

**La formación de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de
básica secundaria. Propuesta pedagógica desarrollada en el Instituto
Pedagógico Nacional.**

Autora:

Diana Carolina Martínez Sánchez.

Proyecto de investigación para optar al título de licenciada en Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional.

Facultad de Humanidades.

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá, D.C.

2018

**La formación de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de
básica secundaria. Propuesta pedagógica desarrollada en el Instituto
Pedagógico Nacional.**

Autora:

Diana Carolina Martínez Sánchez.

Proyecto de investigación para optar al título de licenciada en Ciencias Sociales

Asesor:

Alexander Aldana Bautista


Universidad Pedagógica Nacional.

Facultad de Humanidades.

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá, D.C.

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Education of Educators</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página I de 139	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La formación de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de básica secundaria. Propuesta pedagógica desarrollada en el Instituto Pedagógico Nacional.
Autor(es)	Martínez Sánchez, Diana Carolina
Director	Aldana Bautista, Alexander
Publicación	Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2018. 118 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PENSAMIENTO HISTÓRICO, HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO, CONSCIENCIA HISTÓRICO TEMPORAL, REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA, EMPATÍA HISTÓRICA, INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA, INVESTIGACIÓN BASADA EN DISEÑO (IBD)

2. Descripción
<p>En este documento se presenta el trabajo de grado para optar por el título de licenciada en Ciencias Sociales. Se da cuenta del proceso de diseño, fundamentación teórica, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica para la formación de</p>

habilidades de pensamiento histórico que se desarrolló con estudiantes de educación básica secundaria del Instituto Pedagógico Nacional.

3. Fuentes

Betancourt, D. (1995). Enseñanza de la historia a tres niveles. Bogotá: Editorial Magisterio.

Carretero, M. (1989). La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid: Visor.

Carretero, M. (1997). Constructivismo y educación. México: Progreso.

Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 133-142.

Londoño, Aguirre y Sierra. (2015). La enseñanza escolar en el ámbito escolar bogotano. Bogotá: SED Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Molina, M., Castro, E., Molina, J., & Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*. Enseñanza de las c

Santisteban, A., González, N., & Pages, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, (págs. 1-10).

Secretaría de Educación Pública. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Valverde Berrocoso, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 60-73.

4. Contenidos

El documento se encuentra organizado en cuatro capítulos. En el capítulo I se exponen las investigaciones, propuestas pedagógicas, y sistematizaciones de experiencias que se han realizado entorno a la enseñanza de la historia, se identificaron problemáticas, apuestas didácticas, limitaciones, orientaciones, y puntos de partida, los cuales posibilitaron construir y delimitar el problema de esta investigación.

En seguida, en el capítulo II se presenta la fundamentación teórica, se busca responder a las preguntas: ¿Qué es pensamiento?, ¿qué es pensamiento histórico?, ¿cuáles son sus habilidades?, ¿para qué enseñar historia? y ¿para qué formar pensamiento histórico? También se exponen allí las ideas y aportes que se retomaron del constructivismo, enfoque pedagógico que se adoptó.

En el tercer apartado se expone la propuesta para la formación de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de básica secundaria y la experiencia desarrollada en Instituto Pedagógico Nacional (IPN). La investigación, se divide en tres fases una primera de investigación preliminar, con la caracterización de la enseñanza de la historia y las

habilidades de pensamiento histórico en el IPN; una segunda fase de diseño e intervención y la última de análisis y evaluación de la experiencia.

Por último, en el capítulo IV, partiendo del análisis de las sesiones, las actividades, y las pruebas planteadas en los capítulos anteriores, se presentan las conclusiones

5. Metodología

El tipo de investigación que se asumió para el desarrollo de esta propuesta pedagógica fue la Investigación Basada en Diseño (IBD), esta se distingue por su finalidad: comprender y mejorar la realidad educativa en contextos naturales, es decir que, se comprende el contexto de aprendizaje particular y auténtico, no fabricado, donde el investigador realiza su estudio de campo orientado al logro de una meta pedagógica definida y a producir modificaciones que generen mejores aprendizajes. En otras palabras, en el marco de la clase se estudian los problemas con el propósito de incidir en ellos. y desarrollar un diseño instruccional específico. La IBD articula investigación y propuesta pedagógica, pues una vez se identifican y estudian las dificultades de los estudiantes frente a un tema o habilidad, a partir de la fundamentación teórica, se construye un diseño o propuesta pedagógica, y se lleva a la práctica para su mejora, ajuste y evaluación sistemática.

6. Conclusiones

A partir del análisis de las sesiones, de las actividades, de las respuestas de la prueba de entrada y la prueba de salida que se aplicaron a estudiantes sexto, séptimo, octavo y noveno, se evidencia que la propuesta pedagógica ha tenido cierto impacto en la formación del pensamiento histórico de los y las estudiantes, eso lleva a pensar que una acción más planificada y sostenida en el tiempo puede favorecer aún más la formación de habilidades de pensamiento histórico en básica secundaria.

En la intervención se lograron vincular las habilidades de pensamiento histórico con los contenidos temáticos que desarrollan las maestras siguiendo los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales. En definitiva, se pueden implementar cambios y mejoras en la realidad educativa de los y las estudiantes que acompañen las demandas del currículo oficial. También, se comprobó que se pueden formar habilidades de pensamiento histórico, y despertar interés al estudiar un hecho histórico que no necesariamente corresponde al contexto local e inmediato de los y las estudiantes.

El desarrollo del pensamiento histórico requiere, en primer lugar, pensar el tiempo y establecer relaciones entre pasado, presente y futuro para una conciencia histórica. En segunda instancia, requiere capacidades para la representación histórica, que se expresan principalmente a través de la narración histórica y la explicación causal. En tercer lugar, empatía histórica, para contextualizar, imaginar y comprender como era la vida en el pasado y formar pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y la aproximación a la construcción del conocimiento histórico. En este sentido, los y las estudiantes lograron reconocer valores y actitudes propias de cada época estudiada; usar términos propios de la historia

referidos a asuntos políticos, sociales, e ideológicos; establecer relaciones entre el pasado y presente y, realizar críticas a algunos elementos de la sociedad situados temporalmente. También, buena parte de los estudiantes consiguió dar cuenta de todo tipo de causas de un acontecimiento: económicas, sociales, ideológicas, culturales, etc.; avanzar en la construcción de narraciones haciendo referencia al contexto, e identificar elementos de cambio y continuidad. Asimismo, hay un importante acercamiento a la comprensión y representación del tiempo a través de la cronología, ya que han empezado a reconocer y plasmar en la línea del tiempo elementos como la sucesión y la duración.

Estas habilidades solo pueden ser el resultado de procesos y prácticas pedagógicas intencionadas, orientadas a este fin. La ausencia de estos procesos genera que, como se vio, los estudiantes no desarrollen tales habilidades, tengan enormes dificultades para hallarle sentido al conocimiento histórico y a las ciencias sociales, den excesiva importancia a los personajes, tengan poca conciencia sobre las diferencias socioeconómicas, política y culturales con otras épocas, se interesen exclusivamente por memorizar información y transcribirla y además desconozcan el quehacer del historiador. Todo lo anterior termina en un desaprovechamiento del potencial formativo de la enseñanza de la historia.

El papel del maestro de ciencias sociales sigue siendo determinante en la práctica educativa, pues los intereses de este, las herramientas, las fuentes y la metodología que use en la clase de historia pueden hacer la diferencia en el aprendizaje de los y las estudiantes. Algunas de las prácticas de los y las maestras en la actualidad siguen

inscritas en la enseñanza tradicional, de ahí la importancia de avanzar en la reflexión pedagógica e invitar y hacer partícipes a los y las maestras de la educación básica secundaria de los debates, propuestas y producción académica en torno a la enseñanza de la historia pues ha quedado en evidencia en este y en otros trabajos que el acercamiento de la universidad a la escuela tiene un impacto positivo en los y las estudiantes.

El uso de fuentes en la enseñanza de la historia es un reto para los maestros y maestras, por lo que es importante trabajar puntualmente en el desarrollo de estrategias y herramientas que permitan vincular diferentes tipos de fuentes, no solo escritas. Para tal fin, se requiere avanzar en el acceso y disponibilidad de fuentes primarias y bases de datos.

La enseñanza de la historia centrada en el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico es pertinente para los y las estudiantes de básica secundaria ya que resulta más significativa que la memorización de acontecimientos y personajes históricos. El pensamiento histórico contribuye a que los jóvenes adquieran sensibilidad por lo social, sean capaces de tomar partido en una situación y generen compromisos éticos y políticos que trasciendan el espacio escolar. Esta es una propuesta de interés para todos aquellos maestros y maestras que busquen, en palabras de Joseph Fontana (2012), “agitar las conciencias, estimular a la gente para que piense por sí misma, para que no se dejen engañar y, termine, finalmente actuando”

Elaborado por:

Diana Carolina Martínez

Revisado por:	Alexander Aldana Bautista
----------------------	---------------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	15	12	2018
--	----	----	------

Tenemos una responsabilidad muy grave ante una sociedad a la que no solamente hemos de explicarle que sucedió en el pasado sino a la que debemos enseñar aquello que mi maestro Pierre Vilar llama “pensar históricamente”

Josep Fontana

Agradecimientos

Agradecer implica reconocer que necesitamos de los otros, Dios y la vida misma nos entregan demasiado, muchas veces sin que lo pidamos. Quiero agradecer primeramente a Dios quien fue mi sostén estos seis años y me aparejo el camino, mostrándome su voluntad.

A la Universidad Pedagógica Nacional, a cada una de las personas que la conforman. A mis compañeras por permitirme interactuar con ellas y conocer sus formas de ver el mundo. A mis profesores y tutores por orientarme y compartir conmigo su pasión por las ciencias sociales y la educación. A los funcionarios, trabajadores y demás les agradezco por toda la ayuda que me brindaron durante mi tiempo en la UPN.

Al Instituto Pedagógico Nacional por abrir sus puertas para mí, y permitirme vivir mi primera experiencia como maestra. Asimismo, a las docentes que me apoyaron durante ese proceso y a los y las estudiantes por su acogida.

A las empresas y personas que facilitaron que durante estos años estudiar y trabajar fuera posible. A mis amigos y amigas les agradezco infinitamente por sus críticas, palabras de aliento y por creer en mí.

Finalmente, agradezco a mi esposo por decidir acompañarme en este y todos mis proyectos.

Tabla de contenido

Lista de figuras.....	XIII
Lista de tablas	XIV
Lista de anexos.....	XV
Introducción	XVII
Capítulo I: Revisión de las investigaciones y propuestas de enseñanza de la historia	1
1.1 A nivel internacional	1
1.2 A nivel nacional	9
1.2.1 A nivel oficial.	11
1.3 A nivel local	15
2. Capítulo II: Fundamentación Teórica	20
2.1 El pensamiento como condición humana.....	20
2.1.1 Habilidades de pensamiento.	22
2.2 El pensamiento histórico	22
2.3 La importancia de la formación del pensamiento histórico	24
2.4 Habilidades del pensamiento histórico.....	27
2.4.1 La conciencia histórico- temporal.	28
2.4.2 Representación de la historia.	29
2.4.3 La empatía histórica.....	31
2.4.4 La interpretación de la historia.	32
2.5 El desarrollo cognitivo y las habilidades de pensamiento histórico.....	33
2.6 El Constructivismo.....	36
3. Capítulo II: La Investigación Basada en Diseño (IBD): una experiencia de aula en el IPN	40
3.1. Investigación preliminar: la contextualización	43
3.1.1 El Instituto Pedagógico Nacional.	43
3.1.2 Caracterización de la enseñanza de la historia en el IPN.	47
3.1.3 Caracterización de las habilidades de pensamiento histórico.....	53
3.1.3.1 Conciencia histórico temporal.	54
3.1.3.2 La representación de la historia	59
3.1.3.3 La empatía histórica.	64
3.1.3.4 Interpretación de la historia.	67

3.2 Diseño de la propuesta pedagógica e intervención	72
3.2.1 Diseño.....	72
3.2.1.1 Recursos didácticos.....	75
3.2.2 Intervención	78
3.2.2.1 Conciencia Histórico Temporal.....	78
3.2.2.2 Representación de la historia.....	83
3.2.2.3 Empatía histórica.....	85
3.2.2.4 La Interpretación De La Historia.....	90
3.3 Evaluación de la experiencia.....	92
3.3.1 La prueba de salida.....	92
3.3.1.1 Conciencia histórico temporal.....	93
3.3.3.2 La representación de la historia.....	97
3.3.3.3 Empatía histórica.....	100
3.3.3.4 Interpretación de la historia.....	105
3.3.2 Análisis de resultados	107
4. Capítulo IV: Conclusiones	110
Bibliografía	113

Lista de figuras

Figura 1 Propuesta de estructura conceptual para la formación de competencias de pensamiento histórico.....	27
Figura 2 Percepción y representación del tiempo de los y las estudiantes de 601 en la prueba de entrada.....	55
Figura 3 Percepción y representación del tiempo histórico de los estudiantes y las estudiantes de 702 en la prueba de entrada.	55
Figura 4 Representación correcta aproximada de la Edad Media	57
Figura 5 Respuestas de los y las estudiantes con relación a la conciencia histórico-temporal en la prueba de entrada	58
Figura 6 Respuestas de los y las estudiantes de 601 con relación a la representación de la historia	60
Figura 7 Respuestas de los y las estudiantes de 702 con relación a la representación de la histórica.....	61
Figura 8 Respuestas de los y las estudiantes con relación a la empatía histórica.....	65
Figura 9 Respuestas de los estudiantes de 601 sobre la Interpretación de la Historia.....	67
Figura 10 De vuelta de cacería.....	68
Figura 11 Línea del tiempo construida por los y las estudiantes de 601	80
Figura 12 Dibujos realizados por los estudiantes durante la actividad.....	82
Figura 13 Mapa sobre el reparto de África	84
Figura 14 Percepción y representación del tiempo de los y las estudiantes de 601 en la prueba de salida	94
Figura 15 Percepción y representación del tiempo de los y las estudiantes de 702 en la prueba de salida	95

Lista de tablas

Tabla 1 Orientaciones curriculares de los docentes de Ciencias Sociales	15
Tabla 2 Eje General de las relaciones con la historia y las culturas para grados sexto, séptimo, octavo y noveno definidos en los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales....	44
Tabla 3 Contenidos del Plan de Estudios.....	45
Tabla 4 Preguntas formuladas a los y las estudiantes con relación a la empatía histórica	64
Tabla 5 Matriz para la formación de habilidades de pensamiento histórico en Básica Secundaria.....	74

Lista de anexos

Anexo 1 Diario de Campo No. 1

Anexo 2 Diario de Campo No. 2

Anexo 3 Diario de Campo No. 3

Anexo 4 Diario de Campo No. 4

Anexo 5 Diario de Campo No. 5

Anexo 6 Diario de Campo No. 6

Anexo 7 Diario de Campo No. 7

Anexo 8 Diario de Campo No. 8

Anexo 9 Diario de Campo No. 9

Anexo 10 Prueba de entrada curso 601

Anexo 11 Prueba de entrada curso 702

Anexo 12 Prueba de entrada curso 802

Anexo 13 Prueba de entrada curso 902

Anexo 14 Algunas de las respuestas de los y las estudiantes de 601

Anexo 15 Algunas de las respuestas de los y las estudiantes de 702

Anexo 16 Algunas de las respuestas de los y las estudiantes de 802

Anexo 17 Algunas de las respuestas de los y las estudiantes de 901

Anexo 18 Sesión 1 curso 601

Anexo 19 Sesión 2 curso 601

Anexo 20 Sesión 1 curso 702

Anexo 21 Sesión 2 curso 702

Anexo 22 Sesión 1 curso 802

Anexo 23 Sesión 2 y 3 curso 802

Anexo 24 Sesión 1 curso 901

Anexo 25 Sesión 2 curso 901

Anexo 26 Sesión 3 curso 901

Anexo 27 Prueba de salida curso 601

Anexo 28 Prueba de salida curso 702

Anexo 29 Prueba de salida curso 802

Anexo 30 Prueba de salida curso 901

Anexo 31 Algunas de las respuestas de los y las estudiantes de 601 a la prueba de salida

Anexo 32 Algunas de las respuestas de los y las estudiantes de 702 a la prueba de salida

Anexo 33 Algunas de las respuestas de los y las estudiantes de 802 a la prueba de salida

Anexo 34 Algunas de las respuestas de los y las estudiantes de 901 a la prueba de salida

Introducción

En el presente documento se da cuenta del proceso de planteamiento, fundamentación teórica, diseño, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica para la formación de habilidades de pensamiento histórico desarrollada con estudiantes de educación básica secundaria del Instituto Pedagógico Nacional durante el 2018.

El interés en realizar este trabajo nace a partir de una revisión y análisis de la producción académica en torno a la enseñanza de la historia. Las diferentes investigaciones, encuentros y seminarios desarrollados al respecto tienen una influencia mínima en los maestros y maestras, ya que pocas se plantean a partir de experiencias de aula (Londoño, Aguirre y Sierra, 2015). De ahí la importancia de acortar la distancia entre la reflexión académica de los espacios universitarios e institucionales y la escuela a través de la construcción de propuestas y transformaciones a los problemas de la práctica educativa, desde el contexto real, es decir desde el aula.

La repetición, la memorización y la transcripción son aún recurrentes en las clases de historia por lo que es necesario avanzar en la formulación de proyectos que ofrezcan otras posibilidades a maestros y estudiantes. En este sentido, la propuesta pedagógica e investigativa que aquí se presenta, además de permitir el aprendizaje de aspectos propios de la disciplina como la comprensión del tiempo histórico, el análisis de la causalidad de los hechos, el uso de técnicas y métodos históricos, y la empatía histórica; brinda herramientas para la comprensión de aspectos sociales, políticos, culturales, estéticos y científicos, a través del aprendizaje del razonamiento y pensamiento formal, el acercamiento a otras disciplinas y la construcción de pensamiento crítico y ciudadanía.

En el caso de la educación básica secundaria son pocas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre pensamiento histórico y en general sobre la enseñanza de la historia, las existentes se han centrado en un tema o habilidad específica dejando de lado la comprensión de tiempos y espacios remotos y los demás contenidos escolares (Rengifo, 2014; Hernández, 2016; Marín, 2017). Teniendo en cuenta que, de acuerdo con las exigencias del currículo oficial los y las maestras no pueden desligarse de las orientaciones y contenidos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, en este trabajo se buscó construir una propuesta que además de formar habilidades de pensamiento histórico, acompañe a su vez el currículo que desarrollan la mayoría de los maestros y maestras. Para eso se planteó la pregunta: ¿Cómo formar habilidades de pensamiento histórico que acompañen los contenidos curriculares en estudiantes de básica secundaria?

Cabe mencionar que, atendiendo a la labor que tienen los maestros y maestras de problematizar, reconstruir y reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que llevan a cabo, este trabajo contribuyó a mi formación profesional porque me permitió experimentar y sistematizar mi primera experiencia como maestra, acercarme a la cultura escolar, ampliar mis conocimientos sobre la enseñanza de la historia, y culminar mi proceso de formación como Licenciada en Ciencias Sociales.

Con el fin de mostrar al lector de manera comprensible el proceso de investigación, el documento se encuentra organizado en cuatro capítulos. En el capítulo I se exponen las investigaciones, propuestas pedagógicas, y sistematizaciones de experiencias que se han realizado entorno a la enseñanza de la historia, se identificaron problemáticas, apuestas didácticas, limitaciones, orientaciones, y puntos de partida, los cuales posibilitaron construir y delimitar el problema de esta investigación.

En seguida, en el capítulo II se presenta la fundamentación teórica, se busca responder a las preguntas: ¿Qué es pensamiento?, ¿qué es pensamiento histórico?, ¿cuáles son sus habilidades?, ¿para qué enseñar historia? y ¿para qué formar pensamiento histórico? También se exponen allí las ideas y aportes que se retomaron del constructivismo, enfoque pedagógico que se adoptó.

