

Competencias de pensamiento histórico en el Esame di Stato italiano: Un estudio descriptivo (2005–2024)

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es analizar el examen final nacional con el que concluye la etapa de Educación Secundaria Superior en Italia, conocido como Esame di Stato o Esame di Maturità, a fin de evaluar en él la presencia de competencias históricas, el nivel de dificultad cognitiva que exige y su evolución a lo largo del tiempo. Desde un enfoque mixto, en esta investigación descriptiva de corte longitudinal, se han analizado un total de 18 exámenes (n = 18) correspondientes al intervalo comprendido entre 2005 y 2024. Para el análisis, se ha empleado una rúbrica de evaluación de competencias de pensamiento histórico (RECH) y se han seleccionado los enunciados de los exámenes relacionados con contenidos históricos. Los resultados evidencian un descenso en los últimos años de preguntas que incentiven el desarrollo de la conciencia y el pensamiento histórico, niveles de exigencia cognitiva bajos en los enunciados, y un mayor protagonismo de competencias relacionadas con el uso de evidencias históricas. Se concluye que estas pruebas deben reforzar la presencia de preguntas y enunciados relacionados con la Historia, que desarrollen en mayor medida destrezas y competencias históricas en el alumnado, con objeto de que sean capaces de interpretar el presente desde el pasado y de ejercer la ciudadanía.

Palabras clave: Secundaria; Historia; Competencias; Evaluación; Pensamiento histórico.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación histórica se plantea como principal finalidad la formación ciudadana del alumnado. Con ello se busca que los conocimientos históricos sirvan para situarse en el mundo, interpretar críticamente qué sucede y actuar en consecuencia desde principios democráticos (Gómez Carrasco et al., 2021). Este enfoque renovado para la enseñanza de

María del Mar Felices de la Fuente ⁱ
Universidad de Almería, España.

Raquel Sánchez Ibáñez ⁱⁱ
Universidad de Murcia, España.

Filippo Galletti ⁱⁱⁱ
Università di Bologna, Italia.

María de la Encarnación Cambil Hernández ^{iv}
Universidad de Granada, España.

la historia, que se aleja de su tradicional finalidad patriótica y nacionalizadora (Delgado & López Facal, 2021), hunde sus raíces en la década de los 70 del siglo pasado, cuando en el contexto anglosajón comenzaron a surgir propuestas conceptuales y metodológicas que entendían la educación histórica como un instrumento para desarrollar el pensamiento histórico y crítico del alumnado. Desde entonces, estos principios contrarios a la visión positivista de la historia escolar se han extendido por diversos países y regiones, promoviendo una visión novedosa de la misma y de su enseñanza, que se ha desarrollado desde los inicios del siglo XXI (Lévesque & Clark, 2018).

Aprender historia debe servir para formar ciudadanos en un mundo complejo y desafiante, que reconozcan en el pasado el origen de los problemas actuales y que abracen valores propios de la ciudadanía global, como el respeto, la empatía, la solidaridad o la justicia social. Este enfoque hace necesario efectuar cambios en la metodología y evaluación, que debe ser procesual – no sólo sumativa – y estar basada en la adquisición de competencias, el uso de rúbricas y guías de observación, y no únicamente en el tradicional examen memorístico y escrito. En este sentido, se deben promover trabajos y exposiciones colectivas que contemplen la heteroevaluación del docente, pero también la coevaluación y autoevaluación. Sin embargo, este nuevo paradigma entra en contradicción con la realidad aún presente en el aula, tanto por lo que respecta a la metodología empleada para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, como a la percepción que el alumnado de Secundaria tiene de ella, al considerarla un conocimiento basado en la memorización de fechas, datos y personajes relevantes (Monteagudo-Fernández y García-Costa, 2020), alejados de su realidad, especialmente durante el Bachillerato, que, para el caso español, prepara el acceso a la Universidad a través de programas enciclopédicos y memorísticos (Fuster, 2016).

Para que el alumnado adquiera en la formación Secundaria las competencias relacionadas con esta materia, es necesario contar con un modelo cognitivo sólido, basado en el empleo de conceptos organizativos – sustantivos o de primer orden – relativos a los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo (Carretero & Lee, 2014) y que sólo pueden utilizarse adecuadamente en un marco temporal y espacial específico (Arteaga & Camargo, 2014). A estos hay que unir la enseñanza de los conceptos de segundo orden, que son las competencias y destrezas que permiten acceder a la historia como una forma de conocimiento específico. Estos son la perspectiva histórica, la comprensión de la relevancia de procesos y actores, la identificación de cambios y permanencias en la historia, la causalidad, el análisis de evidencias históricas y la dimensión ética (Seixas & Morton, 2013). Por tanto, enseñar historia requiere de la integración de nuevos contenidos y métodos que posibiliten el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado y promuevan su conciencia histórica y competencia cívica. En este sentido, recuperar sujetos olvidados en las narrativas históricas tradicionales puede contribuir a adoptar una visión crítica sobre el pasado y nuestro presente (Ortega-Sánchez et al., 2021).

Se recomienda, además, complementar la historia política, institucional y económica, ampliamente presente en los currículos y los libros de

texto, con aspectos vinculados a otras corrientes historiográficas como la historia social y cultural, de la vida cotidiana, de las minorías, de las mentalidades o de las mujeres, entre otras. Junto a ello, es conveniente la aplicación en las aulas de métodos activos de enseñanza como el trabajo por proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en problemas o los estudios de caso. Efectivo, además, es el empleo de estrategias activas como los itinerarios didácticos, la gamificación y, sobre todo, el trabajo con fuentes, que permiten la adquisición de competencias y destrezas de orden superior. Todo ello es esencial para que el alumnado se familiarice con el proceso de construcción de la historia y con la complejidad que lo envuelve, reflexionando así acerca del carácter provisional y revisable de los saberes históricos (Monte-Sano & Allen, 2018). La implementación de este enfoque activo de enseñanza contribuirá al desarrollo de competencias de pensamiento histórico, así como a la adquisición de destrezas relacionadas con el saber hacer y el saber ser, que promueven la conciencia histórica y la competencia ciudadana.

Cabe señalar que, en la actualidad, la educación histórica aglutina dos tradiciones pedagógicas diferentes, aunque complementarias, que proponen el desarrollo tanto del pensamiento histórico como de la conciencia histórica. La primera surge en el contexto anglosajón y presenta una visión más empírica y metodológica. La segunda nace en el contexto alemán y es más conceptual.

El pensamiento histórico se genera a partir de la interacción entre los conceptos sustantivos (conocimientos conceptuales, como datos, fechas, nombres, hechos, etc.) y los conceptos de segundo orden, de carácter metodológico. Este enfoque ofrece una mayor conexión con la práctica educativa y otorga importancia tanto a la disciplina como a su método científico. Países como Estados Unidos (Levstik & Barton, 2022; Monte-Sano & Allen, 2018) y Canadá (Seixas, 2017) han continuado esta línea de investigación acerca de la formación del pensamiento histórico.

