE THE NINTH.

The United States of America engage to put an end immediately after the Ratification of the present Treaty to hostilities with all the Tribes or Nations of Indians with whom they may be at war at the time of such Ratification, and forthwith to restore to such Tribes or Nations respectively all the possessions, rights, and privileges which they may have enjoyed or been entitled to in one thousand eight hundred and eleven previous to such hostilities. [Land and territorial boundaries were not set out.] Provided always that such Tribes or Nations shall agree to desist from all hostilities against the United States of America, their Citizens, and Subjects upon the Ratification of the present Treaty being notified to such Tribes or Nations, and shall so desist accordingly. And His Britannic Majesty engages on his part to put an end immediately after the Ratification of the present Treaty to hostilities with all the Tribes or Nations of Indians with whom He may be at war ... {same terms as with U.S.A. above]

Source: Treaties and Other International Acts of the United States of America.
Edited by Hunter Miller, Volume 2 Documents 1-40 : 1776-1818 Washington :
Government Printing Office, 1931
http://avalon.law.yale.edu/19th_century/ghent.asp

14. Chief Ocaita of the Ojibwa Nation, Drummond Island, Lake Huron, 1818

“Though many of our young men were mixed with the earth [killed] we were happy, and took to our chiefs [army and militia officers] the hair of a great many of the heads of your enemies {Americans}, and tho’ we were enjoying ourselves and everything going on well, we were astonished one morning to hear by a little bird, that you had buried the Hatchet and taken our enemies {Americans}, by the hand

... My heart now fails me. I can hardly speak. We are now slaves and treated worse than dogs. Those bad spirits [Americans] take possession of our Lands without consulting us, they deprive us of our English traders.... Our chiefs did not consent to have our lands given to the Americans, but you did it without consulting us; and in doing that you delivered us up to their mercy. They are enraged at us for having joined you [the British] in the play [war] and they treat us worse than dogs.”

Arthur J. Ray, *I have Lived Here Since the World Began*, Lester Publishing Ltd. & Key Porter Books, Toronto 1996, pp. 140-141

15. Theodore Roosevelt, 1882, American historian and future President of the U.S.A. on Tecumseh and the War of 1812

“Tecumseh died fighting like the hero that he was. ... The battle [of Moraviantown on the Thames] ended the campaign in the Northwest. In this quarter it must be remembered that the war was, on the part of the Americans, mainly one against Indians. ... The American armies...were composed of the armed settlers of Kentucky and Ohio, native Americans, of English speech and blood, who were battling for lands that were to form the heritage of their children. In the West, the war was only the closing act of the struggle that for many years had been waged by the hardy and restless pioneers of our race, as with rifle and axe they carved out the mighty empire that we their children inherit; it was but the final effort with which they wrested from the Indian lords of the soil the wide and fair domain that now forms the heart of our great Republic. It was the breaking down of the last barrier that stayed the flood of our civilization; it settled, once and for ever, that henceforth the law, the tongue, and the blood of the land should be neither Indian, nor yet French, but English [and American].”

James Laxer, *Tecumseh and Brock: The War of 1812*, Toronto, House of Anansi Press, 2012, p. 208

Appendix 6 – Observations on the Death of Tecumseh and the Treaty of Ghent

1. How did Tecumseh interpret the informal 1812 Prevost-Dearborn Armistice in the west and General Proctor's retreat from Fort Malden and Amherstburg in 1813? (documents 9 & 10)

2. Why do you think that Tecumseh decided to stand, fight and die at the Battle of Moraviantown rather than retreat into the swamps and forests with his warriors? (documents 10 & 11)

3. Why did Chief Natawash and Chief Ocaita think that the First Nations were defeated by the Americans? (documents 13 & 16)

4. Was the Treaty of Ghent a British betrayal of their First Nations allies or a realistic settlement based on their failed military strategy and battlefield defeats in 1814? (documents 14 & 15)

Final Reflections on the First Nations' Role in the War of 1812 and the Consequence of the War of 1812 for Tecumseh and the First Nations

Please write a summary of your thoughts below.