En el tercer apartado se expone la propuesta para la formación de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de básica secundaria y la experiencia desarrollada en Instituto Pedagógico Nacional (IPN). El tipo de investigación que se tomó fue la Investigación Basada en Diseño (IBD), de enfoque cualitativo, lo cual, facilitó comprender y mejorar la realidad educativa de los participantes, en este caso de los y las estudiantes del IPN. La IBD articula investigación y propuesta pedagógica, pues una vez se identifican y estudian las dificultades de los estudiantes frente a un tema o habilidad, a partir de la fundamentación teórica, se construye un diseño o propuesta pedagógica, y se lleva a la práctica para su mejora, ajuste y evaluación sistemática. Se divide en tres fases una primera de investigación preliminar, con la contextualización de la enseñanza de la historia en el colegio y la caracterización de las habilidades de pensamiento histórico; una segunda fase de diseño e intervención en el colegio; y una última fase de análisis y evaluación de la experiencia.

Por último, en el capítulo IV, partiendo del análisis de las sesiones, las actividades, y las pruebas planteadas en los capítulos anteriores, se presentan las conclusiones.

Capítulo I: Revisión de las investigaciones y propuestas de enseñanza de la historia

Este capítulo busca dar cuenta de las investigaciones, propuestas pedagógicas, y sistematizaciones de experiencias que se han realizado entorno a la enseñanza de la historia, con el fin de identificar problemáticas, apuestas didácticas, limitaciones, orientaciones, y puntos de partida que posibilitaron construir y delimitar el problema de esta investigación.

Al realizar el balance de la producción académica, se encontraron diferentes hallazgos, los cuales se exponen a continuación de acuerdo con el lugar de procedencia de la discusión: internacional, nacional o local. También se presentan los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), su relación con las otras propuestas y el ejercicio práctico de los maestros.

1.1 A nivel internacional

La enseñanza de la historia en Colombia se ha caracterizado por ser tradicional, esto que, no se busca el aprendizaje de contenidos científicos ni el desarrollo de pensamiento crítico, se favorece únicamente la memorización de una “cultura general” y la repetición de principios y valores de identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, fechas históricas, los símbolos patrios y la descripción geográfica de departamentos y países (Betancourt, 1995).

Esta situación no es exclusiva de la escuela colombiana, las investigaciones realizadas por autores como Mario Carretero (1989;1997), Sebastián Pla (2005), Joaquim Prats (2001;2011), y Joan Pages (2008;2010;2013) en España, México, Chile, Argentina, y otros países, dejan ver que las problemáticas de la formación histórica de los estudiantes como: la apatía al pasado, la falta de promoción pensamiento histórico, la incapacidad de relacionar los

fenómenos estudiados con las características del presente, y el escaso espíritu crítico, se viven también en otras latitudes.

En España, por ejemplo, la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada a la construcción de identidad y transmisión de la memoria colectiva (Carretero & Montanero, 2008) de ahí el interés por generar experiencias didácticas alternativas al denominado “cuestionario oficial”. Una de estas experiencias fue *Germania 75*, un proyecto que fue llevado a cabo en 1973 por catedráticos y profesores de secundaria en Valencia, en este, se buscaba que los estudiantes se apropiaran de los conocimientos no solo para el examen sino para comprender su realidad y favorecer el desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión.

Germania 75 ofrecía como material didáctico tres cuadernos con un conjunto de ejercicios hechos con base en fuentes primarias y secundarias (fragmentos de libros, discursos, esquemas, documentos, fotografías, imágenes, entre otros) dirigidos al trabajo en grupo, lo que en ese momento significó un cambio en la estructura del aula y en la relación docente estudiante, pues estos últimos tuvieron mayor participación en su proceso de aprendizaje, además los materiales organizaban un poco la dispersión de los contenidos que demandaba el currículo oficial. Este proyecto logró desarrollar la capacidad oral y escrita en los estudiantes, sin embargo; como señala Prats (1989) coautor del proyecto, los contenidos eran inadecuados para ellos, pues se incorporaron categorías historiográficas de manera inapropiada haciendo que pasaran de la memorización de datos a la memorización de comprensiones, es decir, ya no debían repetir las fechas y los personajes sino las interpretaciones de los hechos. Según el autor, el ejercicio resultaba repetitivo y poco motivador pues el estudiante realizaba durante todo el curso la misma actividad: bajo un procedimiento deductivo, dar respuesta a unas preguntas planteadas en relación con un documento o tema, sin interés para su vida. A pesar de eso, la

experiencia resulto significativa debido a que fue punto de partida para que muchos maestros reflexionaran y enriquecieran sus prácticas educativas.

Otra propuesta relevante en el campo de la enseñanza de la historia fue *History 13-16*, desarrollado por la Universidad de Leeds, Inglaterra, en 1975 con el objetivo que el estudiante lograra aprender técnicas y habilidades propias de la investigación histórica. Este método se convirtió en un referente internacional especialmente para España. En 1977 se introdujo en las escuelas españolas con apoyo de la Universidad de Barcelona y el “Grupo 13-16” conformado por conocedores de la experiencia británica quienes realizaron la traducción y experimentación de los materiales de enseñanza.

El proyecto *Historia 13-16* parte de reflexiones de la teoría del conocimiento y la pedagogía basada en las capacidades y necesidades de los estudiantes entre los 13 y 16 años. Este método, busca el aprendizaje por descubrimiento donde se hace menos énfasis en los contenidos y la memoria, para enfocarse en el desarrollo de aprendizajes cognitivos y la investigación histórica. Se fundamenta en dos partes:

Una primera parte, que era el curso introductorio, en la cual se enseñarían y practicarían las habilidades para estudiar la historia a partir de su método de análisis, y en la que, por tanto, se enseñaba a formular hipótesis, a clasificar fuentes, a extraer información, a ejercitar la verificación y la crítica, a trabajar la causalidad y a elaborar conclusiones. Y una segunda parte, en la que el alumno podría emplear las habilidades aprendidas para trabajar sobre diferentes estudios históricos a partir de las fuentes primarias que se le proporcionase. (Sallés, 1989)

Algunas de las limitaciones del proyecto *Historia 13-16* fueron: el poco conocimiento que tenían los maestros del método de análisis de la historia, dado que muchos de ellos no tenían

dominio del uso y la interpretación de fuentes; el manejo de las unidades didácticas, pues después de varias aplicaciones del mismo diseño los estudiantes con antelación conocían la respuestas y no se daba el descubrimiento esperado; el limitado marco conceptual de los estudiantes a la hora de construir explicaciones históricas, ya que no contaban con suficiente conocimiento teórico e histórico para representar la historia. Otra de las limitaciones tiene que ver con que el proyecto se concentra en lo metodológico, lo que puede ocasionar que se abandonen los contenidos, aspecto crucial en el rígido sistema educativo español.

Recientemente en España, Santisteban, González & Pagés (2010) presentaron un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico, construido a partir de tres proyectos en educación secundaria, realizados con propuestas didácticas en el contexto de aula.

El primer proyecto de este modelo conceptual fue “El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en alumnos inmigrantes a través de la historia de Cataluña” en el año 2005, el cual surge debido a la carencia de material didáctico sobre la historia catalana para la enseñanza a los jóvenes migrantes. En la metodología del trabajo, primero indagaron y analizaron los conocimientos previos y representaciones de los estudiantes; luego, se elaboraron bases para el desarrollo curricular de la historia de Cataluña apoyándose en disciplinas como la historiografía, la didáctica de las ciencias sociales, la sociología, la antropología y la psicología cognitiva; en seguida, se elaboró la propuesta didáctica y la experimentación; y finalmente, la evaluación junto con el profesorado. Mediante la investigación se pudo concluir que la metodología de trabajo había sido adecuada pues el análisis de los conocimientos previos de los estudiantes permitió conocer las dificultades y discontinuidades con las que se sitúan en la historia y a su vez identificar la gran influencia de los medios de comunicación y los estereotipos en sus representaciones.

El segundo proyecto “Enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares” se llevó a cabo en el 2007, se enfocó en la pluralidad y la diversidad cultural, allí se diseñaron las unidades didácticas: “¿Podemos convivir con personas de distintas culturas? Las migraciones, ¿un fenómeno nuevo?” experimentadas en seis sesiones de trabajo cada una. El estudio buscó identificar y analizar cómo los estudiantes establecen relaciones temporales, cómo construyen y emiten juicios y cómo organizan los discursos históricos. A partir de la intervención en el aula se concluyó que los estudiantes tienen dificultad para desarrollar empatía histórica, pues no logran situarse en el lugar del otro y sus juicios sobre el pasado están descontextualizados; los contenidos de la historia son comprendidos por los estudiantes desde su lugar actual, y pocos de ellos consiguen establecer relaciones de pasado, presente y futuro.

El tercer proyecto de investigación se hizo en 2008, este propuso objetivos vinculados a los procesos cognitivos del pensamiento histórico, pues se enfocó en la interpretación de las fuentes históricas y el manejo de interpretaciones historiográficas, así como al reconocimiento de las formas de narración y representación de la historia de los estudiantes. Aplicando la misma metodología de trabajo de los proyectos anteriores, los autores concluyeron que el uso de estrategias interactivas y la discusión sobre las fuentes históricas son valoradas de forma positiva por estudiantes y maestros, pues pese a que no consiguen mayor profundidad en el significado de las fuentes, logran establecer relaciones entre estas. También, en esta investigación se pudo evidenciar que la organización curricular de los centros educativos y el currículo cronológico de la historia, pueden ser impedimentos para incorporar innovaciones a la enseñanza

Como resultado final de la investigación global se creó el modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayuda a establecer los conceptos de la investigación y

las propuestas de enseñanza, se elaboraron junto con el profesorado secuencias didácticas y materiales curriculares, y se construyó un análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria con miras a la mejora de la enseñanza y de la formación de los maestros de historia.

En México, también, varios autores (Lerner, 1997), (Trejo,2009), (Plá ,2005) han generado reflexiones y propuestas pedagógicas en torno a la enseñanza de la historia. Desde inicio de los noventa hubo un interés significativo por el tema, se investigó sobre la renovación de los materiales didácticos, la formación de los docentes, el sentido de la enseñanza de la historia y la importancia de la escritura en la escuela como forma de interpretación del pasado.

Una de las propuestas que cabe destacar en México fue realizada por Méndez Lozano & Tirado Segura (2016) esta investigación establece la evaluación continua como su eje central, se implementó en un grupo de doce estudiantes de segundo grado de secundaria brindando retroalimentación sistemática, a través de rubricas, de los conceptos procedimentales del pensamiento histórico establecidos por los autores: identificación de eventos históricos trascendentes; comprensión de causas, consecuencias y efectos de un evento histórico en el presente y futuro, y, uso de fuentes primarias y secundarias. Al concluir la intervención, los resultados mostraron una progresión de ideas de cada concepto procedimental. El aporte fundamental de esta propuesta se halla en la demostración de que la retroalimentación permite valorar el proceso de aprendizaje y reconocer a tiempo los aciertos, las dificultades y las mejoras que se deben ejecutar justo cuando el aprendizaje está en progreso, lo cual puede significar un cambio o evolución de las ideas de los estudiantes.

En Estados Unidos se destacan las investigaciones de Sam Wineburg (2000;2001) quien ha dedicado sus esfuerzos a responder la pregunta ¿cómo pueden aprender historia los

estudiantes de bachillerato? La solución propuesta por el autor es llevarlos a pensar como un historiador, a través de la formación de habilidades para acercarse a las fuentes primarias.

Wineburg, establece una ruta de trabajo de varias fases: la primera fase, ubicación de la fuente, pensar sobre el autor del documento y su proceso de elaboración. Segunda, contextualización, situar el documento en el tiempo y el espacio. Tercera, lectura a profundidad, considerar detalladamente qué es lo que dice el documento y el lenguaje que se utiliza para decirlo. Cuarta, utilización del conocimiento propio, usar información y conocimiento históricos para leer y entender el documento. Quinta, lectura de los silencios, identificar qué se ha pasado por alto o que hace falta en el documento por medio de la interrogación de lo que se presenta. Por último, corroboración, preguntar sobre elementos importantes mediante diferentes fuentes con el objeto de determinar puntos de acuerdo y discordancia. Para el autor, trabajar con fuentes primarias le permitirá al estudiante formar una perspectiva crítica ante cualquier recuento que trate de presentarse como una narración única del pasado o del presente.

Las propuestas enunciadas anteriormente muestran la preocupación por cómo se está enseñando la historia y cómo se debe enseñar. En la actualidad se continúan realizando importantes discusiones acerca de la concepción que tienen los estudiantes sobre la disciplina, la vinculación del aprendizaje de la historia a proyectos ideológicos y políticos y otros problemas de la enseñanza de la historia. Las diferentes propuestas, dejan en evidencia que a la hora de crear posibilidades que se alejen de la enseñanza tradicional existen variedad de autores, metodologías, y estrategias a las que se remiten, pues como señala (Pagès, 2007)

No creo que la manera más adecuada para cambiar la situación de la enseñanza de la historia consista en la aplicación de recetas o fórmulas mágicas. No existen.

Nadie que conozca la realidad de la enseñanza defendería hoy que el cambio de

las prácticas es el resultado del cambio de los programas o del currículo, de las leyes o de las normas de las administraciones, o de la aparición y utilización de nuevos libros de texto o de nuevos materiales didácticos. Desde las administraciones educativas se puede, sin duda, facilitar el cambio de las prácticas. Los nuevos materiales pueden, asimismo, ayudar, pero la práctica sólo cambia cuando los prácticos la quieren cambiar. (p.28)

Las experiencias *Germania 75* e *Historia 13-16* demuestran que desde grupos de maestros es posible elaborar propuestas pedagógicas, de acuerdo con un contexto y problemática propia. A la vez sugieren a las nuevas investigaciones aspectos que deben ser cuidadosamente considerados a partir de las críticas que suscitaron sus proyectos: el desplazamiento de contenidos y conceptos, las dificultades que acarrea el trabajo colaborativo o en grupo de los estudiantes, la complejidad que representa para ellos formular explicaciones o interpretaciones históricas, y, lo predecible y aburrido que puede resultar el mismo ejercicio deductivo como en caso *Germania 75* o por descubrimiento en *Historia 13-16*.

La propuesta de Méndez Lozano & Tirado Segura (2016) y el trabajo de fuentes de Wineburg, se enfocan en uno de los aspectos del pensamiento histórico, la evaluación y la interpretación de fuentes, respectivamente. De modo que, aunque sus trabajos por si solos dejan fuera elementos claves del pensamiento histórico (empatía histórica, narración histórica, tiempo histórico, causalidad, entre otros) sus aportes son fundamentales para la formulación o acompañamiento de una propuesta más integral.

Para el desarrollo del presente trabajo se toma como referente el modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico¹ propuesto por Santisteban, González & Pages (2010) dado que su construcción se hizo a partir de experiencias de aula, aspecto fundamental para el desarrollo de esta propuesta. Además, este modelo integra todos los conceptos y categorías relacionadas con el pensamiento histórico: temporalidad, cambio y continuidad, tiempo histórico, empatía histórica, contextualización histórica, pensamiento crítico, narración histórica, causalidad, construcción de la historia, fuentes históricas, textos históricos y conocimiento de la ciencia histórica.

1.2 A nivel nacional

La enseñanza de la historia en Colombia se ha caracterizado por ser tradicional, lo que significa que los hechos históricos se abordan de forma aislada y fragmentada basándose en la repetición y la revisión de manuales escolares con una función ideologizante y moralizante. Las consecuencias de este modelo aún están presentes en el escenario escolar: el anecdótico y limitado conocimiento histórico de los estudiantes, la memorización ineficaz de fechas y acontecimientos, su incomprensión y confusión de conceptos y fenómenos sociales, su escasa ubicación espacial y temporal (Betancourt, 1995). La preocupación por todo lo anterior ha motivado varias investigaciones y propuestas en torno a la pregunta ¿Cómo enseñar la historia?

Entre las contribuciones más destacadas se encuentra la “Enseñanza de la Historia a tres niveles”, de acuerdo con este autor se busca que la propuesta “ubique el proceso de enseñanza, la construcción de conocimiento en el campo no ideológico sino de la cultura, de la experiencia y de las clases, entendida esta última como totalidad, como la lucha plena y en todos planos que a

¹ Este modelo se presenta con amplitud en el Capítulo II.

diario viven los hombres en su existencia” (Betancourt, 1995), Esto a través de tres niveles: en el primero, el historiográfico de reflexión teórica, conceptual y metodológica de conocimientos y categorías básicas; en el siguiente nivel, denominado programa, se diseña conjuntamente entre el maestro y el estudiante para determinar los hechos concretos que se abordaran; y en el último nivel, se realiza la crítica a los textos utilizados con el fin de identificar posturas e inconsistencias. Una de las críticas realizadas a esta propuesta cuestiona la importancia que el profesor Darío le dio a la experiencia vivida, pues a la hora de abordar la historia de tiempos remotos o de otras latitudes es difícil acercar a los estudiantes a experiencias reales.

Otro autor que ha realizado aportes para superar la enseñanza tradicional es Renan Vega (1998), quien considera la cultura y la historia oral como herramientas claves para la enseñanza de la historia. Desde esta postura la identidad debe fundamentarse en el reconocimiento de lo propio, de los recursos, de la diversidad cultural, y de la realidad actual, con miras a reivindicar los otros sujetos de la historia, los que surgen “desde abajo” y han sido relegados en la historia oficial. Aquí se replantea la enseñanza de la historia, desde la historia misma, alejándose de los postulados y propuestas que han abandonado la disciplina histórica, adoptando tendencias psicológicas y cognitivistas.

Asimismo, Wilson Acosta, en “La Formación del Pensamiento Histórico: una alternativa a la enseñanza tradicional de la historia” (2002) plantea la vigencia y pertinencia de investigaciones sobre la didáctica de la historia. El autor, pone en evidencia la crisis de la enseñanza de la historia y presenta una propuesta desde una perspectiva constructivista con grandes núcleos de contenido, metodología, recursos y evaluación. El gran aporte de esta propuesta está en el planteamiento de estrategias didácticas concretas para el desarrollo de cada una de las competencias de pensamiento histórico enunciadas por el autor: uso comprensivo del

método de producción del conocimiento histórico, uso comprensivo de una visión evolutiva de la ciencia histórica, uso comprensivo de la ciencia histórica, uso comprensivo de los conceptos auxiliares de la historia y uso comprensivo de las explicaciones históricas.

Las propuestas de Betancourt, Vega, y Acosta se construyeron a partir de un exhaustivo análisis de la enseñanza de la historia, que le permitió a cada uno respectivamente formular estrategias didácticas para superar los problemas de la historia que se ha enseñado. Betancourt y Vega, dan gran relevancia a la historiografía y su lugar en la práctica y decisión del maestro, mientras que Acosta hace énfasis en las competencias de pensamiento histórico. Sin embargo, a pesar de las diferencias, todos, subrayan la importancia de que los estudiantes se familiaricen con los métodos y razonamientos usados por los historiadores, coinciden además en señalar la importancia que tiene la historia para comprender la realidad social. Las tres propuestas dejan pendiente la validación de la propuesta en el aula, experiencia que permitiría reafirmar o ajustar de acuerdo con el contexto, las orientaciones realizadas. Además, sería necesario establecer: ¿su relación con el currículo oficial? ¿Cuál sería el desarrollo temático? ¿Estaría conforme a los grados, a los ciclos o a la edad?