Por su parte, la conciencia histórica pone el acento en la finalidad que debe tener el conocimiento histórico para promover en el alumnado actitudes críticas y valores éticos y democráticos. Debe facilitar la comprensión del presente a través del pasado e incentivar la participación y la acción de las personas en su futuro, con base en unos principios y exigencias morales de la cultura histórica de su país. En el contexto alemán, el interés se ha centrado en la formación de la conciencia histórica a través, principalmente, del análisis de las arrativas históricas (Rüsen, 2012).

En contextos como Portugal (Barca & Schmidt, 2013), Países Bajos (van Boxtel & van Drie, 2018) y España (Domínguez Castillo, 2015; Sáiz Serrano & López Facal, 2015) se ha prestado atención a la argumentación y el razonamiento del alumnado, a través del uso de fuentes y la estructuración del discurso. Por lo que respecta a Italia, país en el que se basa este estudio, la enseñanza de la Historia ha sufrido varios intentos de actualización en las últimas décadas para adaptarse tanto a la evolución de las metodologías didácticas, como a las necesidades de una sociedad cambiante. Sin embargo, el panorama se caracteriza por una interacción entre enfoques tradicionales e innovadores (Argentin, 2018; Borghi & Dondarini, 2019). En las escuelas

italianas sigue estando presente el enfoque tradicional, basado en una narración cronológica de los acontecimientos históricos, utilizando como recurso fundamental la lección magistral y el empleo de forma acrítica del libro de texto (Sánchez Ibáñez et al., 2020; Galletti, 2023; Galletti et al., 2023). Esta materia se enseña siguiendo un itinerario lineal, empezando por la Prehistoria en la etapa de Educación Primaria y llegando a la actualidad en los cursos superiores de la Secundaria. Este enfoque tiene la ventaja de ofrecer una visión general y lineal, pero corre el riesgo de favorecer la memorización de fechas y hechos en detrimento de la reflexión crítica, y de no dejar suficiente espacio para la comparación entre el pasado y el presente o para temas transversales como la historia del género, las migraciones o las culturas no occidentales.

En los últimos años, las reformas escolares italianas han promovido un enfoque transversal basado en competencias (Borghi & Montanari, 2021; Cajani, 2019). En la materia de Historia esto significa que la atención no se centra únicamente en la adquisición de conocimientos de primer orden, sino también en el desarrollo de habilidades como el análisis crítico de las fuentes históricas, la capacidad de relacionar los acontecimientos históricos con el presente, la formulación de hipótesis interpretativas autónomas y el uso consciente de distintos lenguajes (escrito, gráfico, tecnológico) para comunicar conceptos históricos (Panciera, 2024).

Este enfoque encaja en el marco europeo de competencias clave, tal como establece el Marco de Referencia Europeo. Sin embargo, su aplicación efectiva en el aula se ve a menudo obstaculizada por límites estructurales, como unos currículos escolares muy densos y algunas veces la escasa difusión de prácticas innovadoras entre el profesorado (Gavosto, 2022).

El modelo de pensamiento histórico en Italia, muy extendido en los países anglosajones, está menos formalizado, pero empieza a ganar espacio gracias a iniciativas académicas y a la formación específica del profesorado (Boschetti, 2023). Estos principios tienen eco en la didáctica laboratorial, a menudo aplicada en proyectos escolares o colaboraciones con museos e instituciones. Sin embargo, la existencia de pruebas al final de las etapas educativas con un marcado carácter memorístico puede llegar a limitar tanto los contenidos como los enfoques metodológicos abordados en las aulas (Felices de la Fuente et al., 2023). Como señaló Domínguez Castillo (2016), de nada sirve plantear una metodología que favorezca el trabajo por competencias, si no se transforma el modo de evaluar.

Dentro de este tipo de pruebas de evaluación tienen una importancia relevante los exámenes de acceso a la Universidad que se realizan en diversos países. El análisis de este tipo de pruebas es fundamental para comprender qué tipo de conocimientos conceptuales y/o competenciales se solicitan al alumnado al acabar la etapa de Secundaria y Bachillerato. En Europa, los países que tienen este ejercicio como requisito obligatorio son Italia (Esame di Stato), Dinamarca (Studentereksamen), Portugal (Exames nacionais) y España (Pruebas de Acceso a la Universidad). Son numerosos los estudios publicados sobre estas pruebas que se centran en analizar su estructura, la tipología de las actividades y sus criterios de evaluación (Gauthier, 2018; Poroçani & Haxhihseni, 2024). Por último, existen varios trabajos de

investigación centrados en el estudio del examen específico de la materia de Historia, que sirven para conocer qué tipo de aprendizajes se solicitan al alumnado y para establecer comparativas entre países (Castro-Fernández & Pousa Castelo, 2024; Chaparro Sainz & Cózar Gutiérrez, 2023; Esteves & Rodrigues, 2012; García Ruiz et al., 2011; Sáiz Serrano & Fuster García, 2014).

2. OBJETIVOS

La presente investigación se plantea como objetivo general analizar la prueba de evaluación con la que se concluye la etapa de Educación Secundaria Superior en Italia, conocida como Esame di Stato o Esame di Maturità, entre los años 2005 y 2024, para determinar la presencia de competencias relacionadas con el pensamiento histórico, la conciencia histórica y la competencia cívica en el alumnado, así como sus niveles de dificultad cognitiva. Para ello, se formulan los siguientes Objetivos Específicos: (OE1) Identificar qué competencias están presentes en los enunciados del Esame di Stato relacionados con la materia de Historia y su nivel de dificultad cognitiva; (OE2) Analizar la evolución de la presencia de competencias históricas en el Esame di Stato, entre los años 2005 y 2024.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se ha concebido como una investigación descriptiva de corte longitudinal, para la que se ha seguido una metodología mixta, que combina el enfoque cuantitativo y cualitativo. Este procedimiento permite desarrollar una primera aproximación general al conocimiento de un tema escasamente estudiado en el contexto geográfico propuesto, al tiempo que complementa los estudios previos realizados sobre esta temática en otros espacios, ayudando a una comprensión del fenómeno a nivel estatal. Este tipo de investigaciones cualitativas-cuantitativas son habituales en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El análisis cualitativo se ha empleado para analizar las preguntas de los exámenes que hacen referencia a los contenidos relacionados con la asignatura de Historia impartida en el último curso (V Classe) de la etapa de Educación Secundaria Superior en Italia. Según el currículo o programa ministerial, este curso abarca contenidos históricos desde la etapa que se inicia con el periodo de la Restauración (1814) hasta la formación de la Comunidad Europea. De este modo, hechos acontecidos en el intervalo de esta cronología pueden ser objeto de examen. También se ha realizado un estudio cualitativo para clasificar los enunciados seleccionados, conforme a las competencias que solicitan al alumnado y su nivel de dificultad cognitiva. Por último, el método cuantita-

tivo se ha empleado para hacer un análisis de tipo estadístico descriptivo, que permita calcular la frecuencia y porcentaje de aparición de dichas competencias y sus respectivos niveles.