1.2.1 A nivel oficial.

En Colombia, la Constitución Política de 1991 invitó a la sociedad colombiana a la construcción de un nuevo proyecto de nación, esto, sumado a los procesos adelantados por el Movimiento Pedagógico, configuró un escenario para cambios en la educación. En 1994 se presenta la Ley General de educación (Ley 115) siguiendo los principios de la constitución sobre el derecho a la educación y las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Se precisaron los fines de la educación, se perfilaron las modalidades de educación y formal y no formal, y se consagró la autonomía institucional, donde cada entidad escolar decidirá los

contenidos y su organización para cada grado o ciclo escolar de acuerdo con su currículo y Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Esta ley también decretó la obligatoriedad de la enseñanza de las ciencias sociales², conformadas por historia, geografía, constitución política y democracia, en la educación básica. Bajo esta denominación, sugirió un compilado de materias y campos temáticos desarticulados y sin orientación, en aras de una supuesta interdisciplinariedad, como señala Guerrero (2011):

La interdisciplinariedad apareció como un antídoto a esa mirada político-militar que caracterizaba la enseñanza de la historia. Así, la intención estaba en abrirle paso a otras disciplinas con el fin de acercar la realidad a la disciplina histórica y al aula de clase. Sin embargo, en la práctica la interdisciplinariedad terminó convirtiéndose en un mosaico temático sin conexión que dificultaba la comprensión por parte de los estudiantes. (p 106)

La integración de las ciencias sociales fue un reto por la complejidad que implicó establecer interrelaciones epistemológicas, abordar temáticas transversales desde diversas disciplinas y enfrentarse a la compresión del tiempo académico en pocas horas a la semana. Además, no había claridad de cómo pasar del abordaje desde disciplinas independientes a un diálogo entre la historia, la economía, la política, la antropología, la sociología, la geografía, y otras (Guerrero, 2011).

Después de la confusión despertada por la Ley 115 de 1994, especialmente en la enseñanza de las ciencias sociales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofrece al sistema

² Recientemente, se expidió la Ley 1874 de 2017 que busca restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y mediación el propósito de desarrollar el pensamiento crítico, contribuir a la formación de identidad nacional, y promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz de nuestro país.

educativo orientaciones sobre la distribución de los contenidos para la educación básica. En 1998 publicó los Lineamientos Curriculares Generales, seguidos de la publicación de las áreas específicas. En el caso de las ciencias sociales se dan a conocer en el 2002.

Los Lineamientos se fundamentan teóricamente en el modelo pedagógico constructivista y en la sociología. Se caracterizan por ser abiertos y flexibles, con secuencia en espiral y una estructura interdisciplinaria, su organización interna se hace a partir de enfoques problémicos con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias: cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora (Ministerio de Educación Nacional, 2002)

Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales (2004) establecen lo que todos los estudiantes del país deben saber al finalizar cada ciclo del proceso educativo. Estos estándares, tienen como punto de partida los Lineamientos Curriculares de 2002, y constituyen una guía para el diseño del currículo y el plan de estudios.

Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, así como los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, han sido objeto de múltiples críticas, una de esas tiene que ver con que deja de lado el desarrollo del pensamiento histórico, pues como señala el Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia Departamento de Historia Universidad Nacional de Colombia:

los lineamientos prácticamente proponen desaparecer el Pensamiento Histórico y permanece la idea de Historia anclada en el pasado, donde la cronología, las personas relevantes de la sociedad, la memorización, la memoria y el manual se satanizan. No a la cronología, es decir no a una dimensión del tiempo; no a la memorización, de paso no a la memoria, en la actual coyuntura histórica del país

es mejor no guardar en la memoria y no recordar; no a la Historia, es decir, no a la indagación del devenir de los procesos que configuran nuestro presente. (SED Bogotá, 2007, p.45)

Otra de las críticas que ha suscitado la propuesta del MEN tiene que ver con el presentismo, y la postura interdisciplinar e integradora que lo orienta. Medina (2007) señala que:

La visión curricular que el MEN desarrolló en Colombia para la enseñanza de las Ciencias Sociales acoge bajo la consigna transdisciplinar una visión ahistórica del pasado, y de la relación de este con el presente. Esta compagina enfoques teóricos precedentes de disciplinas diversas, caracterizados por la misma dificultad de pensar procesos (...) La dinámica de la Historia proceso se diluye, para ser sustituida por una diversidad inexplicable de formas sociales, culturales, económicas, etcétera (pág. 22)

A los estándares se inscriben las mismas críticas de los lineamientos, y además se añade la crítica a la simplicidad y poca rigurosidad de su publicación, pues allí no se exponen los debates y tensiones propios del conocimiento social.

Aun así, ambos, estándares y lineamientos, han sido acogidos en un número importante de instituciones, su alineación con las pruebas de estado y su prioridad en la evaluación, les dieron un lugar importante en la estructuración curricular de los colegios del Distrito. En el estudio de SED Bogotá (2015) a 353 maestros participantes del “Seminario sobre La Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar”, llevado a cabo en Bogotá en octubre de 2015, se les preguntó sobre los documentos que usan como referentes para el diseño curricular y estos fueron los resultados:

Tabla 1
Orientaciones curriculares de los docentes de Ciencias Sociales

Orientaciones Curriculares	Cantidad	Porcentaje
Lineamientos curriculares de Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Ciencias Sociales (2002)	105	30%
Estándares básicos de competencias del MEN (2004)	88	25%
Malla curricular diseñada por usted mismo sin referentes institucionales	53	18%
Colegios para la excelencia (Campo de pensamiento) (SED, 2007)	23	7%
Otro	21	6%
Total general	353	100%

Nota. Fuente: Londoño, Aguirre y Sierra (2015). *La enseñanza escolar en el ámbito escolar bogotano*. Bogotá:

SED Bogotá.

A pesar de las críticas, en la práctica docente, los Lineamientos para la Enseñanza de las Ciencias Sociales y los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales constituyen el referente habitual de los maestros en cuanto a orientaciones curriculares.

1.3 A nivel local

En Bogotá se han realizado propuestas pedagógicas, didácticas, experiencias educativas y orientaciones teniendo como objetivo la construcción de pensamiento histórico. En la propuesta de la Secretaria de Educación Distrital “Colegios públicos de Excelencia para Bogotá” (2007), donde se pretendía modificar la forma de organización del conocimiento escolar en áreas o asignaturas, para en adelante organizarlo en campos. Uno de los cuatro campos propuestos, es el campo del pensamiento histórico, una construcción paulatina de enfoque sociohistórico y procesual articulado en una organización distinta de los conocimientos y los tiempos en la escuela. Para estos maestros el pensamiento histórico es preguntar a partir de los problemas o situaciones del presente, construyendo soluciones por medio de la investigación.

El Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia Departamento de Historia Universidad Nacional en “Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico: Colegios públicos de excelencia para Bogotá” (2007) establece seis categorías estructurantes del campo del pensamiento histórico: la categoría temporal, la categoría espacial, la categoría narrativa, la categoría relacional, la categoría política y la categoría económica, para ser enseñadas en tres ciclos: de transición a grado 2º, de grado 3º a 6º y de grado 7º a 9º. Al finalizar presenta brevemente algunos criterios pedagógicos aplicables en el campo del pensamiento histórico.

Este documento cuenta con un desarrollo conceptual y teórico amplio, que ha servido de referencia para propuestas pedagógicas y experiencias de aula. Una de estas, fue realizada por Chacón (2012), se titula “Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años”, el propósito de esta investigación fue ofrecer orientaciones de tipo pedagógico y didáctico para el desarrollo del Pensamiento Histórico entre los 5 y 7 años, teniendo como principal punto de apoyo la formación del pensamiento Narrativo. Sus conclusiones y aportes se encaminan a demostrar que los niños entre 5 y 7 años, contrario a lo señalado por autores como Piaget, a través del pensamiento narrativo consiguen pensar históricamente es decir que se remiten a fuentes y comparan e indagan para resolver problemas del presente.

Otra de las propuestas diseñadas a partir de las orientaciones de SED Bogotá, fue realizada por Rodríguez (2013), este trabajo tiene por objeto analizar los procesos que se promueven en los niños y las niñas con relación al campo de pensamiento histórico y explorar nuevos caminos de aprendizaje a través de los proyectos de trabajo. La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas: sensibilización, desarrollo del trabajo, organización y procesamiento de la

información, y análisis e interpretación. La población con la que se generó la experiencia educativa fue de 27 estudiantes del grado 402 de entre 9 y 11 años. Entre las conclusiones y recomendaciones finales se encuentran, la dificultad para trabajar en áreas divididas en bloques horarios, la importancia del trabajo por proyectos y la necesidad de acercar a los estudiantes desde temprana edad al campo del pensamiento histórico.

En la Universidad Pedagógica Nacional, además de las investigaciones por parte de los maestros ya mencionados anteriormente, en los trabajos de pregrado se han construido propuestas para la enseñanza de la historia. Avendaño & Torres (2012) realizaron una propuesta pedagógica, titulada: “Construcción del pensamiento histórico a través de las nociones de tiempo y espacio”, es un trabajo de carácter cualitativo enfocado en conceptos como tiempo, espacio, causalidad y empatía partiendo del interés en el desarrollo del pensamiento histórico y la construcción del conocimiento social. En esta experiencia se implementó un túnel del tiempo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento histórico con los niños y niñas del grado 303 del Colegio José Félix Restrepo IED. La metodología utilizada fue investigación acción, según señalan las autoras, este método etnográfico les permitió no solo interpretar sino también actuar y movilizar el cambio. En esta propuesta los estudiantes fueron constructores de su aprendizaje a través del juego y la imaginación.

Otras de las propuestas realizadas en la Universidad Pedagógica es el “Proyecto pedagógico Noti- Preguntón, una estrategia para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico a través de algunos conceptos estructurales de la historia en las niñas y los niños de 301 del Instituto Pedagógico Nacional”, elaborado por Ayala (2015). En este trabajo la autora tiene como objetivo contribuir al desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico a través de una propuesta de enseñanza centrada en algunos de los conceptos teóricos estructurales de la

Historia (empatía, cambio y permanencia, tiempo y causalidad) con las niñas y niños del curso 301 del Instituto Pedagógico Nacional. A través de la elaboración de un noticiero llamado Noti-Preguntón los estudiantes plantean preguntas de acuerdo con su interés, en consenso escogen un eje temático y se realizan talleres para su comprensión, el proceso finaliza con la emisión del programa. El tema que interesó a los niños y niñas fue Jorge Eliecer Gaitán y el Bogotazo, por ello, la autora lo toma como eje del proceso. Una limitación para la aplicación de esta propuesta es que desarrollar la clase a partir de los intereses de los niños y niñas puede acarrear dificultades para la enseñanza de contenidos generales y temporalmente remotos.

Queda en evidencia que a pesar de que se han generado propuestas alternativas a la enseñanza tradicional y a los lineamientos del MEN su influencia entre los docentes ha sido marginal señala (Londoño, Aguirre y Sierra, 2015). Propuestas como “Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico: Colegios públicos de excelencia para Bogotá” enriquecen el debate conceptual, teórico y académico, además, son punto de partida para las experiencias de aula, ya que son estas últimas, las intervenciones, las que modifican la práctica de enseñanza y aprendizaje en un contexto.

Las propuestas enunciadas aquí y otras que arrojó la búsqueda (Rengifo, 2014; Hernández, 2016; Marín, 2017) se han hecho en torno al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de preescolar y de básica primaria, son escasas las experiencias de aula desarrolladas en la secundaria y aún más escasas las propuestas que acompañan el currículo oficial al que difícilmente los maestros pueden renunciar. De ahí la necesidad de construir una propuesta pedagógica desde el aula de clase, que pueda acompañar las demandas irrenunciables del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y desarrollar habilidades de pensamiento histórico, como alternativa a la enseñanza tradicional.

2. Capítulo II: Fundamentación Teórica

Para la comprensión del objeto de estudio de este trabajo, a continuación, se abordan teóricamente las categorías relacionadas con las habilidades del pensamiento histórico. Como punto de partida se enuncian las preguntas: ¿Qué es pensamiento?, ¿qué es pensamiento histórico?, ¿cuáles son sus habilidades?, ¿para qué enseñar historia? y ¿para qué formar pensamiento histórico? La respuesta a esto permitirá visualizar la ruta para la construcción de la propuesta pedagógica.

2.1 El pensamiento como condición humana

Significar el término pensamiento y el verbo pensar puede presentar dificultad debido a su carácter multívoco por lo que debe entenderse en relación con sus usos. Algunos autores han propuesto diferentes definiciones entre las cuales se presentan similitudes y diferencias. No es interés de este trabajo comparar o contrastarlas sino establecer una definición que permita aproximarse a la comprensión de la categoría pensamiento histórico.

Las aproximaciones al término se han realizado principalmente desde la filosofía y la psicología, en ambas se ha reconocido la facultad o capacidad de pensar como elemento de la condición humana. Así lo señala Arendt (1984):

nuestra capacidad de pensar no está en juego; somos lo que los hombres han sido siempre –seres pensantes. Con esto entiendo, simplemente, que los hombres tienen una inclinación, una necesidad quizá, de pensar más allá de los límites del saber, de ejercer esta capacidad para algo más que ser un mero instrumento para hacer y conocer. (p. 22)

Como elemento de la condición humana, el pensamiento tiene una función más allá de lo instrumental, pues si bien cumple un papel en el trabajo y el hacer, su aspiración principal está ligada a encontrar sentido o significado, es decir que no busca una verdad, sino la comprensión del significado o el otorgamiento de sentido (Comesaña & Cure, 2006).

También, desde la psicología se ha reconocido al pensamiento como la actividad más compleja y desarrollada del ser humano. El acto de pensar requiere de la realización de varias tareas como recordar, aprender, resolver problemas, inducir reglas, definir conceptos, percibir y reconocer estímulos, comprender, entre otras. Su logro depende de la intervención de tres operaciones principales: 1) el reconocimiento de un sistema de índices que da acceso a la información almacenada en la memoria de larga duración; 2) un proceso capaz de resolver problemas e inducir reglas, y 3) la construcción de representaciones de dominios de nuevos problemas (Simon, 1985, citado por Amestoy de Sánchez, 2002).

Amestoy de Sánchez luego de tener en cuenta las posturas de varios autores sostiene que: “pensar es el proceso mental por medio del cual los individuos manipulan insumos sensoriales y recuerdan percepciones para formular pensamientos, razonar y juzgar” (2002, p.135). Para la autora, quien hace sus contribuciones en el marco de la investigación educativa, pensar es una habilidad que puede desarrollarse, por eso es importante diseñar y aplicar procedimientos dirigidos a estimular el uso de la mente, crear estructuras que faciliten el procesamiento de la información, y reflexionar sobre las operaciones y maneras como se realizan las tareas con el fin de reorganizar la percepción y la experiencia para lograr visiones más claras de los problemas.

2.1.1 Habilidades de pensamiento.

El desarrollo del pensamiento se logra a través de cambios en los procesos mentales, estos se caracterizan por ser abiertos y modificables e implican la interacción de diferentes habilidades.

Como señala Justo de la Rosa (2009):

El pensamiento es una actividad mental que necesita varias habilidades interrelacionadas, estas habilidades las pone en juego el niño para entender cualquier situación a la que se enfrenta, del mismo modo que participa en experiencias educativas, los niños prueban, ejercitan un conjunto de capacidades de distinto orden que se refuerzan entre sí, también desarrollan habilidades básicas del pensamiento que suponen las bases para la construcción y la organización del conocimiento. (p.5)

Es decir que un individuo hace uso de sus habilidades cuando soluciona un problema o logra un objetivo. La habilidad entonces puede ser entendida como una destreza, disposición o la capacidad que tiene una persona para ejecutar una tarea o conseguir un objetivo.

2.2 El pensamiento histórico

Una vez comprendida la categoría de pensamiento como facultad, capacidad o habilidad humana que puede desarrollarse y que involucra tareas y operaciones múltiples es necesario abordar la categoría principal a la que este trabajo se refiere, el pensamiento histórico.

Antes de presentar los autores y sus definiciones, es necesario mencionar a Pierre Vilar (1997), quien acuñó el término “pensar históricamente” para hacer referencia a la necesidad de

pensar a la sociedad siempre en sus dimensiones temporales. Vilar (2001) considera el tiempo como una categoría central: “Pensar históricamente... implica situar, medir, fechar, sin cesar”, es decir que implica entender los componentes de un hecho en el tiempo.

El pensamiento histórico puede comprenderse desde varias perspectivas, como tarea propia del historiador se considera el pensamiento histórico como el proceso creativo para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas (Seixas & Morton, 2012 citado en Pages & Santiesteban, 2013). Desde una perspectiva de enseñanza de la historia se considera que el pensamiento histórico:

consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales [histórica, social, económica, cultural y política]; y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. (Kemmis, 1988, citado en SED Bogotá, 2007)

En esa misma línea, Santiesteban (2010) señala que la formación del pensamiento histórico consiste en brindarle a los estudiantes las herramientas de análisis, comprensión e interpretación que les permitan abordar el estudio del pasado con autonomía y al tiempo distinguir, juzgar y valorar los hechos históricos conscientes de la distancia que los separa del presente. En cierto sentido, como señala Acosta (2002), pensar históricamente “es razonar de la misma forma como lo haría un científico de la historia, utilizando un instrumental igual o por lo menos parecido al que este posee” (p.42). Es decir que, por medio del uso de las estrategias creadas por los historiadores se puede significar el pasado, comprender los cambios de diferente índole que se han producido en el tiempo. y construir explicaciones de tiempos pasados, a partir

de las preocupaciones e intereses del presente (Cooper, 2002).

A partir de las definiciones anteriores se entiende el pensar históricamente como la capacidad de comprender la configuración de la sociedad en el tiempo en sus diferentes ámbitos: político, económico, social, espacial y cultural, construyendo explicaciones a partir de fuentes y desarrollando formas de acción para la transformación social.

2.3 La importancia de la formación del pensamiento histórico

Pensar históricamente, además de posibilitar la comprensión del mundo social en el tiempo, tiene importancia en otros ámbitos de la vida. Fontana (2006) en su libro *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* subraya el carácter político del trabajo del historiador (término aplicado indistintamente a quienes investigan historia y a quienes enseñan historia), y la importancia de enseñar a pensar históricamente en la secundaria, pues sostiene que los historiadores:

Disponemos de un instrumento formidable como lo es la enseñanza, y, sobre todo, la enseñanza media, que es la única que puede hacer llegar a todos este aprendizaje de pensar históricamente que ha de equiparar a los estudiantes para que aprendan a dudar, a no aceptar mansamente los hechos que contienen los libros de historia como certezas semejantes a las matemáticas, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar. Con el fin de que este aprendizaje les acostumbre a mantener una actitud semejante ante las certezas que les querrán vender cada día unos medios de comunicación domesticados. (p.127)

Prats & Santacana (2011), también buscan responder la pregunta: ¿por qué y para qué enseñar historia?, para esto, definen cuatro grandes ámbitos que determinan las posibilidades que se desarrollan durante el proceso de enseñanza/aprendizaje del pensamiento histórico:

- Facilita la comprensión del presente. Toda visión del presente se contextualiza en el tiempo y en el espacio. La historia facilita la comprensión del presente ya que permite analizar las tensiones temporales, estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos, explica la complejidad de los problemas sociales, permite construir esquemas de diferencias y semejanzas, estudia el cambio y la continuidad en las sociedades, potencia la racionalidad en el análisis de lo social, enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social, y ayuda a conocer las raíces culturales e históricas.

- Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales. El estudio de la historia puede contribuir a desarrollar el intelecto y el pensamiento formal, ya que requiere realizar diferentes tareas como: clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, ordenar las ideas, etcétera.

- Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre. La historia tiene la posibilidad de constituirse como eje estructural de las ciencias sociales y así acercarse a otras disciplinas como la economía, antropología, derecho y política y a otras áreas distintas a las ciencias sociales como la literatura, matemáticas, ciencias naturales, etcétera.

- Ayuda a adquirir sensibilidad social, estética, científica, etcétera, para que a la hora de valorar cualquier hecho pueda situarse mental y afectivamente desde diferentes posturas y elija la propia desde la comprensión y la tolerancia (Carretero, Pozo, & Asensio, 1989).

Otros fines atribuidos a la enseñanza de la historia por diferentes autores (Pages, 2007; Santisteban, González & Pages, 2010; Pages & González, 2010) tienen que ver con:

- La función científica. La comprensión del conocimiento histórico como producto de la investigación y no como un mero relato, acerca a los estudiantes al conocimiento científico en general, ya que los estudiantes en historia aprenden los métodos y técnicas de los historiadores, formulan hipótesis, consultan fuentes, analizan, comparan, buscan explicaciones, y construyen generalizaciones y modelos
- La formación de ciudadanía. La comprensión del presente como producto de las decisiones y acciones que se tomaron en el pasado permite entender que es necesario participar como ciudadano pues el futuro se construye con las decisiones y acciones de hoy. La historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, interpretar los acontecimientos diarios, usar críticamente la información, y vivir con la plena conciencia ciudadana. (Prats, 2001).

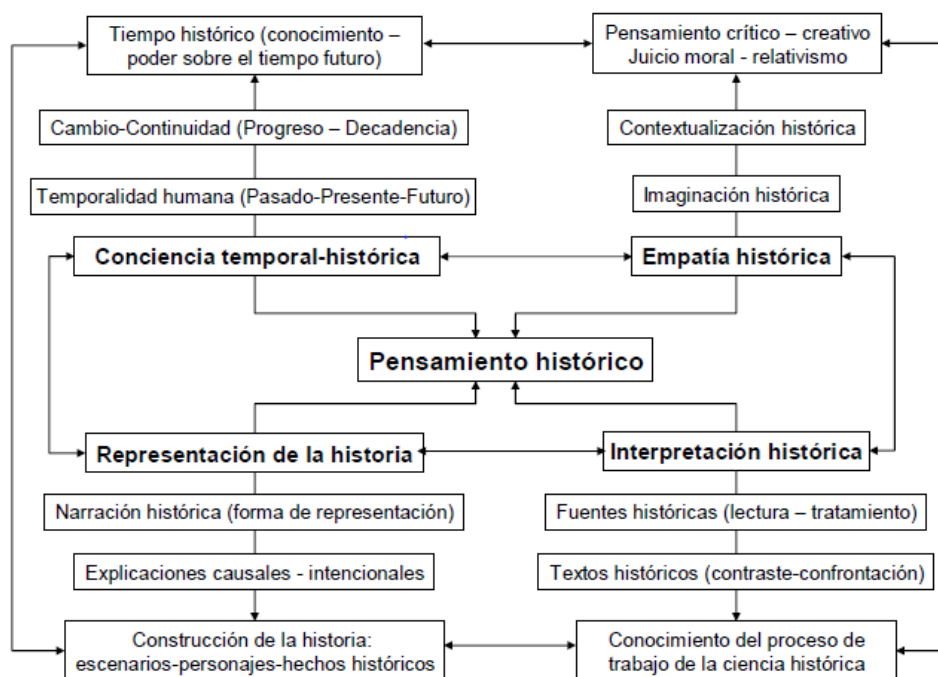
En definitiva, enseñar historia es un asunto integral donde no sólo se vinculan aspectos propios de la disciplina como la comprensión del tiempo histórico, el análisis de la causalidad de los hechos, el uso de técnicas y métodos históricos, y la empatía histórica, sino que además se brindan herramientas para el desarrollo del ámbito social, político, cultural, estético y científico, a través del aprendizaje del razonamiento y del pensamiento formal, el acercamiento a otras disciplinas y la construcción de pensamiento crítico y ciudadanía.

2.4 Habilidades del pensamiento histórico

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica para la formación de habilidades de pensamiento histórico a la par de los contenidos curriculares que se estudian en la educación media, es necesario definir cuáles serían las habilidades por desarrollar, para esto se tomará el modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico propuesto por Santisteban, González, & Pages, (2010). A partir de sus experiencias en educación secundaria determinaron cuatro aspectos fundamentales de la formación del pensamiento histórico: la conciencia histórico-temporal; la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; la empatía histórica y las competencias para contextualizar, y, la interpretación de la historia a partir de las fuentes. Estos aspectos se relacionan en la Figura 1.

Figura 1

Propuesta de estructura conceptual para la formación de competencias de pensamiento histórico



Nota: Tomado de Santisteban, A., González, N., & Pages, J. (2010)

A continuación, se define cada aspecto fundamental del pensamiento histórico con base en los aportes de los autores que proponen el modelo (Santisteban, González & Pages 2010) y de otros (Rüsen, 1992; Plá, 2005; Carretero, 1989; SED Bogotá, 2007). A partir de ello, se establecen para cada aspecto, las habilidades de pensamiento histórico que orientan el diseño y el desarrollo de la intervención.

2.4.1 La conciencia histórico- temporal.

Los autores definen la conciencia histórica como conciencia temporal, es decir que se configura a partir de las relaciones que se establecen entre el pasado, el presente y el futuro, la interpretación de los cambios y continuidades y, la orientación y la motivación para la acción en la práctica. Para la comprensión de este aspecto se usan categorías como: temporalidad, tiempo histórico, cambio y continuidad. (Santisteban, González, & Pages, 2010).

El tiempo es un elemento irreversible que se vive y se experimenta de forma personal en la vida cotidiana en el marco de la propia construcción social, es una experiencia personal enmarcada en la colectividad. Además, es inseparable del espacio porque es allí donde ocurren los cambios. El tiempo es dinámico y distinto para cada sociedad y cultura de acuerdo con los fenómenos y ritmos propios. Mientras transcurren, las sociedades y las personas crean una conciencia o percepción sobre la temporalidad, que se modifica a medida que se viven nuevas experiencias (SED Bogotá, 2007). La temporalidad permite realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente e imaginar futuras soluciones a los problemas de la actualidad (Pages & Santiesteban, 2008).

La categoría de cambio y continuidad permite entender el desarrollo de las sociedades, sus transiciones o sus transformaciones, sus progresos y sus decadencias, sus crisis y sus ciclos. En el caso del cambio no debe limitarse a la idea de progreso ni concebirlo como una línea recta,

ya que cambio implica modificación no necesariamente avance. De igual forma, la continuidad no debe asociarse con estancamiento.

La importancia de los cambios y continuidades está en analizar cómo se llegó a un cambio y por qué cambió, o del otro lado, cómo y por qué ha permanecido algo en el tiempo y cómo y con qué ha interactuado en los diferentes momentos. Para Pages & Santiesteban (2008) la conciencia histórica “se relaciona con nuestra capacidad para valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, los que están acaeciendo en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fueran” (p.101).

Las habilidades de pensamiento histórico relacionadas con este aspecto fundamental del pensamiento histórico son:

- Comprender y representar el tiempo a través de la cronología.
- Identificar relaciones de simultaneidad que se desarrolla al tiempo de un hecho o proceso histórico.
- Establecer la duración de los distintos hechos y fenómenos que tienen lugar en el interior de una sociedad.
- Distinguir elementos de cambio y continuidad en el tiempo.
- Encontrar relaciones entre el pasado y el presente y futuro.

2.4.2 Representación de la historia.

La representación de la historia tiene como elementos fundamentales: la narración histórica y la explicación causal e intencional, pues como afirma Rüsen (1992), las narraciones son la forma lingüística de la conciencia histórica. La importancia de las narraciones también es señalada por Plá (2005), para quien la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y

los hechos históricos se sitúan en una trama coherente de la representación (Santisteban, González, & Pages, 2010).

La historia tiene por objeto el estudio de las acciones humanas en el tiempo, por tanto, implica necesariamente una comprensión de los agentes, las intenciones, y las consecuencias de estas reflejadas en un contexto social (Carretero, 1989). La narración es una forma de interpretar y reconstruir las acciones propias y las de los demás, organizándolas de manera lógica con estructura y tramas, permite además entender la causalidad de los hechos:

el uso de las narrativas ayuda a utilizar y manejar el concepto de relaciones causales. Las narrativas no son una secuencia de eventos aleatorios, sino que usan explicaciones de este tipo, tratando de arrojar luz sobre cómo un hecho causa otro y sobre los factores que afectan a esas relaciones (Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 98).

Las habilidades de pensamiento histórico relacionadas con este aspecto fundamental del pensamiento histórico son:

- Crear narraciones como forma de representación con secuencia de acontecimientos interrelacionados,
- Identificar relaciones de causa y efecto y explica como un hecho causa otro, y diferenciar la tipología de las causas (económicas, ideológicas, sociales, políticas, tecnológicas etc.) y los efectos.

2.4.3 La empatía histórica.

La empatía es una habilidad que hace referencia a la capacidad para imaginar y comprender cómo era la vida en el pasado, cuáles eran las actitudes o las motivaciones de las personas. Levstik y Barton (2001) mencionan que la empatía histórica es:

Ser capaz de tomar la perspectiva de las personas en el pasado es un requisito para la comprensión histórica significativa. Para entender por qué las personas actuaron como lo hicieron, es necesario estar familiarizado con el contexto cultural que forma sus pensamientos. Sin examinar las ideas, actitudes, valores y creencias de las personas en la historia, sus acciones no tienen significado. (González, Henríquez, Pages, & Santiesteban, 2009, p.283)

La importancia de la empatía se debe a que permite establecer diferencias, contrastes y comparaciones entre el pasado y el presente, también permite emitir valoraciones y juicios sobre el pasado. Se debe tener en cuenta que la empatía es algo más que una destreza emocional para ponerse en el lugar de los personajes, exige además, ejercitar una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada de contextos históricos (Sáiz, 2013).

Las habilidades de pensamiento histórico relacionadas con este aspecto fundamental del pensamiento histórico son:

- Relacionar lo imaginario de una sociedad en el tiempo y en el espacio con las opiniones y actitudes de sus miembros
- Juzgar, criticar y valorar elementos de una sociedad situado temporal y espacialmente.

2.4.4 La interpretación de la historia.

Cuando se busca que los estudiantes desarrollen las habilidades de pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes deben tener una comprensión clara de la disciplina histórica y de los métodos que hacen posible el conocimiento del pasado incluyendo cómo los historiadores construyen sus narrativas y explicaciones del pasado.

Para Santiesteban (2010) la enseñanza de la historia a través de las fuentes históricas ayuda a superar la estructura repetitiva de los textos, facilita la participación de los estudiantes dentro del contenido problemático de la disciplina, estimula en los estudiantes la duda sobre la objetividad frente al manual o al texto o cualquier fuente y acerca al estudiante al contacto directo con el pasado.

Las habilidades de pensamiento histórico relacionadas con este aspecto fundamental del pensamiento histórico son:

- Datar con precisión amplia gama de objetos y artefactos relacionados con los diferentes períodos históricos, reconocer el proceso de construcción del conocimiento histórico,
- Usar términos referidos a los aspectos más importantes de la historia sobre aspectos políticos, ideológicos y sociales etc.
- Analizar y comentar textos históricos.

2.5 El desarrollo cognitivo y las habilidades de pensamiento histórico

Para ubicar la pertinencia de una propuesta pedagógica para la enseñanza de las habilidades del pensamiento histórico es necesario tener en cuenta, las edades de la población a la cual está dirigida la propuesta y con qué nociones referentes a su desarrollo se diseñará y realizará la intervención de aula.

En el mundo académico al hablar de desarrollo cognitivo es inevitable referirse los postulados de Piaget, ya que han sido ampliamente difundidos, debido a su coherencia interna y a que constituye un referente para comprender el desarrollo del sujeto.

Para Piaget (1969), el desarrollo cognitivo es la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece (Carretero, 1997). En su trabajo enuncia cuatro estadios, cada uno implica una reestructuración de las capacidades cognitivas: a) *sensomotor*, comprendido entre los 0 y 2 años, en este estadio el aprendizaje que se lleva a cabo a través de los sentidos y las posibles representaciones que se hacen de los objetos y situaciones con las que el sujeto interactúa. b) *Preoperatorio*, comprendido entre los 2 y 7 años, este estadio se caracteriza por que el niño realiza representaciones simbólicas e imaginarias de la realidad y construye creencias subjetivas. c) *Operacional concreto*, comprendido entre los 7 y 12 años, en esta etapa el niño puede distinguir entre fantasía o realidad, realiza razonamientos lógicos y tareas operacionales concretas, en esta etapa no consigue hacer abstracciones. d) *Operacional formal*, de los 12 años en adelante, el sujeto consigue formular hipótesis, analizar variables, resolver problemas, hace abstracciones, acercándose de esta manera al método científico.

Algunas de las críticas que le han realizado a la teoría piagetiana provienen del escenario educativo, desde donde se niega que las nociones científicas que según Piaget se adquieren al llegar al estadio operativo formal, se adquieran sin el aprendizaje escolar, ya que este autor no consideró que la enseñanza pueda modificar el desarrollo cognitivo. Otra crítica señala que, las habilidades de pensamiento formal no son comunes en la mayoría de las adolescentes e incluso en los adultos, y tales habilidades se pueden desarrollar de forma desigual, es decir debido a su dificultad las tareas formales más complejas no se consiguen al mismo tiempo. Por tanto, el pensamiento formal no es una estructura homogénea sino un conjunto de habilidades y nociones de diferente dificultad (Carretero, 1997).

Aun así, ¿por qué hablar de Piaget? Si bien los estudios del desarrollo cognitivo no deben limitar lo que el estudiante puede aprender de acuerdo con la edad y el énfasis debe estar en cómo se adquiere el conocimiento, y cómo desarrollar habilidades, la concepción de pensamiento formal sigue siendo un marco general válido para entender las habilidades necesarias para la comprensión de la ciencia. A pesar de las críticas, los estadios piagetianos constituyen un modelo ideal para comparar las tareas científicas alcanzadas por los estudiantes y entender las regularidades y dificultades que pueden tener los estudiantes para resolver problemas y desarrollar ciertas tareas (Carretero, 1997)

En el caso de las ciencias sociales, el conocimiento histórico y social utiliza conceptos de gran abstracción, pues la comprensión de procesos históricos implica el entendimiento de conceptos que no tienen una traducción o representación concreta en la realidad (por ejemplo: revolución, Estado, política, democracia), sino que constituyen una elaboración teórica. Estas abstracciones propias del pensamiento operacional formal pueden no ser alcanzadas, como señala Carretero (1997), ya que los estudiantes en la adolescencia y adultez aún pueden tener

representaciones anecdóticas y poco científicas de diferentes conceptos históricos, de ahí que necesite intervención o mediación para su comprensión, de igual forma lo afirma SED Bogotá, 2007:

Uno de los debates contemporáneos sobre la comprensión del mundo social es el hecho de que su desarrollo sea distinto al del razonamiento lógico-matemático, debido a que su naturaleza corresponde a esquemas de conocimiento y no a esquemas lógicos que se imponen en el desarrollo biológico, pues necesitan de la transmisión y mediación cultural, que además es subjetiva. (p. 95)

La comprensión de la historia como la ciencia de los hombres en el tiempo, como la definió Marc Bloch (1994), junto con el uso de elementos temporales y cronológicos, no se logra garantizar en la educación primaria, de hecho, estudios de Carretero, Pozo, & Asensio (1989) demuestran que muchos estudiantes en la adolescencia aún no sitúan correctamente los acontecimientos históricos en el tiempo.

En suma, llegar a la edad del estadio operativo formal no garantiza el acercamiento al pensamiento científico ni a las abstracciones conceptuales y temporales necesarias para el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, aun así, el estadio constituye un referente para comprender las regularidades, dificultades y los niveles de complejidad más próximos. Por consiguiente, en esta propuesta no se comprenderán los estadios como límites o garantías del desarrollo cognitivo sino como elementos de referencia que deben ser modificados con intervención pedagógica.

2.6 El Constructivismo

Esta propuesta pedagógica no se llevará a cabo en el marco de un modelo pedagógico exclusivo, por el contrario, tomará elementos de diferentes aportes y propuestas en la enseñanza de la historia, fundamentalmente desde el constructivismo, es por eso importante establecer qué se entiende por tal. Para eso, se presentarán tres concepciones del constructivismo que en el campo de la educación son relevantes cuando se hace referencia a la enseñanza de una disciplina escolar.

La primera toma únicamente las concepciones piagetianas y concibe el aprendizaje como una actividad solitaria, no concede gran importancia a la interacción social. Para este tipo de constructivismo, lo que un niño aprende está determinado por su desarrollo cognitivo y por el estadio en el que se encuentre. La importancia de las aportaciones piagetianas aquí se debe a que, se aleja de la enseñanza tradicional que considera que el conocimiento es recibido pasivamente y de la teoría conductual que advertía que el aprendizaje se da por el condicionamiento y la relación estímulo-respuesta, para afirmar que el sujeto construye y organiza su conocimiento activamente a medida que interactúa con la realidad.

La segunda, siguiendo a Vygotsky, considera el aprendizaje como un producto social, no individual. El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales de ahí que se haga énfasis en el intercambio social sin tener en cuenta el proceso y desarrollo individual.

La tercera aproximación, que resulta fecunda para esta propuesta, se sitúa a medio camino entre las concepciones de Piaget y Vygotski, estima que el aprendizaje es motor para el desarrollo cognitivo, es decir, la interacción social favorece el aprendizaje y este modifica los esquemas individuales del sujeto. Desde allí se entiende el constructivismo como:

"la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posesión del constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con la que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea" (Carretero, 1997, p. 21).

Algunos de los planteamientos constructivistas que recogerá la propuesta son:

- Ideas Previas. El constructivismo como corriente pedagógica, considera que el aprendizaje es activo, se fundamenta en la existencia de “ideas previas” que conforman redes de conocimientos que poseen los individuos, y que surgen de la interacción social, por lo que tienen un significado subjetivo que la persona va modificando según sus experiencias (Carretero, 1989)
- El aprendizaje significativo. Esta teoría establece que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, es decir que, el estudiante aprende un contenido cuando logra atribuirle un significado y dicho significado está directamente relacionado con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y sus conocimientos previos, de esta manera se distancia de la enseñanza tradicional que da importancia a la memorización y repetición, y se vincula con la comprensión de los contenidos. Para Coll (1988) el proceso de construcción de significados es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje y reconoce que la significatividad de los aprendizajes puede ser

gradual y parcial por lo que apunta a que los maestros busquen que en la escuela los aprendizajes sean lo más significativos posible.

- El aprendizaje social. Esta teoría sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Para Vygotsky (1978) todos los procesos psicológicos superiores como la comunicación, el lenguaje, el razonamiento, la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos, etc. se adquieren inicialmente en un contexto social y luego se internalizan, es decir que se originan como relaciones entre seres humanos. Un concepto fundamental de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo, distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda de otros. Dicho de otro modo, es la zona donde la acción del maestro tiene gran incidencia. Se considera que el aprendizaje contribuye al desarrollo del pensamiento pues es capaz de tirar de este, así que, el maestro tiene la posibilidad de influir en el desarrollo cognitivo y facilitar la construcción de estructuras mentales en el estudiante.

- El aprendizaje como reconstrucción de saberes. Este principio sostiene que el conocimiento debe ser reconstruido y reelaborado en el aula, es decir, los y las estudiantes deben conocer cómo se generó determinado saber, el punto de partida, las preguntas, el método y de ser posible deben transitar una ruta que les permita redescubrirlo y comprender desde su experiencia, superando el carácter repetitivo y reproductor de la enseñanza tradicional.

- Conflictos cognitivos y cambio conceptual. Carretero (1997) señala que la maestra teniendo en cuenta las ideas previas y concepciones espontáneas de los estudiantes, debe crear situaciones que logren que los y las estudiantes comprendan el conflicto entre sus

ideas y la visión científica para conseguir un cambio conceptual, es decir la reorganización de sus ideas.