3.1. FUENTE

Para esta investigación se ha seleccionado el Esame di Stato, también conocido popularmente como Esame di Maturità, por ser la prueba que se realiza a nivel estatal en Italia al término de la etapa de Secundaria Superior (19 años) y que se instituyó oficialmente con la Reforma Gentil de 1923. Este examen era conocido por su alto grado de dificultad para garantizar el acceso a la enseñanza universitaria del alumnado que tuviera unos sólidos conocimientos en diversas materias curriculares. Tras su revisión con la Reforma Berlinguer que entró en vigor en 1999, se estructuró en tres pruebas escritas y una entrevista oral. La primera prueba consistía en una redacción en italiano sobre diferentes tipos de texto. La segunda prueba se refería a la disciplina que caracterizaba el curso de estudios (por ejemplo, Matemáticas para el Liceo Científico; Latín para los Liceos Clásicos). La tercera prueba consistía en un cuestionario multidisciplinar con preguntas abiertas o de opción múltiple. La comisión evaluadora de esta prueba final (Esame di Stato) estaba compuesta por una mitad de miembros internos y otra de miembros externos, además de un presidente externo, para garantizar un equilibrio en los criterios de evaluación. Esta reforma introdujo el crédito escolar, que permitía tener en cuenta para la nota final las calificaciones obtenidas en los tres últimos cursos de Secundaria.

En 2019, el ministro Marco Bussetti introdujo importantes cambios en el Esame di Stato. Se suprimió la tercera prueba escrita, reduciéndose estas a dos: una en italiano y una segunda prueba mixta, que podía incluir varias asignaturas caracterizadoras (por ejemplo, Matemáticas y Física en el Liceo Científico). La entrevista oral se modificó para incluir preguntas sobre «Ciudadanía y Constitución» y fomentar un debate más interdisciplinar. A partir de 2022, se volvió a la doble prueba escrita, con algunos cambios respecto a la Reforma Bussetti. La primera volvía a ser de italiano, mientras que la segunda sería específica de cada asignatura y redactada por comisiones internas, con la intención de adaptar el examen a las condiciones y objetivos de los centros. Esta última se basa en un trabajo propuesto por los profesores, con una parte interdisciplinar y un examen de profundización sobre «Educación Cívica».

Para poder observar la evolución de la presencia de competencias históricas relacionadas con el pensamiento histórico, la conciencia histórica y la competencia cívica, se han analizado un total de 18 exámenes comprendidos entre los cursos 2004/2005 y 2023/2024, que están disponibles en abierto y accesibles desde la página web del Ministerio dell'Istruzione e del Merito italiano. Es preciso señalar que los exámenes correspondientes a los cursos 2019/2020 y 2020/2021 no están accesibles en este espacio, por tratarse de años en que el contexto pandémico generado por la COVID-19 provocó variaciones en el funcionamiento de la prueba.

Teniendo en cuenta que para el contexto italiano no existe un examen específico centrado en la materia de Historia, puesto que el Esame di Stato incluye temas de carácter diverso (socioeconómico, artístico-literario, técnico-científico, histórico-político y de actualidad), para evaluar los conocimientos históricos del alumnado se ha realizado una selección de aquellos enunciados que abordan contenidos relacionados con la asignatura de Historia. Al respecto, cabe destacar que, para el periodo analizado, el Esame di Stato ha experimentado cambios a nivel estructural y también en los enunciados de las preguntas, en función de las reformas educativas indicadas. Por ello, encontramos una primera tipología de examen que abarca las pruebas de 2005 hasta 2018 (bajo la Reforma Berlinguer) y una segunda tipología a partir de 2019 (con la Reforma Bussetti).

Adentrándonos en la primera tipología (exámenes de 2005-2018), en su primera prueba (Prova de Italiano), se da a escoger al alumnado entre cuatro tipos de temas principales: Tipo A) Análisis y comentario de un texto literario en prosa o poesía; Tipo B) Elección de un tema entre cuatro áreas temáticas (artístico-literario, socio-económico, histórico-político y técnico-científico) para elaborar una producción con formato de ensayo breve, artículo periodístico, reportaje, entrevista o carta abierta; Tipo C) Tema de argumento histórico para su desarrollo; y Tipo D) Tema de actualidad, inherente a un debate cultural en curso, para reflexionar y discutir sobre aquello que se solicite. En este caso, las opciones que hemos seleccionado para el análisis de sus enunciados han sido el Tipo B), concretamente el tercer ámbito histórico-político, y el Tipo C) sobre un tema de argumento histórico.

Aunque hasta 2019 no hubo cambios sustanciales en la estructura de la prueba, lo cierto es que en 2009 se identifican modificaciones en las consignas o enunciados que se dan al alumnado para realizar la tipología B del examen, simplificando las tareas solicitadas. En este sentido, si hasta entonces se habían propuesto ocho consignas, en 2009 se reducen a cinco, limitando la labor de argumentación y discusión que debe realizar el alumnado.

A partir de 2019, como hemos señalado, la estructura del examen varía, por lo que en la actualidad encontramos que estas pruebas se organizan en tres propuestas a escoger una para su realización: Tipo A) Análisis e interpretación de un texto literario italiano, dónde se solicita el análisis y comentario de un texto literario en prosa o poesía; el candidato podrá elegir entre dos temas de dos autores diferentes (con la nueva orden se decidió utilizar textos que datan a más tardar de 1861, año de la proclamación del Reino Unido de Italia); Tipo B) Análisis y producción de un texto argumentativo, en el que el candidato debe analizar un documento propuesto respondiendo preguntas, para luego exponer sus ideas y consideraciones a través de la redacción de un texto argumentativo basado en sus experiencias y conocimientos. En esta opción el estudiante podrá elegir entre tres itinerarios propuestos; Tipo C) Exposición crítica-reflexión argumentativa sobre temas de actualidad, dónde hay dos textos para elegir y se proporciona al estudiante un texto sobre el que deberá expresar sus propias reflexiones y consideraciones mediante la redacción de un tema libre o dividido en párrafos. En esta modalidad de examen, los enunciados que se han tenido en cuenta para su análisis, siempre y cuando

han presentado contenidos de carácter histórico, han sido los incluidos en los Tipos B) y C). En la Tabla 1, se muestran los exámenes y tipologías consideradas para este estudio.

Tabla 1

Exámenes y tipos tomados en cuenta para el análisis de enunciados

Reforma	Nº de exámenes analizados	Tipologías consideradas para el análisis de los enunciados
Reforma Berlinguer (2005-2018)	14	Tipo B) Área temática histórico-política. Tipo C) Tema de argumento histórico.
Reforma Bussetti (2019-2024)	4	Tipo B) Análisis y producción de un texto argumentativo. Tipo C) Exposición crítica-reflexión argumentativa sobre temas de actualidad.