- La evaluación y los errores. Para el constructivismo en la evaluación es necesario considerar los errores de los estudiantes porque estos informan sobre cómo se está reelaborando el conocimiento que ya poseen a partir de la nueva información y como se están haciendo los procesos de comprensión para ajustar y prever otras falencias. Adicionalmente la maestra debe conocer y comprender que pasa en la mente del estudiante durante toda la formación y no solo en la evaluación final.

3. Capítulo II: La Investigación Basada en Diseño (IBD): una experiencia de aula en el IPN

En este capítulo se presenta la propuesta pedagógica para la formación de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de Básica Secundaria y la experiencia desarrollada en Instituto Pedagógico Nacional (IPN). La construcción de la propuesta se llevó a cabo tomando los elementos teóricos enunciados en el capítulo anterior y siguiendo las fases de la Investigación Basada en Diseño (IBD). En este apartado se conceptualizan estas tres fases, la primera de investigación preliminar, con la contextualización de la enseñanza de la historia en el colegio y la caracterización de las habilidades de pensamiento histórico. La segunda fase, de diseño de la propuesta e intervención; y una última fase, de análisis y evaluación de la experiencia.

Antes de presentar lo enunciado, es necesario exponer algunas consideraciones previas sobre los referentes investigativos desde los cuales se orientó este trabajo.

De acuerdo con los objetivos planteados para este trabajo, se hizo necesario adoptar un tipo investigación de orden descriptivo y cualitativo que modifique la experiencia de aula y el aprendizaje de los estudiantes desde la práctica, es por esto que, se adoptó la Investigación Basada en Diseño (IBD). Cabe señalar que, la IBD es referida con ambigüedad en diferentes textos, como paradigma, metodología, método, modelo o enfoque. Con el ánimo de simplificar y unificar el término, en este documento se entenderá la IBD como un tipo de investigación, distinguido por su finalidad: comprender y mejorar la realidad educativa en contextos naturales, es decir que, se comprende el contexto de aprendizaje particular y auténtico, no fabricado, donde el investigador realiza su estudio de campo orientado al logro de una meta pedagógica definida y a producir modificaciones que generen mejores aprendizajes. En otras palabras, en el marco de la clase se estudian los problemas con el propósito de incidir en ellos. y desarrollar un diseño instruccional específico.

Este tipo de investigación tiene origen en las ciencias del aprendizaje. A pesar de que se han hecho trabajos destacados al respecto (Brown, 1992; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003; Molina, 2007) su divulgación ha sido poca en el contexto nacional, de ahí la necesidad de precisar cómo se está entendiendo la IBD:

Se define como un estudio sistemático de diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas (como programas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales, productos y/o sistemas) con el fin de aportar soluciones a problemas complejos de la práctica educativa y contribuir al avance del conocimiento pedagógico sobre las características de estas intervenciones y sus procesos de diseño y desarrollo (Plomp y Nieveen, 2010 citado en Valverde Berrocoso, 2016, p. 66).

La Investigación Basada en Diseño se orienta a la creación de prácticas y procesos para analizar, cambiar y mejorar la realidad educativa, para esto, se llega al aula con los objetivos y problemas presupuestos, y se relaciona la teoría, el plan de acción diseñado y la práctica. También, busca establecer teorías localizadas sobre la enseñanza y aprendizaje de un contenido o habilidad específica, aspectos que la distinguen de propuestas como la investigación acción.

La IBD es de enfoque cualitativo, su carácter inductivo y humanista, permite valorar experiencias, prácticas e ideas y a la vez interactuar con el grupo estudiado mediante la comprensión del escenario y de las personas desde una perspectiva holística.

En la presente investigación se toma como contexto educativo el Instituto Pedagógico Nacional durante los dos primeros trimestres del año escolar comprendidos entre febrero y agosto de 2018. Se pretende conseguir los dos propósitos de la IBD, el diseño de ambientes de aprendizaje y enseñanza y el desarrollo de teorías, modelos y propuestas (Valverde, 2014). En

este caso, mejorar la realidad educativa de los estudiantes a través del desarrollo de habilidades para pensar históricamente y paralelamente, construir y evaluar la propuesta pedagógica diseñada con el fin que sea adaptada en experiencias de aula con otros estudiantes o sea punto de partida para nuevas propuestas.

La IBD establece tres fases para su desarrollo: la primera fase, de investigación preliminar donde se realiza la revisión documental y contextualización, es decir que en ese momento se procura relacionar, explicar, analizar, y sintetizar las teorías y conocimientos del tema y a su vez, estudiar los contextos naturales de enseñanza y aprendizaje donde se da la formación de las ideas y habilidades de los estudiantes, esto es, documentar qué recursos y conocimientos previos ponen en juego los estudiantes, sus interacciones, cómo emergen y evolucionan las concepciones, y cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza (Confrey, 2006 citado en Molina, Castro, Molina, & Castro, 2011).

En la segunda fase, se elabora el diseño y la intervención a partir de la contextualización y la teoría. La implementación se realiza orientada al rediseño y mejora constante de la práctica educativa.

En la tercera fase, de evaluación y análisis, se busca concluir si la solución o intervención satisface los objetivos predeterminados y ofrecer recomendaciones para la mejora de la práctica educativa. Además, “se persigue explicar por qué el diseño instruccional propuesto funciona y sugerir formas con las cuales puede ser adaptado a nuevas circunstancias” (Molina, Castro, Molina, & Castro, 2011, p.76)

Siguiendo las fases propuestas por la IBD a continuación se presenta el desarrollo de la investigación en los mismos términos: contextualización y caracterización; intervención y evaluación.

3.1. Investigación preliminar: la contextualización

3.1.1 El Instituto Pedagógico Nacional.

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) es una unidad académico-administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional dirigida actualmente por el profesor Mauricio Bautista. De acuerdo con su misión “lidera procesos pedagógicos en educación formal, educación especial y educación para el trabajo y desarrollo humano de niños, niñas, adolescentes y adultos, respondiendo a los retos de nuestra sociedad” (Instituto Pedagógico Nacional, 2018)

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se señala que en atención a la pluralidad de población que atiende el IPN su educación se construye sobre la base de dar oportunidades de desarrollo para la población en general a lo que llama, “múltiples desarrollos”. Se reconoce la existencia de una diversidad de metodologías generadas al interior del colegio, los diferentes criterios y enfoques pedagógicos, lo cual permite una educación amplia y no confesional. Además, enuncian los principios de su educación: la socialización y la autonomía; la libertad y la democracia; la racionalidad y el espíritu científico; lo físico y lo estético; lo afectivo - ético y valorativo la educación ambiental; el respeto a la diferencia y la pluralidad en la tolerancia y, la educación en y para la vida.

El Instituto Pedagógico Nacional presenta características en común con muchas otras instituciones en materia de enseñanza de la historia. Como se mencionó anteriormente, según la

SED Bogotá (2011) más de la mitad de los currículos diseñados y utilizados por los maestros, tienen como referente los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales y los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales, el plan de estudios de esta institución no es la excepción.

En el “Documento de Área de Ciencias Sociales” (2014) los maestros y maestras del IPN señalan que el trabajo del área responde a las necesidades internas del colegio y a la vez toma como referente las orientaciones y parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En la Tabla 2 se presentan los contenidos temáticos establecidos por el MEN para los grados sextos a noveno (grados participantes de esta investigación) y en la Tabla 3 se presentan los contenidos del plan de estudios de historia del IPN para los mismos grados.

Tabla 2

Eje General de las relaciones con la historia y las culturas para grados sexto, séptimo, octavo y noveno definidos en los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales

Eje General	Grado sexto a séptimo	Grado octavo a noveno
Relaciones con la historia y las culturas	<p>Describo características de la organización social, política o económica en algunas culturas y épocas (la democracia en los griegos, los sistemas de producción de la civilización inca, el feudalismo en el medioevo, el surgimiento del Estado en el Renacimiento...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezco relaciones entre estas culturas y sus épocas. • Comparo diferentes culturas con la sociedad colombiana actual y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro. • Comparo legados culturales (científicos tecnológicos, artísticos, religiosos...) de diferentes grupos culturales y reconozco su impacto en la actualidad. • Reconozco que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial...). • Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos posteriores en Colombia y América Latina. • Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos. <ul style="list-style-type: none"> • Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...). • Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores. • Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del

<ul style="list-style-type: none"> • Identifico algunas características sociales, políticas y económicas de diferentes períodos históricos a partir de manifestaciones artísticas de cada época. • Identifico algunas situaciones que han generado conflictos en las organizaciones sociales (el uso de la mano de obra en el imperio egipcio, la expansión de los imperios, la tenencia de la tierra en el medioevo...). • Identifico y comparo las características de la organización social en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América. • Identifico y comparo el legado de cada una de las culturas involucradas en el encuentro Europa-América-África. 	<p>siglo XIX y explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad. • Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia en el siglo XIX y en la primera mitad del XX
---	---

Como se ve, los contenidos fijados por los maestros y maestras se ajustan y limitan a las orientaciones que definen los estándares.

Tabla 3

Contenidos del Plan de Estudios, área de Ciencias Sociales Instituto Pedagógico Nacional

Grado	Contenidos
6	Conceptos importantes de historia (temporalidad, historia, civilización, estructuras Prehistoria egipcios, fenicios, asirios, hebreros, persas, sumerios, india y china, poblamiento de América, historia prehispanica, introducción al origen de la civilización occidental (Grecia y Roma).
7	Civilización romana, invasiones bárbaras, islam, Imperios medievales, feudalismo, sacro imperio romano germánico, Renacimiento, reforma y contrarreforma, estados absolutistas, barroco, descubrimiento y conquista de América
8	Revoluciones en Latinoamérica e impacto (dinastía de los Borbones), Colombia 1808-1849, nacionalismo e imperialismo, Colombia siglo XIX.
9	El mundo durante la primera mitad del siglo XX (1 y 2 Guerra Mundial, América latina 1898-1948, Colombia durante la primera mitad del siglo XX, el mundo 1945 a 2009, América latina 1950 a la actualidad, Colombia contemporánea.

Nota. Tomado de Documento de área de Ciencias Sociales. Elaborado por los maestros y maestras de Ciencias Sociales del IPN (2014)

Los estándares establecen tres ejes articuladores de formación en ciencias: a) la manera de aproximarse al conocimiento como lo hacen los científicos y las científicas; b) el manejo de los conocimientos propios de las ciencias sociales (relaciones con la historia y las culturas, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético - políticas) y c) el desarrollo de

compromisos personales y sociales. Las sesiones de historia en el IPN, según señala el “Documento de área de Ciencias Sociales” apuntan a todo lo anterior, sin embargo, se presentan con mayor amplitud las consideraciones acerca del eje articulador “Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales”. El eje de desarrollo de compromisos personales y sociales se integra también, según sostienen, en las cátedras de constitución, afrocolombianidad, paz y convivencia. Asimismo, el eje de aproximación al conocimiento científico tiene lugar fuera de la asignatura, pues se fortalece por medio de los talleres realizados en primaria y bachillerato, el énfasis de geopolítica y relaciones internacionales en la educación media, la participación interinstitucional del grupo del Modelo de las Naciones Unidas (PEDMUN), y la propuesta en educación media de investigación y epistemología y el seminario de proyecto. Todo lo anterior afianza el trabajo en la construcción de estudiantes como científicos sociales.

También, en el IPN los y las estudiantes cursan ciencias sociales hasta noveno grado (en asignaturas separadas de historia y geografía) de ahí en adelante, en grado décimo y undécimo cursan ciencias políticas y ciencias económicas, igual que ocurre en muchas instituciones educativas. A respecto el Ministerio de Educación Nacional afirma que:

En diversas visitas y por informes recibidos en los talleres de discusión y validación con las y los educadores del país, se encontró que el área de Ciencias Sociales (o las materias de historia, geografía y democracia), sólo se enseñan hasta el grado noveno de la básica y desaparecen en la educación media, siendo reemplazadas por educación política y/o económica, algo que está en total desacuerdo con lo estipulado por la Ley General de Educación, cuando reglamenta las áreas obligatorias y fundamentales (2002).

Las características ya enunciadas, dan cuenta de un escenario típico de enseñanza de las ciencias sociales, esto sumado a la disposición de las maestras del área para recibir nuevas propuestas de enseñanza de la historia, hacen del IPN un espacio idóneo para plantear una propuesta de formación de habilidades de pensamiento histórico que acompañe el plan de estudios.

La propuesta pedagógica se desarrollará en cursos de sexto a noveno teniendo en cuenta que son escasas las experiencias de aula de pensamiento histórico en básica secundaria y atendiendo a que en este ciclo de la educación formal se busca el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que favorezcan el conocimiento.

3.1.2 Caracterización de la enseñanza de la historia en el IPN.

Los cursos que participaron de la investigación fueron: 601,702, 802 y 901, los cuales cuentan con dos horas de clase de historia semanalmente. Ingrid Rubio es la docente de historia de 601, Luisa Fernanda Vargas del curso 702 y la maestra Elizabeth Rodríguez esta encargada de la enseñanza de la historia en 802 y 901. Los procesos de enseñanza son diferenciados en los temas, grados y maestras distintas, sin embargo, también se ven regularidades.

En 601 se encontró que la secuencia, presentación y temáticas³ son tomadas de forma exacta del libro de texto Territorios (2006) de la editorial Vicens Vives. La docente se remite exclusivamente a este libro en clase para consultar cualquier información. Los textos escolares diseñados para la enseñanza de la historia antigua en Colombia se han centrado en estudiar las civilizaciones por separado, este es uno de los factores que hace común que los estudiantes no

³ Las temáticas abordadas durante la observación fueron: Las primeras civilizaciones: Mesopotamia, Egipto, China e India.

estén en capacidad de entender las relaciones e interacciones entre las diferentes sociedades y civilizaciones, y consideren además que unas sucedieron a otras (Campos, 2004). Este texto escolar no es la excepción, pues desarrolla los temas de forma sucesiva y como una lista de datos a memorizar. A pesar de que pretende generar aprendizaje significativo por medio de pequeños apartados que vinculan lo estudiado con la vida cotidiana, está lejos de lograrlo, pues la mayoría de los contenidos del texto se presentan desarticulados del presente del estudiante.

La estrategia de aprendizaje más utilizada en las clases de los estudiantes de 601 es la exposición grupal, los estudiantes abordan cada uno de los temas definidos por el temario del libro Territorios. Algunos estudiantes demuestran su esfuerzo e interés, sin embargo, los temas son expuestos de forma muy general, con poca profundidad y dominio del tema. Los aspectos culturales, políticos y sociales no se presentan de forma integrada, sino de forma aislada y sin relación. Como señala Carretero (2018) si solo se explican las características sociales y políticas de un momento histórico se estaría estudiando un intento de sociología del pasado más no historia; la historia requiere elementos temporales cercanos y remotos, analizar las causas que construyeron ese tipo de sociedad y su relación con el presente.

En el desarrollo de la clase, a los estudiantes no se les ubican los contenidos temáticos dentro de marcos cronológicos y espaciales concretos, por tanto, presentan dificultad para diferenciar la ubicación temporal e histórica de las diferentes sociedades. Muestra de lo anterior es que, durante la exposición sobre Mesopotamia, una de las estudiantes leyó su consulta dejando en evidencia que ella y sus compañeros (quienes tomaron nota en el cuaderno sin cuestionar), no estaban vinculados con las temáticas que se estaban abordando en la clase ni identificaban claramente el tiempo y el espacio de las civilizaciones estudiadas,

Mesopotamia es un corregimiento del municipio de La Unión en el departamento de Antioquia en Colombia. Mesopotamia se formó en el sitio donde se estableció una fonda para los arrieros, en el viejo camino que de Sonsón conducía a la Ceja. (Ver Anexo 3)

Así mismo, se puede inferir que las consultas que realizan en internet no son dirigidas u orientadas por las maestras o los padres.

En el curso 702⁴ se desarrolla la clase por medio de talleres que incluyen ubicación temporal y espacial. Los y las estudiantes ocupan el 60% del tiempo de la clase en otras actividades como conversar con sus compañeros, hacer actividades de otras clases o usar el teléfono celular, esto dificultó la atención y el buen desarrollo de los temas. En las guías⁵ se presentan los contenidos de forma clara. Las actividades propuestas apuntan exclusivamente a la memorización, generalmente son preguntas sobre datos como sistema de gobierno, edificios construidos en la época y religión. No se promueve el análisis o la comprensión de relaciones. En una de las actividades de clase (Ver Anexo 5) se les pidió a los y las estudiantes responder las siguientes preguntas teniendo en cuenta lo visto en sesiones anteriores:

- 1) Mencione 3 características de la transición de la Edad Media en Oriente y en Occidente.
- 2) ¿Cuál fue el sistema de gobierno que se dio en la Edad Media en oriente y occidente?
- 3) Explique cuáles fueron los tipos de edificios que se dieron en la Edad Media en Europa y ¿por qué se popularizó su construcción?
- 4) ¿Cuál fue el principal edificio construido en el mundo musulmán en la Edad Media?
- 5)

⁴ Las temáticas abordadas durante la observación fueron: La alta edad media, la baja Edad Media, el nacimiento de mundo musulmán y la configuración de los reinos en la Edad Media.

⁵ La maestra usa guías de elaboración propia, con gran cantidad de texto y un mapa auxiliar. En las guías no se incluye la fuente de la que es sacada la información, ni utiliza mapas conceptuales, mentales u otras formas de representar el conocimiento.

¿Cuál es la principal diferencia de clases sociales que se da entre la edad antigua en Roma y la Edad Media en Europa? 6) ¿Cuál es la trascendencia de la religión en la Edad Media en Oriente y Occidente?

Este tipo de preguntas promueve un aprendizaje memorístico y repetitivo donde solo hay una respuesta correcta, es el todo o nada, es decir, sabe o no sabe. En cinco de estas seis preguntas evalúan en los estudiantes únicamente la capacidad de memorizar un hecho o dato concreto. Sólo en la tercera pregunta se debe explicar el uso de un tipo específico de construcción en la Edad Media relacionándolo con el contexto. Cabe resaltar la ausencia de preguntas que impliquen conocer procedimientos propios de la historia, narración o empatía histórica. Esta actividad hace que los estudiantes se interesen únicamente en completar las preguntas de cualquier manera, indagando en el cuaderno, preguntando a la maestra, buscando en internet o copiando de sus compañeros pues se convierte en un fin en sí misma, y deja de ser una oportunidad de aprendizaje.

Uno de los temas estudiados por el curso 702 fue el nacimiento de la Edad Media y al tiempo el nacimiento del mundo musulmán. Se evidenció que varios estudiantes no tienen claro los puntos cardinales, lo que dificulta que comprendan a qué se refieren los términos occidente y oriente usados por la maestra y por las lecturas que les son facilitadas⁶. Los estudiantes no distinguen con facilidad los diferentes hechos históricos que marcan el inicio o el final de una época, confunden elementos de la Edad Antigua con La Edad Media lo que impide que puedan identificar cambios y continuidades entre éstas.

⁶ Las lecturas no estaban referenciadas, eran elaboradas o adaptadas por la maestra. Incluían un mapa y breve descripción de el nacimiento del mundo musulmán.

En el curso 802⁷ y 902⁸ la maestra desarrolla las sesiones con diferentes estrategias didácticas, frecuentemente utiliza lecturas cortas⁹ para que los estudiantes se acerquen al periodo o hecho estudiado, sin embargo, no se destaca el autor o la perspectiva desde la que escribe. El cine¹⁰ es uno de los recursos didácticos que más despierta interés y motivación en los estudiantes. Los materiales cinematográficos dinamizan la clase porque recrean, relatan o ambientan un momento de la historia, de esta manera facilitan que los y las estudiantes se contextualicen y aproximen de forma diferente a los hechos históricos (Carretero, 2018). Otras actividades que se realizan son: cartografías, dibujos y narraciones, clases magistrales, consultas en internet, foros virtuales de opinión, mapas conceptuales, etc.

El desarrollo de las clases en los cursos es diferente, sin embargo, hay aspectos en común entre estos:

- La participación de los estudiantes: en todas las sesiones de los cursos, el estudiante tiene un rol activo dentro del proceso de aprendizaje. Las maestras los vinculan a través de exposiciones, talleres, debates, y preguntas sobre sus conocimientos previos.
- El trabajo en grupo: la mayoría de las actividades se realizan en parejas y grupos, lo que permite que los estudiantes intercambien ideas, escuchen opiniones diferentes y desarrollen responsabilidad y compromiso con sus compañeros y su proceso de aprendizaje.
- El manejo de los estándares: a pesar de que los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales son el referente del contenido temático de los grados,

⁷ Las temáticas abordadas durante la observación fueron: La revolución francesa y la independencia de los países de América Latina

⁸ Las temáticas abordadas durante la observación fueron: La segunda guerra mundial y la guerra fría.

⁹ La maestra utiliza diferentes tipos de lecturas como cronologías, fragmentos de textos de historiadores como Eric Hobsbawm, ensayos, entre otros.

¹⁰ En una de las sesiones con 802 se proyectó la película The Kid de Charles Chaplin, para contextualizar la Industrialización.

otros elementos como los ejes articuladores se dejan de lado; el Ministerio de Educación Nacional define tres ejes, “la manera de aproximarse al conocimiento como lo hacen los científicos y las científicas, el manejo de los conocimientos propios de las ciencias sociales y el desarrollo de compromisos personales y sociales” (2004). Las sesiones apuntan exclusivamente a aspectos conceptuales del eje “Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales”. Asimismo, se evidencia que no hay actividades ni orientaciones dirigidas al eje “me aproximo al conocimiento social” pues no hay uso de fuentes y ni planteamiento de preguntas y problemas de investigación a los y las estudiantes. De igual manera, no se vincula activamente el eje “desarrollo compromisos personales y sociales”, ya que no se relacionan los temas vistos con las prácticas y la vida cotidiana de los estudiantes, es decir, no se generan espacios de reflexión que les permitan asumir compromisos éticos, sociales y políticos fuera de la clase.

También se identificaron en los diferentes cursos, aspectos de la enseñanza de la historia que dificultan que los y las estudiantes consigan pensar históricamente, lo que Carretero (2008) llama “sesgos del pensamiento histórico”:

- La personificación de la historia: algunas de las explicaciones realizadas por las maestras pueden hacer que los estudiantes den una excesiva importancia a los personajes, es decir, que personifiquen la historia dando más relevancia a las acciones, intenciones, vida y personalidad de los individuos que a las causas y condiciones estructurales. Por ejemplo, en noveno grado cuando se abordó la Segunda Guerra Mundial la maestra presentó a algunos líderes de la época: Benito Mussolini, Adolf Hitler, Josef Stalin, Francisco Franco e Hirohito, como la explicación en ese momento se centró exclusivamente en ellos, en medio de la clase

los estudiantes formularon preguntas sobre la vida de estos personajes. Ejemplo; ¿Hitler era gay? ¿Hitler se suicidó? ¿Por qué Hitler odiaba a los judíos?

- El presentismo: este sesgo egocéntrico hace que los estudiantes tengan poca conciencia de las diferencias socioeconómicas, políticas o culturales de otras épocas. Por ejemplo, en el curso 802 las y los estudiantes cuestionaban recurrentemente la legalidad de cualquier hecho: ¿Era legal que trabajaran tantas horas? ¿No estaba prohibido que vivieran en malas condiciones los trabajadores? pues su mirada a elementos de la Revolución Industrial se hacía desde el presente. En ocasiones los estudiantes no reciben una aclaración a estas preguntas que les permitan comprender que la legalidad y los derechos han sido históricamente construidos.

- La memorización como fin: en la mayoría de los talleres y evaluaciones las preguntas que se plantean apuntan a la repetición de lo visto en clase. En ocasiones las maestras indagan sobre la aplicación que los estudiantes pudieran dar a los temas tratados, sin embargo, en las clases no se facilita que los estudiantes generen conexiones entre los contenidos y el presente.

- El escaso uso de fuentes históricas: En las clases no se hace uso de fuentes primarias y secundarias ni de métodos que permitan a los estudiantes acercarse al quehacer del historiador.

3.1.3 Caracterización de las habilidades de pensamiento histórico.

Para caracterizar las habilidades de pensamiento de los estudiantes del IPN se realizó una prueba de entrada (Ver anexos del 10 al 13). Esta fue aplicada al total de estudiantes de cada curso, 25 estudiantes del curso 601 (11 a 12 años), 29 estudiantes del curso 702 (12 a 13 años), 26 estudiantes del curso 802 (13 a 14 años), y 30 estudiantes del curso 901 (14 a 15 años).

Para la construcción de la prueba se tuvieron en cuenta los temas que se habían abordado en las clases observadas, y se relacionaron con los cuatro aspectos de formación del pensamiento histórico: conciencia histórico temporal, representación de la historia, empatía histórica e interpretación de la historia. A continuación, se presenta la caracterización de cada aspecto y un análisis general al respecto.

3.1.3.1 Conciencia histórico temporal.

Para la caracterización de la conciencia histórico temporal se realizaron dos tipos de preguntas, una orientada a la representación del tiempo y otra a la comprensión de relaciones de cambio y continuidad en el tiempo.

A los cursos 601 y 702 se les pidió construir una línea del tiempo (que iniciaba con la aparición del hombre sobre la tierra) para ubicar y representar la duración de determinados periodos.

Los estudiantes de 601 debían representar los periodos de la prehistoria y las civilizaciones antiguas: Edad de Piedra (1), Paleolítico (2), Mesolítico (3), Neolítico (4), Edad de los metales (5), Edad de cobre (6), Edad de bronce (7), Edad de hierro (8), Mesopotamia (9), civilización egipcia (10), civilización china (11), civilización del Valle del Indo (12). También, se les pidió ubicar y representar en la línea del tiempo su vida (13). En la Figura 2 se presentan los resultados.

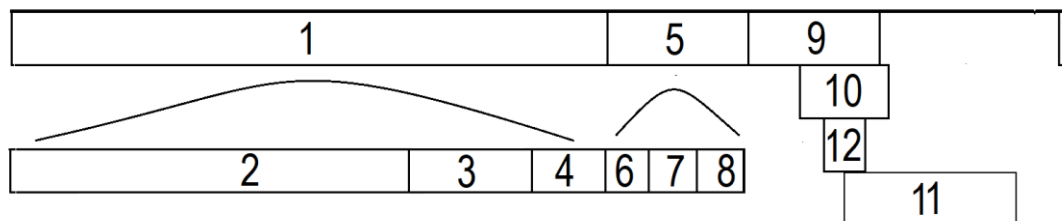
Figura 2

Percepción y representación del tiempo de los y las estudiantes de 601 en la prueba de entrada

Representación característica de los y las estudiantes:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Representación correcta aproximada:



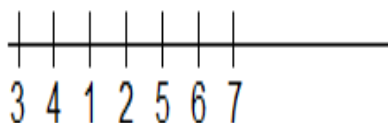
Nota: Elaboración propia

Los estudiantes del curso 702 debían representar los periodos y acontecimientos que marcaron la Edad Media: Alta Edad Media (1), Baja Edad Media (2), Caída del imperio Romano (3), Edad Media (4), vida de Jesús (5), vida de Mahoma (6), su vida (7). En la Figura 3 aparecen los resultados.

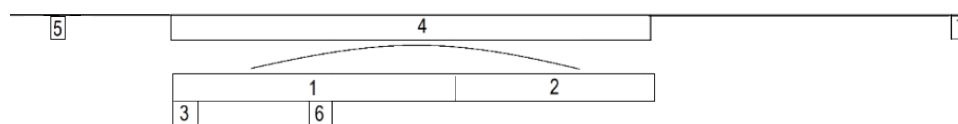
Figura 3

Percepción y representación del tiempo histórico de los estudiantes y las estudiantes de 702 en la prueba de entrada.

Representación característica de los y las estudiantes:



Representación correcta aproximada:



Nota: Elaboración propia

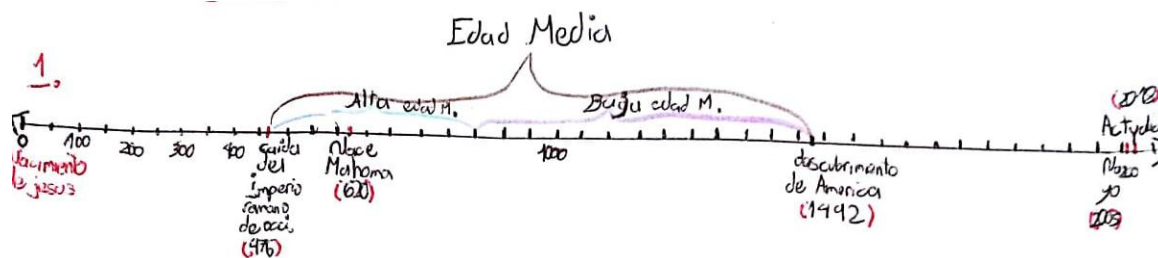
En la primera parte de la Figura 2 y de la Figura 3 se muestra la forma como cerca del 60% de los y las estudiantes organizaron los periodos y acontecimientos. En la segunda línea está la representación correcta, aproximada, de los eventos atendiendo a su cronología y duración.

Los y las estudiantes representan los acontecimientos de forma equidistante, es decir, perciben que todos los periodos, civilizaciones o acontecimientos tuvieron la misma duración. En sus respuestas se evidencia que no hay claridad de los conceptos de periodización del tiempo, pues desconocen que un periodo se puede dividir en otros periodos o etapas; por ejemplo, la Edad de los Metales se divide en la Edad de Bronce, la Edad de Cobre y la Edad de Hierro.

También, ubican varios de los hechos y periodos en una secuencia incorrecta por tanto no establecen relaciones de causalidad entre un periodo y otro. Asimismo, se evidencia que no representan gráficamente civilizaciones o acontecimientos simultáneos, todos fueron ubicados de forma sucesiva desconociendo, en el caso de las civilizaciones antiguas, los intercambios culturales que se dieron entre estas en el mismo tiempo. Por otra parte, al representar su vida en la línea del tiempo, los y las estudiantes no tienen en cuenta lo distante que está de los periodos estudiados.

El 45% restante de los y las estudiantes de ambos cursos realiza la representación del tiempo histórico incurriendo en uno o varios de los errores mencionados anteriormente como: secuencia incorrecta, no hacer uso de los conceptos de periodización del tiempo, no representar la duración ni la simultaneidad y no ubicar correctamente en la línea del tiempo su vida. Solo un estudiante, de grado séptimo, consigue aproximarse a la representación esperada como aparece en la Figura 4.

Figura 4
Representación correcta aproximada de la Edad Media



Nota: Elaboración de un estudiante de 702

El segundo tipo de pregunta relacionada con la conciencia histórico temporal se realizó a 802 y a 901 con el fin de identificar si los estudiantes distinguen elementos de cambio y continuidad en el tiempo y establecen relaciones entre el pasado, el presente y futuro. Al curso 802 se le preguntó: “¿En qué situaciones se ha puesto en riesgo la independencia de las naciones latinoamericanas? ¿Qué entiendes por independencia? ¿Cómo podemos garantizar a futuro nuestra independencia?” (Ver Anexo 12).

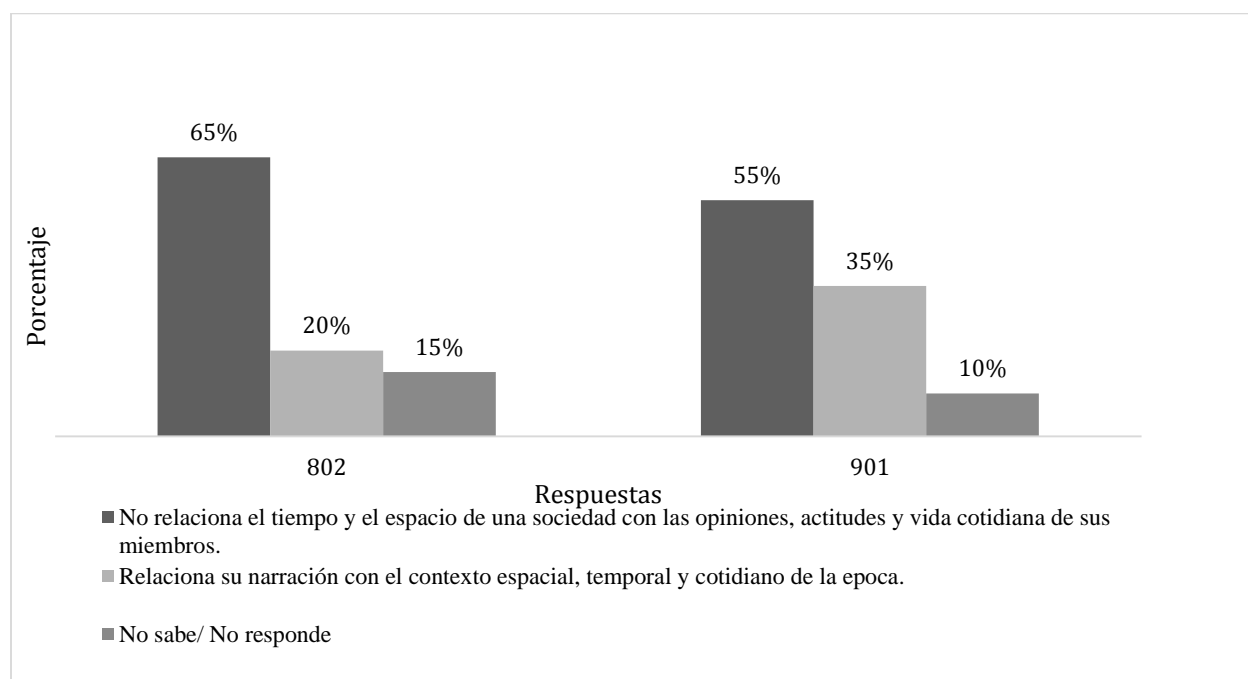
Por su parte, los y las estudiantes de 901 debían analizar una noticia de marzo de 2018 referida a la tensión política del momento entre Reino Unido y Rusia debido al intento de homicidio del exespía ruso Sergei Skripal y su hija (Palencia, abril, 2018). Se les solicitó:

“Lee la noticia y presta atención a la afirmación que aparece subrayada: ya nadie puede negar que estamos en una Guerra Fría 2.0; hemos, retrocedido lamentablemente 30 años atrás en el tiempo ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo? ¿Estamos ante el mismo escenario de la Guerra Fría o ha cambiado? Justifica tu respuesta” (Ver Anexo 13).

Las respuestas del 65% de los estudiantes de 802 y del 55% de 901 (Ver Figura 5) no se realizan desde concepciones de la sociedad y el tiempo histórico, por el contrario, explican y argumentan a partir de su experiencia personal y de lo que ven en los medios de comunicación. Un estudiante de 801 señala que la independencia es: “ser autónomos, sin nadie que les ordene. Colombia es independiente porque tenemos libertad. Podemos garantizar la independencia siendo autónomos y sin nadie que nos ordene”. Asimismo, otra estudiante de 802 comenta que: “Colombia es y no es un país independiente porque por un lado no depende de nadie ni de ningún país, pero aun así tanta corrupción hace que dependamos de algo” (Ver Anexo 16).

Figura 5

Respuestas de los y las estudiantes con relación a la conciencia histórico-temporal en la prueba de entrada



Nota. Elaboración propia.

Se puede notar también que la mayoría de los y las estudiantes no relaciona en su argumentación los acontecimientos y conceptos que han sido estudiados en clase, ni identifican elementos de cambio y continuidad en el tiempo. Por ejemplo, un estudiante de 901 responde:

“No estoy de acuerdo porque no puede haber una segunda guerra bueno si se puede, pero no hay tantos argumentos para que se forme y pues pensaría que ahorita en un mundial no van a formar una guerra” (Ver Anexo 17). Queda en evidencia que comprender el pasado desde el presente representa dificultad para los estudiantes pues implica además de conocer los acontecimientos históricos, establecer relaciones en el tiempo.

El 20% de estudiantes del curso 802 y el 35% de 901 distingue varios elementos de cambio y continuidad y asocia los acontecimientos y hechos estudiados en su argumentación, como lo muestra una estudiante de 901: “Nos encontramos en un conflicto que no es propiamente una guerra fría, porque no es ideológico. No hay conflicto entre los países por ideologías diferentes”

Los resultados obtenidos muestran que probablemente las estrategias de enseñanza aprendizaje no se han centrado en comprender el tiempo histórico o no han tenido suficiente acogida, pues la conciencia histórico temporal es una habilidad por desarrollar en la mayoría de los estudiantes de los cuatro cursos.

3.1.3.2 La representación de la historia

En la prueba se buscó caracterizar la forma como los y las estudiantes representan la historia, para eso se realizaron dos tipos de pregunta, una orientada a la construcción de narraciones, y otra a las explicaciones causales.

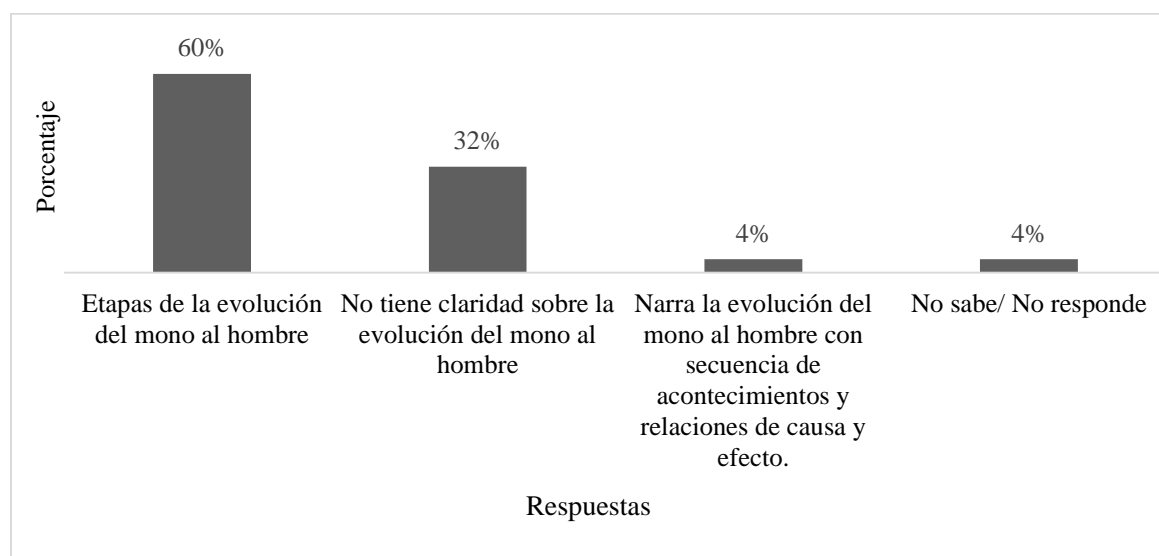
A los y las estudiantes del curso 601 se les pidió crear un relato sobre la evolución del hombre mientras que 702 lo realizó acerca de la separación y la caída del imperio romano. Con este tipo de pregunta se busca que los estudiantes logren construir una narración, ir más allá de la memorización y establecer relación entre los hechos. Los relatos producidos por los estudiantes

se analizaron tomando en cuenta dos elementos fundamentales de la narración para la explicación de los hechos históricos, la construcción de relaciones causa y efecto de un lado, y del otro la construcción de relaciones entre escenarios, personajes y hechos históricos.

Como se ve en la Figura 6, el 60% de los estudiantes de 601 reducen su escrito a enunciar las etapas del mono al hombre, de manera que no se logra la construcción de un relato, y acuden a lo que memorizaron sin lograr una comprensión de los hechos históricos.