Nota: Elaboración propia.

Es importante señalar que el alumnado que se enfrenta al Esame di Stato ha cursado la materia de Historia obligatoriamente en todos los cursos de la Secundaria, y que la prueba que se analiza en este estudio (primera prueba) es común para todos los estudiantes del país, circunstancia que difiere en contextos como el español, donde las pruebas de acceso a la Universidad son distintas en virtud de la Comunidad Autónoma en las que se celebran.

3.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se ha efectuado a partir de una base de datos diseñada en el marco del proyecto “La enseñanza y aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación (Gobierno de España). El objetivo de este proyecto, vigente durante los años 2021–2025, es conocer en qué nivel están presentes las competencias relacionadas con el pensamiento histórico en el alumnado de Bachillerato, a partir del análisis de diversas fuentes como el currículo de Historia, los libros de texto de esta materia, las programaciones de los docentes y los instrumentos de evaluación. Para ello, en el primer año del proyecto se diseñó y validó un instrumento de recogida de información denominado RECH (Rúbrica para la evaluación de competencias de pensamiento histórico), que consta de dos dimensiones, y a partir del cual se han publicado resultados de dicho proyecto (Castro-Fernández & Pousa Castelo, 2024; Chaparro Sainz & Cózar Gutiérrez, 2023; Chaparro et al., 2024).

La primera dimensión del instrumento RECH recoge la información que sirve para identificar la fuente analizada, por medio de campos específicos relacionados con los cuatro tipos de fuentes que se analizan en el proyecto: documentos curriculares; programaciones didácticas de aula; libros de texto; e instrumentos de evaluación. Para este estudio, se han seleccionado los campos relativos a instrumentos de evaluación, ya que el objeto de investigación es el Esame di Stato de Italia. En concreto, los campos de identificación de este tipo de fuente son: código; nombre del instrumento de evaluación; país; año académico; curso del alumnado; número de preguntas; y valor en la evaluación del instrumento.

La segunda dimensión está formada por diez campos. El primero es el enunciado de la pregunta; el segundo indica el número de competencias históricas que se solicitan al alumnado teniendo en cuenta el enunciado de la pregunta; y el resto de los campos integran las seis competencias de pensamiento histórico definidas por Seixas y Morton (2013), más la competencia cívica o ciudadana, que es básica y transversal a todas las materias recogidas en el currículo de muchos países europeos, como Italia, y la competencia en conciencia histórica. Todos los campos de esta segunda dimensión se han empleado para este estudio, ya que sirven para alcanzar los dos Objetivos Específicos propuestos: (OE1) conocer la presencia de competencias históricas en el Esame di Stato de Italia y su nivel de dificultad cognitiva; y (OE2) analizar su evolución entre 2005 y 2024.

A la hora de cumplimentar la presencia de estas competencias en el Esame di Stato, se ha asignado en la base de SPSS un valor numérico que va de 0 a 3; empleando el "0" cuando el enunciado de la pregunta no solicita ninguna competencia al alumnado; "1" cuando la dificultad cognitiva asociada a la competencia es baja; "2" cuando es intermedia; y "3" para un nivel de competencia de mayor complejidad. Los niveles de complejidad de cada competencia obedecen a unos criterios que están recogidos en el instrumento RECH. Estos criterios se han extraído del contraste de diversas fuentes como los niveles de progresión para el aprendizaje histórico propuestos por Zarmati (2021).

3.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

En una primera fase de la investigación, ha sido preciso adoptar como técnicas cualitativas el análisis documental y el análisis de contenido de los exámenes seleccionados, empleando para ello la mencionada rúbrica RECH. En nuestro caso, los exámenes de Estado analizados se convierten en una fuente esencial para la recogida de información válida para nuestro estudio. En la investigación se han seguido cuatro fases desarrolladas en los meses que se indican entre paréntesis:

- (1) Acopio de las pruebas para cubrir un intervalo cronológico de los 20 últimos años del Esame di Stato (2005-2024) (junio 2024);
- (2) Selección y codificación de las pruebas que cumplen con el criterio de inclusión, consistente en incorporar enunciados relacionados con la materia de Historia (junio 2024);

(3) Análisis de contenido de los enunciados de los documentos seleccionados para su clasificación con respecto a la presencia o no de competencias históricas y el nivel de dificultad de estos (julio-agosto 2024);

(4) Análisis cuantitativo para obtener la frecuencia y porcentaje de la presencia de competencias históricas en el Esame di Stato entre 2005 y 2024. También se llevó a cabo un análisis comparativo de la evolución de la presencia de competencias relacionadas con la materia de Historia en dicha prueba durante los últimos 20 años (septiembre-octubre 2024). Para ello, se empleó el programa estadístico SPSS v. 29.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, se recogen los resultados de la investigación conducentes a lograr la finalidad de este estudio. Cada subapartado está dedicado a uno de los objetivos específicos.

4.1. PRESENCIA DE COMPETENCIAS HISTÓRICAS EN EL ESAME DI STATO (2005-2024)

Los resultados relacionados con el primer objetivo específico de esta investigación se muestran a nivel de frecuencia y porcentaje. Para el análisis, se han tenido en cuenta las competencias de pensamiento histórico (relevancia histórica; causas y consecuencias; cambio y continuidad; dimensión ética; evidencias históricas; y perspectiva histórica) y la presencia de la competencia ciudadana y la conciencia histórica, presentes en el Esame di Stato de los años 2005 a 2024. Tras el análisis cualitativo, se han seleccionado 18 exámenes e identificado 51 enunciados relacionados con temáticas históricas, en los cuales hay presencia de competencias históricas (Tabla 2).

Tabla 2
Competencias históricas presentes en el Esame di Stato (2005-2024)

Competencias	Presencia en el Esame di Stato (en %)
Cambio y continuidad	10(19,6)
Causas y consecuencias	4(7,9)
Competencia ciudadana	23(45,1)
Conciencia histórica	1(2)
Dimensión ética	2(4)
Evidencias históricas	44(86,3)
Perspectiva histórica	16(31,4)
Relevancia histórica	12(23,6)

Nota: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra porcentajes desiguales en cuanto a la presencia de competencias históricas en el total de exámenes analizados durante el periodo de 2005-2024. El porcentaje más alto en el conjunto de exámenes analizados es el relacionado con la competencia de evidencias históricas, que cuenta con una distancia muy amplia respecto al resto. El análisis de fuentes históricas se presenta en los exámenes de Estado en Italia con mucha frecuencia, sobre todo, por lo que respecta a fuentes de naturaleza secundaria (fragmentos de obras de historiadores). En algunos casos, estas fuentes sirven de soporte al alumnado para componer una narrativa de un tema histórico. En otros casos, se proporciona al alumnado varias fuentes para que extraigan las ideas principales, expliquen el contexto histórico que se aborda en estas fuentes o realicen un contraste de ideas comparando las fuentes proporcionadas. A través de este trabajo con las fuentes, el alumnado evidencia al término de su formación en Secundaria cuál es su nivel de competencia en la principal tarea que caracteriza el trabajo desarrollado por un historiador.

En segundo lugar, la competencia histórica con mayor presencia en los exámenes de Estado es la ciudadana, que se trabaja de forma transversal en el currículo italiano incluyéndose en varias asignaturas, como la Historia. En el currículo aparece denominada como *cittadinanza* (“ciudadanía”). Su finalidad es que el alumnado sea consciente de su papel como ciudadanos (personas que conviven bajo una legislación que regula sus obligaciones y derechos individuales y colectivos). Esta competencia aplicada a la enseñanza de la Historia busca que los estudiantes comprendan la necesidad de ser ciudadanos activos en la defensa de los valores y acciones, para convivir en paz, en democracia y en un medio saludable. La presencia de esta competencia en casi la mitad de los exámenes de Estado analizados está motivada por las temáticas escogidas en las preguntas de los exámenes. Generalmente, son temas relacionados con contextos históricos vinculados a guerras, sostenibilidad y patrimonio, que se seleccionan en virtud de su actualidad o conexión con el presente.

La competencia de perspectiva histórica aparece en un 31,4% de las ocasiones y está muy vinculada a un modelo de pregunta en el que se solicita al alumnado que adopte una perspectiva histórica y redacte un escrito, en forma de artículo de prensa, a partir del hecho o contexto histórico que se le indica. A continuación, las competencias de relevancia histórica y cambio y continuidad son las más frecuentes. La primera aparece en las preguntas de examen que demandan al alumnado que identifique las ideas más relevantes, hechos o personajes históricos que aparecen en las fuentes secundarias propuestas. Por su parte, la identificación de los cambios y permanencias en la historia se muestra con menor frecuencia y está vinculada a aquellas preguntas que abarcan períodos cronológicos amplios (varios siglos, en ocasiones) y que permiten un análisis comparativo en el ámbito político e ideológico, económico y social.

Por último, cabe señalar, con respecto al conjunto de exámenes de Estado analizados, que las competencias menos frecuentes son la identificación de causas y consecuencias. Pese a ser ambas fundamentales para la explicación de los hechos y procesos históricos, lo cierto es que apenas aparecen expresadas de forma explícita en los enunciados de las preguntas. En cuanto

a la dimensión ética, se trata de una competencia que se presenta vinculada a temáticas que tienen que ver con conflictos armados, dictaduras y el fascismo. Finalmente, la conciencia histórica apenas se integra en los exámenes de Estado y su frecuencia está ligada a una temática muy concreta como el Holocausto.

En la Tabla 3, que se muestra a continuación, se presenta el porcentaje y la frecuencia de las competencias históricas en los exámenes de Estado analizados entre 2005 y 2024, detallando, además, el nivel de dificultad cognitiva asociado a cada competencia.

Tabla 3
Competencias históricas presentes en el Esame di Stato (2005-2024)

Competencias	Nivel de competencia	Presencia en <i>Esame di Stato</i> (en %)
Cambio y continuidad	Nivel 1. Identificar procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia.	8(15.7)
	Nivel 2. Analizar y comprender cómo y por qué se producen los cambios y las continuidades en la historia.	2(3.9)
Causas y consecuencias	Nivel 1. Identificar causas y consecuencias inmediatas (corto plazo) vinculadas a un hecho o proceso histórico.	3(5.9)
	Nivel 2. Explicar que existen múltiples causas y consecuencias (corto y largo plazo) vinculadas a un hecho y proceso histórico y que éstas pueden estar interrelacionadas entre sí.	1(2)
Competencia ciudadana	Nivel 1. Identificar aspectos del pasado que influyen y/o generan una conciencia cívica, en valores democráticos o ciudadana.	22(43.1)
	Nivel 2. Contextualizar, poner en perspectiva el pasado con problemas ciudadanos de la actualidad: convivencia, respeto, multiculturalidad	1(2)
Conciencia histórica	Nivel 1. Comprender las circunstancias actuales desde una perspectiva histórica a partir de reflexiones y discursos.	1(2)
Dimensión ética	Nivel 1. Emitir juicios éticos sobre acontecimientos, decisiones, acciones o fenómenos del pasado de forma contextualizada.	1(2)
	Nivel 2. Emitir juicios éticos sobre acontecimientos, decisiones, acciones o fenómenos del pasado de forma contextualizada.	1(2)
Evidencias históricas	Nivel 1. Identificar y extraer información de fuentes históricas de diversa naturaleza.	33(64.7)
	Nivel 2. Analizar de forma crítica fuentes históricas de diversa naturaleza contextualizando en el espacio y en el tiempo.	11(21.6)
Perspectiva histórica	Nivel 1. Identificar procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia.	13(25.5)
	Nivel 2. Analizar y comprender cómo y por qué se producen los cambios y las continuidades en la historia.	3(5.9)
Relevancia histórica	Nivel 1. Identificar y discriminar personas y acontecimientos relevantes de la historia.	11(21.6)
	Nivel 2. Saber explicar por qué una persona o un acontecimiento histórico es relevante.	1(2)

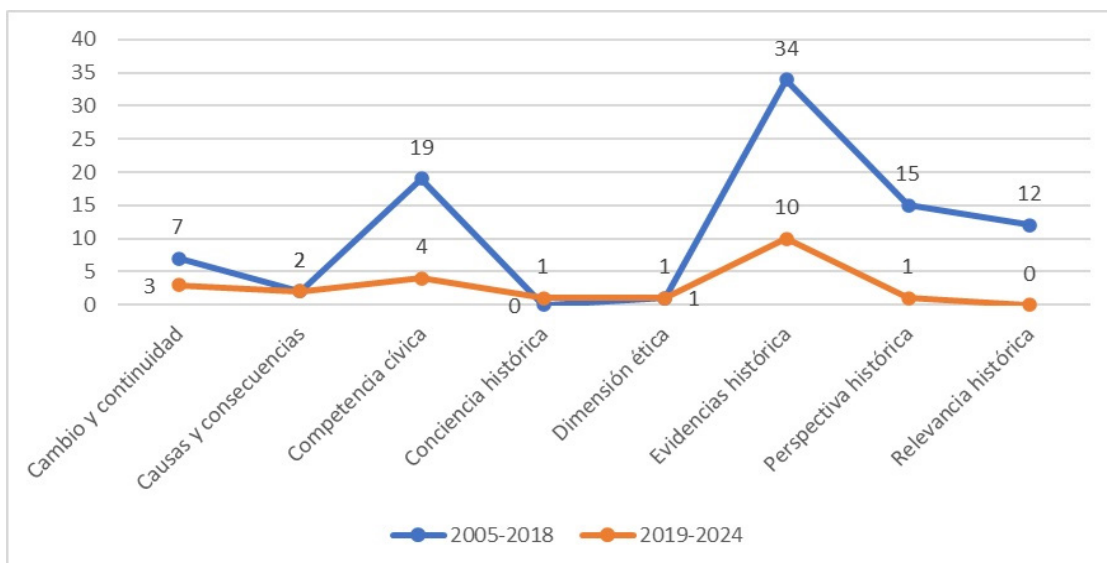
Nota: Elaboración propia.