Figura 6

Respuestas de los y las estudiantes de 601 con relación a la representación de la historia



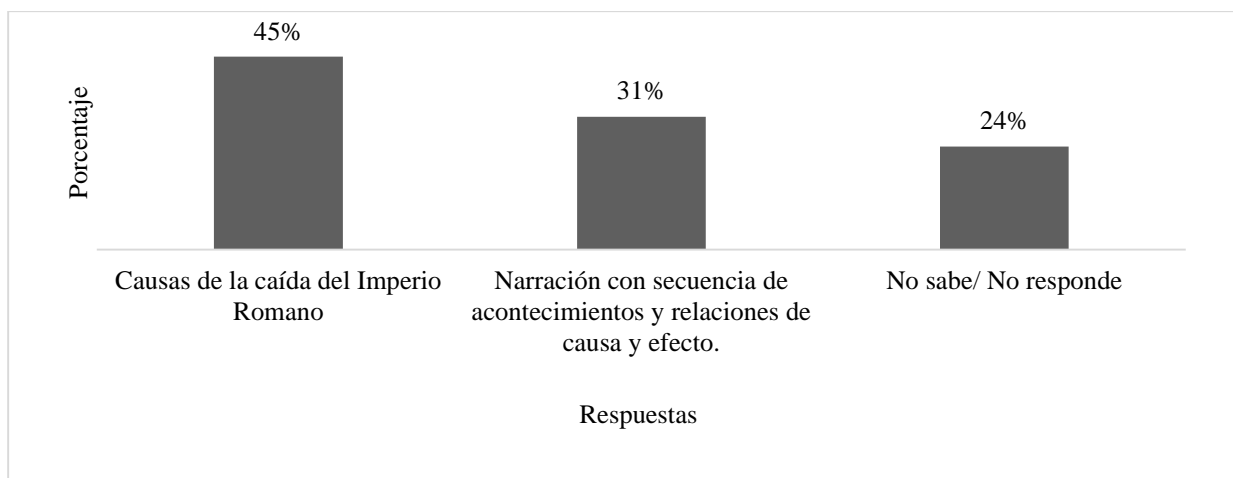
Nota. Elaboración propia

El 32% de los estudiantes de 601 no tiene claridad sobre el tema, pues lo confunden con el desarrollo de las civilizaciones, es decir, enuncian los periodos de la prehistoria como etapas del mono al hombre y dan saltos agigantados en su relato. Por ejemplo, “todo empezó con el Big Bang, luego llegaron las bacterias y ahí se crearon los humanos”. De igual manera otro estudiante afirma: “la evolución del hombre empieza a partir del oxígeno que creó al hombre y cada vez fueron descubriendo más cosas como el fuego o construyeron lanzas” (Ver anexo 14).

En el caso de 702, más de la mitad de los y las estudiantes no consiguió construir la narración (Ver Figura 7); su relato no presenta una secuencia de acontecimientos interrelacionados ni establecen relaciones de causa y efecto entre los hechos que enuncian. Por ejemplo: “El imperio romano se enfrentó en una guerra con otro imperio, y los romanos perdieron y se cayó el imperio romano”. Asimismo, otra estudiante señala: “hay varios problemas como que los atacaron desde fuera y por eso se separaron” (Ver anexo 15).

Figura 7

Respuestas de los y las estudiantes de 702 con relación a la representación de la histórica



Nota. Elaboración propia.

El 31% de los y las estudiantes consiguió hacer un relato con una secuencia de acontecimientos interrelacionados a partir de causas y efectos, lo cual evidencia la comprensión del desarrollo de los hechos:

La república se transforma en imperio, todo va bien. Pero continua la crisis social y más fuerte, empieza una escasez de comida cada vez peor. El imperio se divide en dos (imperio romano de oriente e imperio romano de occidente). Hay invasiones bárbaras y la inseguridad aumenta, lo cual mezclado con la escasez causa la ruralización de la economía. Debido a esto el imperio romano de

occidente cae y el imperio romano de oriente (llamado imperio bizantino) resiste hasta casi el fin de la Edad Media cuando es tomado por los turcos. (Ver Anexo 15)

El otro tipo de pregunta referente a la representación de la historia se realizó a 802 y a 901 con el objetivo de identificar el tipo de explicaciones causales que dan los estudiantes a determinado hecho o proceso histórico. Al curso 802 se les indicó:

A continuación, encontrarás tarjetas con algunas de las causas de la Revolución Francesa, debes enumerarlas de acuerdo con su importancia, siendo la 1 la más importante: a) Los deseos de libertad del pueblo francés y el descontento con los reyes; b) La difusión de ideas basadas en la razón, la igualdad y la libertad; c) La formación y consolidación de la burguesía como nueva clase social; d) La independencia de Estados Unidos, el gasto y apoyo francés; e) Los prolongados periodos de hambre y la mala situación económica.

Y al curso 901 se le pidió

A continuación, encontrarás tarjetas con algunas de las causas de la Segunda Guerra Mundial, debes enumerarlas de acuerdo con su importancia, siendo la 1 la más importante: a) El nacionalismo extremo; b) Disputa económica entre los imperialistas por los mercados, las materias primas, y la división del mundo; c) Invasión alemana a Polonia en 1939; d) Surgimiento y ascenso al poder de la ideología fascista; e) Anticomunismo a partir de la Revolución Rusa. f) Actitud guerrerista de la opinión pública en general; g) La ambición, maldad y

antisemitismo de Hitler; h) Alemania estaba a punto de sufrir una crisis en su sistema económico; i) El tratado de Versalles.

La mayoría de los y las estudiantes de 802 (70%) ubicaron como causa principal de la Revolución Francesa los deseos de libertad del pueblo francés y el descontento con los reyes, esa primera causa es de tipo personalista, es decir que, no se les da importancia a los procesos de mediana y larga duración sino al sentir de determinado grupo o persona, en este caso del pueblo francés. Para el 30% restante de los estudiantes, la difusión de ideas basadas en la razón, la igualdad y la libertad es la causa principal de la Revolución Francesa. Esta causa de tipo ideológico es considerada fundamental por encima de la causa política y económica.

Por otra parte, en el curso 901 los y las estudiantes formularon respuestas variadas. Aunque generaron más de dieciséis combinaciones de respuestas, se evidencia que las causas como: “La ambición, maldad y antisemitismo de Hitler” y “El nacionalismo extremo”, fueron señaladas como las más importantes, mientras que las causas estructurales y económicas como “Disputa económica entre los imperialistas por los mercados, las materias primas, y la división del mundo”, “Alemania estaba a punto de sufrir una crisis en su sistema económico”, y “El tratado de Versalles” son consideradas por los estudiantes, de acuerdo con la numeración que se establecieron, como poco importantes.

Como se evidenció en ambos grupos, las causas consideradas más importantes son las personalistas y de tipo ideológico. Los y las estudiantes dejan de lado las causas estructurales o económicas y sus explicaciones son construidas desde la coyuntura o la inmediatez del hecho histórico y no desde procesos de larga duración.

3.1.3.3 La empatía histórica.

En la prueba se buscó caracterizar la forma como los y las estudiantes relacionan el contexto de la época estudiada con las actitudes, vida cotidiana y forma de pensar de las personas y también identificar los juicios y críticas que generan los estudiantes situados temporal y espacialmente. Por cursos, de acuerdo con los temas vistos se les formularon preguntas orientadas a identificar la empatía histórica de los estudiantes (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Preguntas formuladas a los y las estudiantes con relación a la empatía histórica

Curso	Pregunta
601	Imagina que puedes viajar en el tiempo. Escoge una civilización de las que hemos estudiado en clase a la que viajarías. ¿Dónde estarías ubicado y en qué año? Cuenta en 10 renglones como sería tu vida y la de tu familia si hubieras vivido en ese tiempo y en esa civilización.
702	Imagina que puedes viajar en el tiempo a un momento situado en la Edad Media. Escoge quién quieres ser, ¿a qué lugar y año específico viajarías? Cuenta en 10 renglones ¿Cómo sería tu vida cotidiana? ¿qué religión profesarías y cómo? ¿qué idioma hablarías?
802	¿Crees que Colombia es hoy un país independiente?
901	En América Latina la Guerra Fría se configuró al establecerse el anticomunismo como dogma general. La alianza de las élites locales con EE. UU. buscó contener las demandas de los sectores populares y los procesos revolucionarios por medio de la violencia (Salgado, 2013). Imagina y describe cuales crees que serían las exigencias de un obrero, y un estudiante de la época.

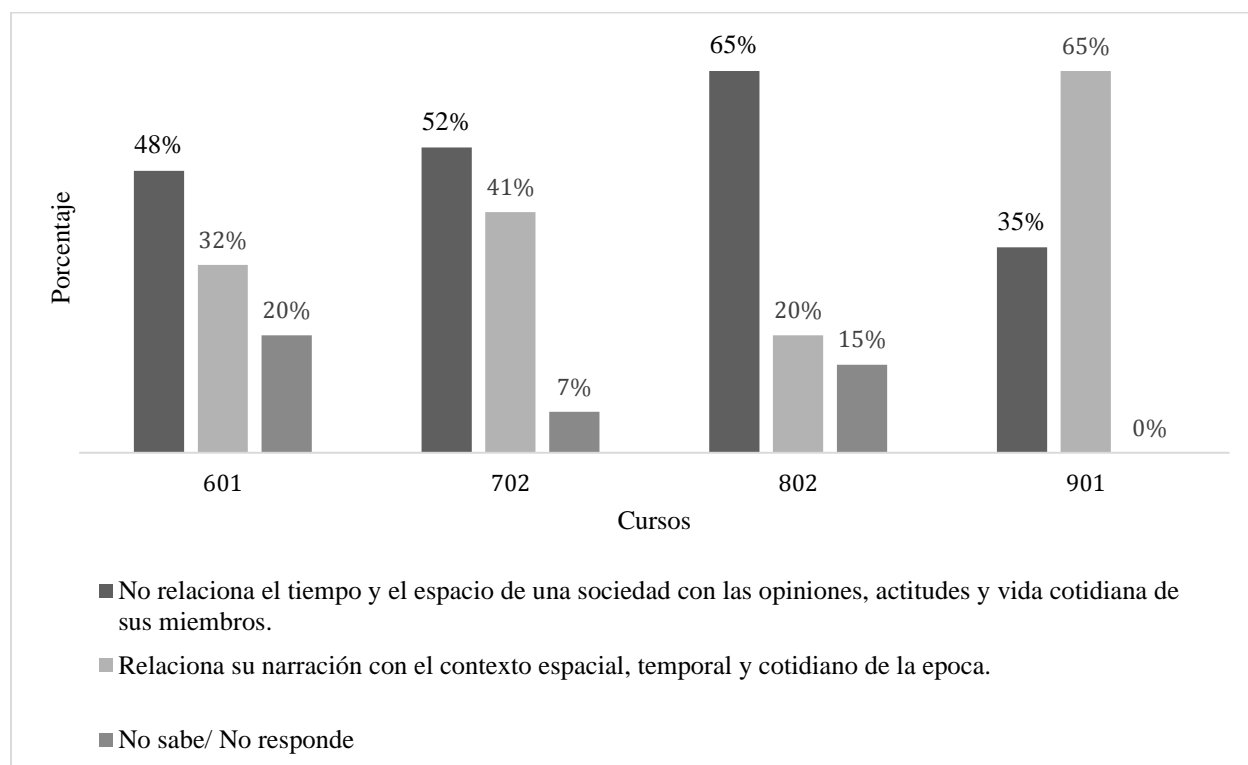
Nota. Elaboración propia.

En los diferentes cursos se observaron similitudes en las respuestas. En todos, algunos estudiantes se abstuvieron de contestar (Ver Figura 8), esto posiblemente se debe a que la actividad exige algo más que transcribir lo que se ha memorizado. De ahí que, algunos estudiantes de los que contestaron insistan en presentar las características del periodo, repitiendo

lo que consignaron en sus trabajos, como es el caso de un estudiante del curso 601: “Yo quisiera viajar a Mesopotamia en el periodo que elaboré (trabajo final) digo que Mesopotamia fue una de las primeras civilizaciones en desarrollar: sistema monetario, calendario solar, y sistema de navegación” (Ver Anexo 14).

Figura 8

Respuestas de los y las estudiantes con relación a la empatía histórica



Nota. Elaboración propia.

En los cursos 601 y 702, menos de la mitad de los y las estudiantes logra ubicar temporal y espacialmente el periodo estudiado. La mayoría de las respuestas (cerca del 50%) no dan cuenta de cómo imaginan su vida cotidiana en otro contexto, tampoco establecen diferencias temporales entre el periodo al que se refieren y la actualidad. Algunas de las referencias

contextuales que utilizan son muy generales, están basadas en estereotipos, o no corresponden con la época que describen. Por ejemplo:

Quiero ser un gobernante y vivir en el castillo viajaría a la alta Edad Media mi vida cotidiana sería exigir mandamientos y cuidar el castillo y pueblo mi religión sería el califato para tener una religión diferente en el futuro y hablaría hebreo (Ver Anexo 14).

En promedio, de los cuatro cursos, solo el 40% de los estudiantes consiguen contextualizar espacial y temporalmente las opiniones, actitudes y vida cotidiana de una época. Sus respuestas destacan algunos elementos históricos que dejan ver empatía y comprensión del periodo estudiado. Por ejemplo, un estudiante de 702 comenta:

A mi gustaría viajar a Francia en el año 1.400 (me gustaría ser un campesino). Yo viviría en una aldea, intercambiaría productos con artesanos y herreros. A pesar de eso me gustaría viajar a las grandes ciudades, universidades y catedrales. Profesaría el cristianismo ya que no hay otra opción.

Asimismo, una estudiante de 901 demostró empatía y comprensión de la época estudiada al señalar algunas de las exigencias de los personajes del pasado en su contexto: “El obrero exigiría mejor paga, menor cantidad de horas laborales, no ser perseguidos por reclamar sus derechos laborales. El estudiante exigiría mayor libertad de expresión, no más pensamientos antirrevolucionarios, no más miedo a querer algo distinto” (Ver Anexo 17)

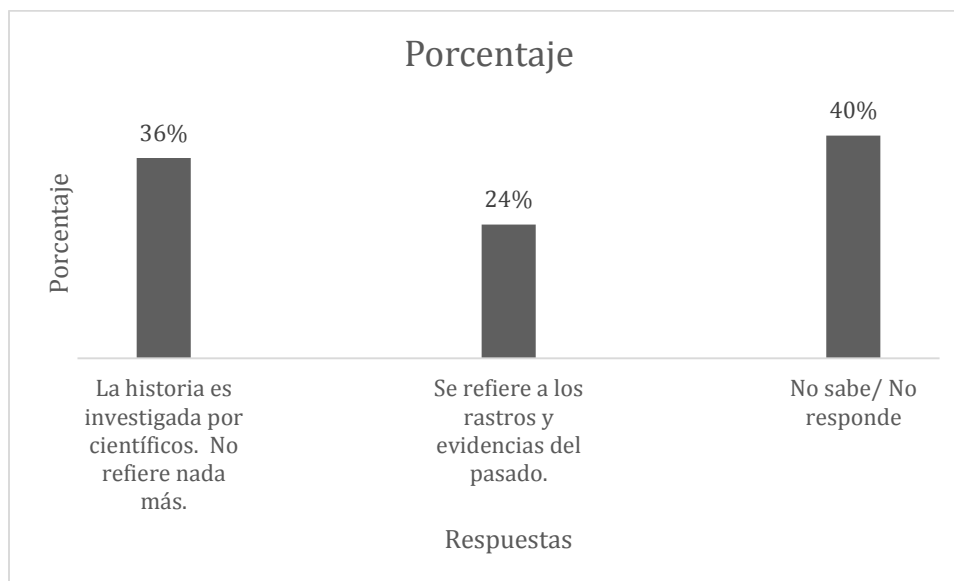
3.1.3.4 Interpretación de la historia.

En la prueba se buscó caracterizar la forma como los y las estudiantes se relacionan con las fuentes históricas y su comprensión sobre la disciplina histórica y los métodos que hacen posible el conocimiento del pasado. Se quiso identificar diferentes elementos de la interpretación histórica como: el proceso de construcción del conocimiento histórico, datar con precisión objetos relacionados con los diferentes períodos históricos, el uso de términos propios de la historia, y el análisis y comentario de textos.

En el curso 601 la pregunta que se les formuló fue: “¿Por qué sabemos que las civilizaciones que hemos estudiado existieron? ¿Cómo llegó esa información hasta hoy? “. Los resultados se presentan en la Figura 9.

Figura 9

Respuestas de los estudiantes de 601 sobre la Interpretación de la Historia



Nota. Elaboración propia.

Las respuestas demuestran un conocimiento muy básico de la forma como se construye la disciplina histórica, sólo un reducido número de estudiantes (24%) hace referencia a las

evidencias y rastros que permiten el conocimiento del pasado. El 40% de los y las estudiantes no respondió esta pregunta, posiblemente por desconocimiento, ya que contaron con tiempo suficiente para contestar toda la prueba.

A las estudiantes del curso 702 se les pidió: “Analiza la siguiente imagen. Corresponde a un tapiz llamado " De vuelta de la cacería" hecho en el sur de los Países Bajos en lana y seda, en el siglo XVI. ¿Qué crees que representa? ¿Qué puedes decir de la imagen?” (Ver Anexo 11) En la Figura 10 se presenta la imagen que se les facilitó a los y las estudiantes.

Figura 10
De vuelta de cacería



Nota: Tapiz de la exposición Arte y naturaleza en la Edad Media. Recuperado de: www.museonacional.gov.co

Se buscó que los estudiantes caracterizaran un objeto relacionado con el periodo histórico estudiado, la mayoría de los estudiantes (86%) describe de forma básica el tapiz, solo mencionan

sin precisión lo que observan: “representa la despedida de un señor y una señora y pareciera que es muy triste porque se va a la guerra”; “el hombre siempre vuelve” (Ver Anexo 15). Los y las estudiantes describen lo que se imaginan sobre la imagen, pero no tienen en cuenta por qué lo pintaron, qué representa, cuál es el escenario o los colores que usan. Tampoco identifican rasgos de la Edad Media en el tapiz.

Sólo el 24% de los estudiantes describieron con precisión los rasgos del tapiz y encontraron en este, algunas características propias de la Edad Media, como la cacería y la cercanía con el mundo rural. También se aventuraron a señalar la clase social a la que pertenecen los personajes del tapiz de acuerdo con sus atuendos.

Al curso 802 se le facilitaron dos fuentes primarias: el prefacio de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y el prefacio de La Acta de la Federación de las Provincias Unidas de Nueva Granada de 1811. Se les pidió responder “¿En qué contexto se redactó cada texto? ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras entre ambos? ¿Qué significó para sus respectivos pueblos este texto?”

El 30% de los estudiantes realiza una lectura detenida de la fuente primaria, compara y establece diferencias entre los dos textos, teniendo en cuenta el contexto histórico en el que se desarrolla, a su vez comprende el espíritu de libertad que invade ambas declaraciones y el impacto que tuvieron para su respectivo pueblo. Una estudiante señala que:

El texto de los derechos del hombre da a los franceses una forma de igualdad para poder saber sus deberes y derechos a cada instante. Por otro lado, el acta de la federación también habla sobre la libertad justa de los habitantes de América, habla también de los terribles sucesos ocurridos en la península de España por la

conquista de Napoleón Bonaparte. Finalmente habla de las uniones que se llevaron a cabo para poder reforzar sus fronteras e influenciar la independencia y unirse en un estado único. Para los franceses, los derechos del hombre les causo gran ilusión al poder tener derecho para ser importante en la sociedad y su deber como pueblo. Por otra parte, el acta de la federación crea unión y solidaridad entre las naciones latinoamericanas creando un fuerte lazo.