El primer resultado relevante es que no hay ninguna pregunta de nivel cognitivo de dificultad alto (nivel 3) según los criterios seguidos en el análisis de los exámenes. En todas las competencias históricas, el nivel 1 es el más frecuente, doblando e incluso triplicando su presencia en relación con el nivel 2, como sucede en el caso de la competencia de cambio y continuidad, competencia ciudadana, evidencias históricas y relevancia histórica. Coincidiendo con los resultados totales, en la Tabla 3 se especifica que, en la competencia de evidencias históricas, el nivel 1 es el que aparece con mayor frecuencia, en concreto, en el 64,7% de los exámenes analizados, estando este asociado a una complejidad más baja en cuanto al desempeño por el alumno de una competencia histórica.

4.2. EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE COMPETENCIAS EN EL ESAME DI STATO (2005-2024)

En la Figura 1, se observa cómo la presencia de competencias de pensamiento histórico es mayor con anterioridad a la Reforma Bussetti (2019). Este hecho es significativo en el análisis de evidencias históricas, cuya presencia desciende a más de la mitad a partir de 2019, o en competencias de ciudadanía y perspectiva histórica, que apenas están presentes en los enunciados del Esame di Stato relacionados con la materia de Historia en los últimos cinco años. Se observa, en consecuencia, cómo en este último quinquenio la presencia de competencias relacionadas con el pensamiento histórico, la ciudadanía y la conciencia histórica es muy escasa. De hecho, han desaparecido de los enunciados aquellas que hacen referencia a conciencia histórica o relevancia histórica. La única competencia cuya presencia es más frecuente es el trabajo con fuentes históricas.

Figura 1
Presencia de competencias antes y después de la Reforma Bussetti (2019)



Nota: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados evidencian que en el Esame di Stato se ha producido un descenso en la presencia de enunciados que sirven para evaluar el nivel de adquisición de competencias relacionadas con el pensamiento histórico, la conciencia histórica y la ciudadanía. Esta tendencia se inició en 2009, con la reducción de tareas asociadas a las diferentes tipologías de examen relacionadas con contenidos de Historia, durante el periodo de vigencia de la Reforma Berlinguer. La consecuencia de este hecho es que se reduce la demanda de competencias históricas al alumnado, como puede apreciarse en estos dos ejemplos:

Título: “La ciudadanía femenina y la condición de la mujer en la evolución de la Italia del siglo XX”.

Tareas de examen: Ilustra los cambios más significativos que se han producido en la condición femenina desde diferentes perfiles (jurídico, económico, social, cultural) y explica sus causas y consecuencias. También puedes referirte, si te apetece, a figuras femeninas de especial importancia en la vida cultural y social de nuestro país. (Tipología C del Esame di Stato de 2008)

Tareas de examen: El candidato describe la «compleja historia de la frontera oriental», desde el Pacto (o Tratado) de Londres (1915) hasta el Tratado de Osimo (1975), centrándose, en particular, en los acontecimientos de los años comprendidos entre 1943 y 1954. (Tipología C del Esame di Stato de 2010)

En el Esame di Stato de 2008, se solicitan las competencias de cambio y continuidad, causas y consecuencias y relevancia histórica. Mientras que en la misma tipología de examen (Tema de argumento histórico), en el examen de 2010, únicamente se solicita una narración de los hechos históricos más significativos de un periodo (relevancia histórica). Este descenso en la presencia de competencias de pensamiento histórico es más acusado tras la reforma Bussetti de 2019, ya que la tipología C deja de ser una temática esencialmente histórica y se convierte en una pregunta que abarca temas de actualidad (medioambiente, deportes, legislación educativa, tecnología, terrorismo), que pueden conectarse, o no, con la materia de Historia y en las que sólo se pide la elaboración de una narrativa a partir de los conocimientos del alumnado. Es decir, la solicitud de competencias históricas deja de estar presente en el enunciado de esta tipología, como se observa en el enunciado siguiente:

Título: “Han pasado casi cuarenta años desde el asesinato del general Carlo Alberto Dalla Chiesa, pero los valores recordados en el discurso de conmemoración anterior siguen siendo extraordinariamente relevantes”.

Tareas de examen: Reflexiona sobre los temas que emergen del pasaje, inspirándote en los hechos narrados, en las consideraciones contenidas en él y en tus lecturas, tus conocimientos, tus experiencias personales. Puedes dividir tu ensayo en párrafos con títulos apropiados y presentarlo con un título general que exprese sintéticamente su contenido. (Tipología C del Esame di Stato de 2019)

Por último, en cuanto a la preeminencia de la competencia de evidencias históricas, esta es similar a los resultados obtenidos en otros países como Portugal (Correia, 2017; Esteves & Rodrigues, 2012; Veríssimo, 2013) y España (Chaparro Sainz & Cózar Gutiérrez, 2023; García Ruiz et al., 2011; Sáiz Serrano & Fuster García, 2014), donde los enunciados de la prueba de Historia incorporan el trabajo con fuentes históricas. Sin embargo, en ambos países se requiere de una mayor presencia de otras competencias históricas e incluso de un mayor nivel de dificultad cognitiva. Como señalan Sáiz Serrano y Fuster García (2014) y Castro-Fernández y Pousa Castelo (2024), cuando se incluyen fuentes en este tipo de pruebas, suelen demandar al alumnado la identificación y clasificación de las mismas, un resumen de las ideas principales y la explicación del contexto histórico. En cambio, no se solicitan tareas de contraste de fuentes o de reflexión sobre su fiabilidad. Por tanto, el nivel cognitivo exigido en evidencias históricas es bajo (Castro-Fernández & Pousa Castelo, 2024; Martínez Rodríguez et al., 2011; Sáiz Serrano & Fuster García, 2014). Lo mismo sucede, como han evidenciado los resultados obtenidos en esta investigación, con el nivel de dificultad bajo asociado al resto de competencias históricas, y la escasa presencia del nivel intermedio (García Ruiz et al., 2011). Una situación muy diferente se da cuando se compara la prueba italiana con los exámenes finales conducentes a la obtención del General Certificate of Secondary Education en Gales, en Inglaterra e Irlanda del Norte (Poroçani & Haxhihseni, 2024), los cuales exigen un mayor nivel cognitivo y de habilidades. Por lo tanto, todo parece indicar que tras la reforma Bussetti de 2019, con la tipología de preguntas del Esame di Stato en Italia, es difícil evidenciar la adquisición de competencias de pensamiento histórico, conciencia histórica o ciudadanía en el alumnado.

6. CONCLUSIÓN

Frente a la ausencia de pruebas externas, como las PISA, que midan el nivel de aprendizaje en la disciplina de Historia de los estudiantes durante su etapa de escolaridad, las pruebas de final de etapa y las pruebas de acceso a los

estudios universitarios constituyen una valiosa fuente para conocer el nivel de adquisición de competencias históricas de los estudiantes. Los resultados obtenidos de las investigaciones centradas en estos instrumentos de evaluación pueden aproximarnos a un diagnóstico sobre la metodología docente en las aulas, en tanto en cuanto el profesorado suele adaptar su metodología, en los cursos previos a este tipo de evaluaciones finales, para que el alumnado sea capaz de responder a las preguntas presentes en ellas. En consecuencia, si estas pruebas limitan la evaluación de la materia de Historia a contenidos teóricos que el alumnado debe reproducir, sin que medien procesos de reflexión o crítica de fuentes, estaremos alejándonos de la posibilidad de fomentar una educación histórica en el alumnado.

Cuando los exámenes finales o de acceso a los estudios universitarios carecen de preguntas que planteen a los estudiantes la comprensión de fenómenos del presente y la predicción de tendencias en función del análisis del contexto histórico, presente y pasado, se estará mermando la posibilidad de generar una conciencia histórica en el alumnado. No obstante, conviene señalar que la falta de un trabajo más competencial vinculado a la historia se evidencia en los instrumentos de evaluación, pero también obedece al enfoque con el que se confeccionan los currículos o programas nacionales de esta materia y a la presencia todavía en las aulas de una metodología tradicional, que privilegia la memorización de contenidos y deja poco espacio a la adquisición de destrezas y competencias. El alumnado que concluye sus estudios de Secundaria cuenta con escasas oportunidades para poner fin al mal uso de la memorización que afecta tanto a la Historia como a otras asignaturas curriculares. No parece que la incorporación de fuentes primarias o secundarias en los exámenes sirva para mejorar la educación histórica del alumnado, si las tareas asociadas a estas fuentes se limitan a un análisis descriptivo o contextual de las mismas.

Como principales limitaciones de esta investigación se señala la posibilidad de realizar estudios más exhaustivos de las pruebas, que vayan más allá del análisis de diagnóstico, y la necesidad de establecer una comparativa de mayor profundidad con otros países europeos y de ámbito iberoamericano (México, Chile, Brasil), en donde también existen pruebas similares para el acceso a los estudios universitarios. No obstante, tras el análisis expuesto, puede afirmarse que es necesario que en el Esame di Stato se incremente la presencia de enunciados relacionados con la materia de Historia, así como la demanda de destrezas y competencias históricas a fin de promover entre el alumnado el pensamiento histórico y la competencia ciudadana. Para ello, se requerirá, además, de una revisión de los programas educativos italianos y de la forma en la que se enseña y se aprende la Historia en este contexto. Asimismo, conviene explorar con mayor profundidad las conexiones que existen, en Italia y en otros contextos geográficos, entre la enseñanza centrada en el desarrollo del pensamiento histórico-crítico, las características de los exámenes que dan acceso a la Educación Superior y el peso que estos ejercen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia. En este sentido, la formación del pensamiento histórico del alumnado debe vincularse al desarrollo de competencias y a nuevos enfoques metodológicos, pero también, a otras formas de evaluar.

AUTORÍA DEL ARTÍCULO

Todos los autores han contribuido de forma equitativa a la realización y redacción del artículo, y están de acuerdo con la publicación de este manuscrito.

CONFLICTO DE INTERESES

No hay conflicto de intereses que declarar.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación: “Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos” (PDC2022-133041-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea Next-Generation EU/PRTR; y del proyecto de investigación: “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática”, (PID2020-113453RB-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

REFERÊNCIAS

Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana: Ricerche e prospettive di intervento*. Il Mulino.

Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110–139. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306132014110>

Barca, I., & Schmidt, M. A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25–45. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175091>

Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). Un manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della Storia: Journal of Research and Didactics of History*, 1, 1–20. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>

Borghi, B., & Montanari, D. (2021). La enseñanza de la Historia en Italia, entre pasado, reformas y horizontes futuros. *El Futuro del Pasado*, 12, 91–121. <https://doi.org/10.14201/fdp20211291121>

Boschetti, L. (2023). Pensare storicamente: Sei capacità su cui lavorare in classe. In F. Monducci & A. Portincasa (Eds.), *Insegnare Storia nella scuola secondaria: Il laboratorio storico e altre pratiche attive* (pp. 31–48). UTET Università.

Cajani, L. (2019). I recenti programmi di storia per la scuola italiana. *Storicamente*, 15, e52. <https://doi.org/10.12977/stor798>

Carretero, M., & Lee, P. (2014). Learning historical concepts. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd Ed., pp. 587–604). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.035>

Castro-Fernández, B., & Pousa Castelo, M. (2024). La prueba de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia. In P. Miralles Sánchez, R. Sánchez Ibáñez & J. R. Moreno Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 360–374). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9364355>

Chaparro Sainz, A., Montilla Torres, J. R., & Felices de la Fuente, M. M. (2023). El examen de Historia de España en Andalucía: Un análisis longitudinal. In P. Miralles Sánchez, R. Sánchez Ibáñez & J. R. Moreno Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 151–162). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9364374>

Correia, L. G. (2017). Aprender História em Democracia. In A. Canelas, A. Rodrigues, C. Gregório, E. Faria, F. Ramos, I. P. Rodrigues, M. Peliz, P. Félix, R. Perdigão, S. Ferreira, T. Casas-Novas (Eds.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva* (Vol. I, pp. 157–220). Conselho Nacional de Educação. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/122645/2/247702.pdf>

Delgado, A., & López Facal, R. (2021). Sobre educación e identidad nacional. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 40(3), 277–231. <http://hdl.handle.net/10662/12653>

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Domínguez Castillo, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico: Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (82), 43–49.

Exame di Stato. Sessione ordinaria 2008. Prima prova scritta (s.f.). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Secondo_Ciclo/tracce_prove_scritte/2008/P000.pdf

Exame di Stato. Sessione ordinaria 2010. Prima prova scritta (s.f.). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Secondo_Ciclo/tracce_prove_scritte/2010/tracce_prove_scritte2010.shtml

Exame di Stato. Sessione ordinaria 2019. Prima prova scritta (s.f.). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/201819/Italiano/Ordinaria/P000_ORD19.pdf

Esteves, M., & Rodrigues, A. (2012). Exames nacionais e contextualização no ensino da História. *Revista Interações*, 8(22), 135–162. <https://doi.org/10.25755/int.1539>

Felices de la Fuente, M. M., Méndez, R. Chaparro Sainz, A., & Guerrero Vicente, J. (2023). La Prueba de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia de España en Andalucía (2008–2021): Análisis y evaluación. *Áreas: Revista internacional de Ciencias Sociales*, (45), 109–127. <https://doi.org/10.6018/areas.528241>

Fuster, C. (2016). *Pensar históricamente: la evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/55502>

Galletti, F. (2023). Manuali scolastici e insegnamento della storia: Il caso di Bologna. *Ricerche storiche*, 53(3), 141–157. <https://hdl.handle.net/11585/964907>

Galletti, F., Borghi, B., & Molina Puche, S. (2023). Quale storia si insegna nella scuola secondaria di secondo grado a Bologna (Italia)? Una ricerca quantitativa sulla percezione degli insegnanti sulla storia e sul suo insegnamento. *Clío: History and History Teaching*, (49), 88–106. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499538

García Ruiz, C. R., Jiménez Martínez, M. D., & Moreno Baró, C. (2011). Las Pruebas de Acceso a la Universidad (P.A.U.) de Historia de España: Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes. In P. Miralles Martínez, S. Molina Puche & A. Santisteban Fernández (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 203–212). AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779197>

Gauthier, R.-F. (2018). Standard setting in France: The baccalauréat. In J.-A. Baird, T. Isaacs, D. Opposs & L. Gray (Eds.), *Examination standards: How measures and meanings differ around the world*, (pp. 119–127). UCL Institute of Education Press.

Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.

Gómez Carrasco, C. J., Souto González, X. M., & Miralles Martínez, P. (Coords.). (2021). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal*. Octaedro.

Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of History teaching and learning* (pp. 117–148). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2022). *Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools* (6th Ed.). Routledge.

Martínez Rodríguez, R., Conejo Carrasco, F., & López Facal, R. (2011). La evaluación en las P.A.U. de Historia: Un estudio de la transición a la democracia en España. In P. Miralles Martínez, S. Molina Puche & A. Santisteban Fernández (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 259–268). AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779745>

Ministerio dell'Istruzione e del Merito (s.f.) <https://www.mim.gov.it/>

Monte-Sano, C., & Allen, A. (2018). Historical argument writing: The role of interpretive work, argument type, and classroom instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9891-0>

Monteagudo-Fernández, J. & García-Costa, M.D. (2020). Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 191-208. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2332>

Ortega-Sánchez, D., Marolla-Gajardo, J., & Heras-Sevilla, D. (2021). Social invisibility and socio cultural construction of gender in historical narratives of Chilean high school students. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 1023–1037. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.1023>

Pancierà, W. (2024). Il sapere storico e le competenze disciplinari. *Ricerche storiche*, 54(3), 57–72. <https://hdl.handle.net/11577/3539596>

Poroçani, N., & Haxhihyseni, S. (2024). The essay assessment criteria in the maturity exam: A comparative study – Albania, United Kingdom, Italy. *Journal of Educational and Social Research*, 14(5), 417–430. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0148>

Rüsen, J. (2012). Historiología: Esquema de una teoría de la historiología. *Memoria y Civilización*, 15, 415–447. <https://doi.org/10.15581/001.15.1742>

Sáiz Serrano, J., & Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, (84), 47–57. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6847>

Sáiz Serrano, J., & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87–101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>

Sánchez Ibáñez, R., Famà, K. V., & Escribano Miralles, A. (2020). I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell'Istruzione Secondaria Superiore in Italia. *Didattica della storia: Journal of Research and Didactics of History*, 2(15), 180–195. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11020>

Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59–72). Springer.

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

van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of History teaching and learning* (pp. 149–176). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>

Veríssimo, M. H. O. A. (2013). *A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: Um estudo com alunos do ensino secundário* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/28672>

Zarmati, L. (2021). How might we identify and measure learning progression in history? In K. Cokle (Ed.), *Research Conference 2021: Excellent progress for every student: Proceedings and program* (pp. 126–131). Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-638-3>

i Universidad de Almería, España.
<https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>
marfelices@ual.es

ii Universidad de Murcia, España.
<https://orcid.org/0000-0002-7628-1991>
raqueledu@um.es

iii Università di Bologna, Italia.
<https://orcid.org/0000-0002-5360-8090>
filippo.galletti2@unibo.it

iv Universidad de Granada, España.
<https://orcid.org/0000-0001-8648-4736>
ncambil@ugr.es

Toda la correspondencia relacionada con este artículo debe
enviarse a:

María del Mar Felices de la Fuente
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería.
Ctra. Sacramento s/n. CP: 04120. La Cañada de San Urbano,
Almería (España).

E-mail: marfelices@ual.es

Recebido em 14 de dezembro de 2024

Aceite para publicação em 18 de março de 2025

Publicado em 05 de novembro de 2025

Historical thinking competencies in the Italian Exame di Stato: A descriptive study (2005–2024)

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyse the national final test with which the stage of Higher Secondary Education in Italy concludes, known as Exame di Stato or Exame di Maturità, in order to evaluate the presence of historical skills, the level of cognitive difficulty required, and its evolution over time. From a mixed approach, in this longitudinal descriptive research, a total of 18 exams ($n = 18$) corresponding to the interval between 2005 and 2024 have been analysed. For the analysis, a rubric for evaluating historical thinking competencies (RECH) has been used, and the exam statements related to historical content have been selected. The results show a decrease in recent years in questions that encourage the development of historical consciousness and historical thinking, low levels of cognitive demand in the statements, and a greater prominence of competencies related to the use of historical evidence. It is concluded that these exams must reinforce the presence of questions and statements related to History, in order to achieve greater development of historical skills and competencies in the students. Furthermore, students will be able to interpret and understand the present from the past and exercise citizenship.

Keywords: Secondary; History; Competencies; Assessment; Historical thinking.

Competências de pensamento histórico no italiano Exame di Stato: Um estudo descritivo (2005–2024)

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é analisar o exame final nacional com que se conclui a etapa do Ensino Secundário Superior em Itália, conhecido por Exame di Stato ou Exame di Maturità, de modo a avaliar nele a presença de competências históricas, o nível de dificuldade cognitiva exigido e a sua evolução ao longo do tempo. A partir de uma abordagem mista, nesta pesquisa descritiva longitudinal, foram analisados um total de 18 exames ($n = 18$) correspondentes ao intervalo entre 2005 e 2024. Para a análise, foi utilizada uma rubrica de avaliação de competências de pensamento histórico (RECH) e foram selecionadas apenas as afirmações do exame relacionadas com o conteúdo histórico. Os resultados mostram uma diminuição nos últimos anos das questões que estimulam o desenvolvimento da consciência e do pensamento histórico, baixos níveis de exigência cognitiva nos enunciados e um maior destaque das competências relacionadas com a utilização da evidência histórica. Conclui-se que estas provas devem reforçar a presença de questões relacionadas com a História, que desenvolvam nos alunos capacidades e competências históricas, para que sejam capazes de interpretar o presente a partir do passado e exercer a cidadania.

Palavras-chave: Secundário; História; Competências; Avaliação; Pensamento histórico.