El 46% de los estudiantes no tiene claridad del contexto de los textos abordados, no hace una correcta interpretación, no refiere términos propios de la historia ni se remite a hechos históricos, como se evidencia en una de las respuestas:

El texto de la declaración de los derechos del hombre se da en 1789, en la revolución francesa, ya que como le dice el nombre estaban revolucionando así que debían ser justos y todos merecemos respeto.

Al curso 901 se le pidió que a partir del análisis de la proclama leída por el teniente coronel Roberto Guillard después del golpe de Estado a Allende, identificarán: “¿cuál es la intención de la persona que pronuncia estas palabras? ¿a quiénes representa? ¿qué podemos inferir que pasaba en Chile y en todo el cono sur en ese tiempo?” El 65% de los estudiantes hicieron un análisis satisfactorio, ya que además de identificar la intención, intereses y origen detrás de la fuente, lo relacionaron con el contexto de la época y con los temas estudiados en clase. Una estudiante señaló:

La intención de esta persona es que el presidente les entregue su cargo a las fuerzas armadas para iniciar una dictadura. Representa a las fuerzas armadas. Lo

que pasaba es que Estados Unidos estaba financiando dictaduras en el cono sur para evitar que llegará el comunismo y volver a todos los países capitalistas.

El 35% restante de los estudiantes de 901 no respondieron o proporcionaron respuestas incompletas que no evidencian un análisis de la fuente.

A nivel general, a la mayoría de los estudiantes, las preguntas de la prueba de entrada les representaron dificultad. No consiguieron relacionar el contexto espacial, temporal y cotidiano de las personas de la época o periodo estudiado, tampoco lograron establecer relaciones de cambio - continuidad ni identificaron relaciones de pasado, presente y futuro. En el caso de las preguntas que tienen que ver con la interpretación de la historia, se hizo evidente que los y las estudiantes, de todos los cursos, tienen poco conocimiento del uso de fuentes que hacen posible el conocimiento del pasado, esto sugiere una relación directa con el escaso uso de fuentes y procedimientos de la historia que se da en el aula de clase.

También, se evidenció que buena parte de los y las estudiantes se remitieron a escribir lo que habían memorizado en las clases sin dar respuestas a lo que se les preguntaba, esto se debe posiblemente a que muchas de las actividades de la clase de historia se orientan exclusivamente a la memorización. Los resultados obtenidos muestran que las estrategias de enseñanza aprendizaje no se han centrado en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, las habilidades relacionadas con la conciencia histórico temporal, la representación de la historia, la empatía histórica y la interpretación de la historia están por desarrollar en la mayoría de los estudiantes de los cuatro cursos.

3.2 Diseño de la propuesta pedagógica e intervención

3.2.1 Diseño.

Para la intervención en el aula, fue necesario establecer cómo se llevarían las habilidades de pensamiento histórico enunciadas en el capítulo II al escenario de la práctica educativa.

Atendiendo al modelo conceptual referente de esta propuesta, formulado por Santisteban, A., González, N., & Pages, J. (2010) se descartó de entrada dividir los aspectos de la formación de pensamiento histórico (conciencia histórico temporal, representación histórica, empatía histórica, e interpretación histórica) por grados, pues implicaría que la formación fuera desarticulada y se busca que los y las estudiantes tengan herramientas para estudiar la historia de forma integral.

La segunda opción que se consideró fue desarrollar todas las habilidades en todos los grados, sin embargo, teniendo en cuenta que son un total de quince habilidades que acompañaran los contenidos temáticos de básica secundaria, abordarlas todas a la vez impediría dedicarles suficiente tiempo y profundidad. Además, los resultados de las observaciones y la prueba de entrada evidenciaron que es pertinente intervenir en algunos cursos con ciertas habilidades específicamente. Por ejemplo, para 601 y 702 es fundamental la habilidad de comprender y representar el tiempo en la cronología para alcanzar una mayor comprensión del tiempo histórico y de los contenidos de esos grados. De igual manera, los cursos 802 y 901, podrían avanzar en la habilidad de analizar y comentar textos históricos dada la disponibilidad de fuentes de los temas que abordan. Debido a lo anterior y a que en la educación formal se espera que de un grado a otro los estudiantes desarrollen diferentes habilidades y actitudes, se descartó implementar todas las habilidades en todos los grados.

A partir de las necesidades y los contenidos temáticos identificados en la prueba de entrada y las observaciones, se propone una matriz (Ver Tabla 5) que relaciona las habilidades de pensamiento histórico con la educación básica secundaria. Cabe aclarar que, esta matriz pretende facilitar la formación de habilidades de forma organizada y sistemática enfocando algunas habilidades por grado, pero no por esto se considera que cierta habilidad sea exclusiva de un grado y mucho menos de una edad, únicamente es la posibilidad que se planteó para la intervención en el aula.

Tabla 5

Matriz para la formación de habilidades de pensamiento histórico en Básica Secundaria.

Grados	Conciencia histórico- temporal	Representación de la historia	Empatía histórica	Interpretación histórica
6° y 7°	Comprender y representar el tiempo a través de la cronología.	Crear narraciones como forma de representación con secuencia de acontecimientos interrelacionados.	Relacionar lo imaginario de una sociedad en el tiempo y en el espacio con las opiniones y actitudes de sus miembros.	Datar con precisión amplia gama de objetos y artefactos relacionados con los diferentes períodos históricos.
	Identificar relaciones de simultaneidad que se desarrolla al tiempo de un hecho o proceso histórico	Identificar relaciones de causa y efecto y explica como un hecho causa otro.		Reconocer el proceso de construcción del conocimiento histórico.
8° y 9°	Establecer la duración de los distintos hechos y fenómenos que tienen lugar en el interior de una sociedad	Diferenciar la tipología de las causas (económicas, ideológicas, sociales, políticas, tecnológicas etc.) y los efectos.	Juzgar, criticar y valorar elementos de una sociedad situado temporal y espacialmente.	Usar términos referidos a los aspectos más importantes de la historia sobre aspectos políticos, ideológicos y sociales etc.
	Distinguir elementos de cambio y continuidad en el tiempo			Analizar y comentar textos históricos.
	Encontrar relaciones entre el pasado y el presente y futuro	Identificar escenarios, personajes y hechos históricos		

Nota. Elaboración propia.

3.2.1.1 Recursos didácticos.

Los recursos didácticos son esenciales para la práctica educativa porque contribuyen y aportan significaciones a la construcción del conocimiento. Además, apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje y facilitan que los estudiantes cumplan un rol más activo y que no se limiten a memorizar. Es por eso importante mencionar algunos de los recursos propuestos para la intervención en el aula:

- La clase magistral: se basa en la exposición de los contenidos por parte del maestro. A pesar de las críticas por el uso tradicional que se le ha dado debido el rol pasivo que puede tomar el estudiante, es útil para la asimilación de algunos contenidos como conceptos estructurales, narración de acontecimientos históricos, explicaciones causales, reflexiones, etc. Es fundamental dinamizar la exposición con el fin de que el estudiante permanezca activo y atento, para esto se debe incentivar la participación cuestionando las ideas previas, expectativas y conocimientos. Además, es importante que la presentación del tema se realice en un orden lógico, de forma pausada, y evitando compartir demasiada información.
- La imagen: por medio de la observación se vive una experiencia diferente y motivadora. Las imágenes llaman la atención de los estudiantes y despiertan su interés porque presentan con claridad la impresión de lo que se les quiere enseñar. La imagen puede ser incluida en una clase magistral o dentro de guías para ayudar a comprender o reforzar un tema y para apreciar o sensibilizarse ante un hecho y a establecer relaciones.
- La narración: esta actividad ofrece la posibilidad de contar “mi propia versión de la historia”, pues además de explicar causalmente determinado hecho o dar cuenta de su

comprensión, como señala Bruner: “es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros” (1997, p. 15).

- El uso de fuentes: este recurso permite a los estudiantes comprender que los discursos históricos son construcciones discutibles y abiertas hechas a partir de vestigios del pasado. El uso de fuentes puede incluirse en las clases mediante actividades con fuentes primarias y secundarias a través de preguntas, comentario de textos o comparaciones, donde el estudiante tendrá oportunidad de aprender por medio de la experiencia.
- La línea del tiempo: como recurso didáctico facilita la comprensión del tiempo dado que, por medio de la representación gráfica, los estudiantes pueden expresar o identificar la ubicación temporal y duración de un acontecimiento, la secuenciación cronológica de diferentes hechos, y la simultaneidad o conexión de diferentes sucesos. Es importante subrayar que la línea del tiempo es un mediador del aprendizaje y no el fin último de la clase como se ha utilizado en la enseñanza tradicional.
- Los mapas: la cartografía histórica permite representar hechos como invasiones, conquistas, enfrentamientos y separaciones, también conceptos como la organización política de un territorio, las alianzas, pactos, y bloqueos. Este recurso es de utilidad para que los estudiantes ubiquen espacialmente los acontecimientos estudiados, para eso, es necesario que se apoyen en información anexa (libros de texto, consultas en internet, enciclopedias, etc.) que les ayude a comprender los procesos señalados en el mapa.
- La caricatura: este recurso puede ser llevado a la clase por el maestro o puede ser creada por los estudiantes. Después de estudiar algún acontecimiento histórico o

problemática social el reto será analizar la caricatura planteando varias preguntas: ¿qué sucede en la imagen?, ¿qué personajes aparecen en esta?, ¿son lo que aparentan?, ¿qué símbolos usa y qué representan, ¿qué colores tiene y qué significan?, ¿quién es el autor?, ¿qué carga ideológica tiene?, ¿cuál es la intención del autor? La caricatura permite, no sólo aproximarse al hecho histórico desde una perspectiva diferente, sino que también involucra humor, creatividad, reflexión, análisis y diversión, como señala Hernández (2012):

El humor empleado en las caricaturas rompe con los esquemas de la clase magistral dejando la monotonía a un lado, convirtiendo el aula de clase en un escenario agradable y propicio para debates sobre temas que se estén tratando en dicho momento, permitiendo el desarrollo de análisis críticos y complejos, generados en el consenso, que llevan a un entendimiento más amplio y más claro de los conceptos tratados en clase (p 56)

Todos los recursos enunciados anteriormente fueron utilizados en la intervención, se adaptaron de acuerdo al tema y a las habilidades de pensamiento histórico. Algunos recursos son potenciales facilitadores de una u otra habilidad, por ejemplo la línea del tiempo y la clase magistral pueden ser un excelente medio para el desarrollo de la conciencia histórico temporal; la narración y los mapas son herramientas que apoyan la representación de la historia; la imagen y la caricatura pueden encaminar a los estudiantes a alcanzar habilidades como juzgar, criticar y valorar, propias de la empatía histórica; y en el caso de la interpretación de la historia, el uso de fuentes es indispensable para reconocer el proceso de construcción del conocimiento histórico.

3.2.2 Intervención

En este apartado se presenta la experiencia en formación de habilidades de pensamiento histórico que se llevó a cabo en el IPN. Luego de realizar las observaciones y la prueba de entrada, se desarrollaron tres intervenciones por curso con una duración de dos horas cada una. La planeación de las clases se hizo a partir de los temas propuestos por la maestra titular, siguiendo el documento de área y por lo tanto los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales, también se relacionaron las habilidades de pensamiento histórico con base en la matriz presentada anteriormente.

A continuación, se presenta el análisis de las sesiones por aspecto del pensamiento histórico. Cabe aclarar que, cada una de las actividades descritas pertenecen a un aspecto en concreto, sin embargo, en el momento del diseño y la intervención en el aula se vinculan con otros.

3.2.2.1 Conciencia Histórico Temporal.

En la sesión 1 desarrollada con el curso 601 (Ver Anexo 18), el tema correspondiente fue la periodización de la historia americana y europea. A partir de este, se abordó la conciencia histórico temporal. La sesión se orientó a las siguientes habilidades: comprender y representar el tiempo a través de la cronología; establecer la duración de los distintos hechos y fenómenos que tienen lugar en el interior de una sociedad, e identificar relaciones de simultaneidad que se desarrolla al tiempo de un hecho o proceso histórico. Para esto se propuso construir colectivamente una línea de tiempo.

La actividad se planeó siguiendo la propuesta que hace Pages (1989) para explicar el devenir histórico. El autor propone que en un video de cinco minutos se presenten imágenes de

cada uno de los períodos en los que se divide el pasado humano, la duración de cada imagen dentro del video es proporcional a su duración real en el tiempo histórico, de manera que los periodos más largos de la historia ocupan el mayor tiempo del video. Se consideró que resultaría más significativo para los estudiantes que ellos y ellas participaran en la construcción de esa representación y se decidió hacerlo en su propio espacio.

Por medio de una cinta de papel de diez metros que se pegó alrededor del salón, se les explicó a los estudiantes que los diez metros de cinta representaban un millón de años, por tanto, cada centímetro representó mil años. Organizados en parejas, se les asignó un periodo de los estudiados durante el trimestre anterior (Prehistoria, Paleolítico, Mesolítico, Neolítico, Edad de piedra, Edad de los Metales, Edad Antigua, Antigua Mesopotamia, Antiguo Egipto, civilización china, civilización del Valle del Indo) o de los que se estudiarán durante el siguiente trimestre (Paleoindio, Arcaico, Formativo, Clásico, y Posclásico) y debían representarlo en la línea del tiempo, de acuerdo con su duración y ubicación.

Inicialmente a algunos estudiantes la actividad les representó dificultad dado que están habituados a sólo transcribir y memorizar en los talleres y exposiciones. Una vez se aclaró cómo se haría la construcción de la línea del tiempo, cada pareja pasó a ubicar y describir el periodo que les correspondió. Varias parejas erraron al pretender ubicar secuencialmente las civilizaciones antiguas, en ese momento se les hizo la retroalimentación correspondiente explicando que algunas civilizaciones se desarrollaron simultáneamente, y que por tanto no necesariamente una sigue después de la otra. Una de las aclaraciones que se logró hacer dentro de la actividad fue acerca de la periodización de la historia, los y las estudiantes pudieron identificar que algunos periodos de la historia se dividen en otros periodos y etapas y no son una simple sucesión, varias parejas pretendieron representar de forma consecutiva todos los periodos,

de modo que esta explicación fue vital para el desarrollo de la actividad. También se señaló por qué la periodización americana es diferente, y cuáles son las diferencias cualitativas que presenta.

Una vez finalizada la sesión, los y las estudiantes observaron el resultado de su construcción (Ver Figura 11). Les llamó mucho la atención la duración del paleolítico ya que su representación cubría casi los diez metros de cinta, sus comentarios estuvieron relacionados con ese extenso periodo, de manera que la actividad facilitó que comprendieran que los periodos de la historia tienen distinta duración. A partir de esa referencia también pudieron deducir que las civilizaciones y hechos estudiados en la clase de historia son en definitiva más remotos de lo que pensaban.

Figura 11

Línea del tiempo construida por los y las estudiantes de 601



Nota: Elaboración propia







En ese mismo sentido, en la sesión 2 con el curso 601 (Ver Anexo 19) el tema correspondiente fue la civilización griega. Las actividades se plantearon desde la conciencia histórico temporal y la interpretación de la historia. Las habilidades para desarrollar en esa sesión

fueron: comprender y representar el tiempo a través de la cronología y datar con precisión amplia gama de objetos y artefactos relacionados con los diferentes períodos históricos.

La sesión se desarrolló en dos partes, en la primera parte se explicó en el tablero el origen y desarrollo en el tiempo y en el espacio de la civilización griega, mientras los y las estudiantes seguían los acontecimientos mencionados a través de una guía que se les entregó donde tuvieron la oportunidad de completar una línea del tiempo con dibujos o comentarios que fueran significativos para ellos, como aparece a en la Figura 12.

Los y las estudiantes se mostraron atentos ante la explicación de cada periodo de la historia de la Antigua Grecia. En el momento de dibujar estaban muy animados, compararon y conversaron con sus compañeros qué dibujar y por qué. A algunos estudiantes se les dificultó decidir que representar en cada periodo y preguntaban que podían hacer, luego de explicarles nuevamente las características de cada periodo, comprendieron mejor y se dispusieron a dibujar. En sus dibujos representaron: conflictos, reyes, territorios, dioses, personajes y hechos históricos propios de cada época.

Figura 12
Dibujos realizados por los estudiantes durante la actividad

CIVILIZACIÓN MINGICA O CRETENSE (3.000 a.C. al 1400 a.C.)	CIVILIZACIÓN MICÉNICA (1400 a.C. al 1150 a.C.)	EDAD OSCURA (1150 a.C. al 800 a.C.)	EPOCA ARCAICA (800 a.C. al 500 a.C.)	GRECIA CLÁSICA (490 a.C. al 334 a.C.)	GRECIA HELENÍSTICA (323 a.C. al 146 a.C.)
<ul style="list-style-type: none"> Daba su nombre en honor al rey Minos. Gran comercio marítimo que desemboca en construcción de ciudades y palacios. Comerciaban por el Mediterráneo: cerámica, vino, bronce y seda. Practicaban la taurocatapia. El palacio más conocido es el palacio de Cnosos. Su desaparición pudo deberse a invasiones y desastres naturales (erupción de volcanes o terremotos). 	<ul style="list-style-type: none"> Surgió en Micenas en el Peloponneso. Fue un pueblo dedicado a la guerra. Construcción de murallas y torres. Conquistaron Creta (civilización minoica ya debilitada). Su colapso se dio por las frecuentes invasiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Poca evidencia arqueológica, no hay textos. Tradicción oral. Empobrecimiento y descenso poblacional. Poblaciones espontáneas y poco organizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Aparición de las ciudades-estado. Las ciudades-estado conquistaban nuevos territorios. Crecimiento del comercio y a manufactura. Composición de la Iliada y la Odisea. 	<ul style="list-style-type: none"> Guerras médicas: guerra entre Persia y los estados griegos. Los griegos vencieron. Guerra del Peloponneso: Atenas y sus aliados contra Esparta. Esparta venció. Desarrollo de la democracia ateniense y hegemonía de Pericles. Nacimiento de Alejandro Magro en el Reino griego de Macedonia. 	<ul style="list-style-type: none"> Alejandro Magno conquistó vastos territorios y convirtió al reino de Macedonia en la principal potencia griega. Las ciudades-estado se dividieron en La Liga Aqueménica (Tebas, Corinto, Argos y La Liga Etolia (Esparta y Atenas)). La civilización griega termina con la conquista romana sobre sus territorios.
					

Nota: Elaboración de una estudiante

En la segunda parte se procedió a realizar un juego “concéntrese” donde debían relacionar la imagen de los personajes o artefactos con el periodo al que corresponde. Los estudiantes estaban muy animados para jugar y participar, acertaron rápidamente a identificar cada imagen con su periodo. Los y las estudiantes que erraron al conformar alguna pareja fueron corregidos inmediatamente por sus compañeros, quienes les aclaraban a qué periodo realmente correspondía.

Esta sesión resultó bastante significativa, pues los estudiantes pudieron ubicar espacial y temporalmente la civilización griega y de esta manera comprender mejor el contexto de los demás temas que estudiarían durante esa unidad como: la democracia, la Atenas de Pericles, la vida cotidiana en la Antigua Grecia, entre otros. También, en la primera parte de la sesión estuvo

se realizó una explicación causal, para que los y las estudiantes los procesos que desencadenaron el cambio de un periodo a otro en la Antigua Grecia.

Para los cursos 702 y 802 por cuestiones de tiempo, la conciencia histórico temporal no se desarrolló exclusivamente en una sesión de clase, se abordó de la mano de otros aspectos de pensamiento histórico. Por tanto, su análisis se presentará más adelante acompañando el desarrollo de otras habilidades de pensamiento histórico.

En el curso 901 la conciencia histórico temporal se trabajó en la segunda parte de la sesión 1 sobre la Guerra de los Mil Días, la habilidad que orientó la sesión fue, encontrar relaciones entre el pasado y el presente y futuro. Se propuso la lectura en grupo del texto “Reflexiones sobre la guerra de los Mil Días” de Malcom Deas, con el objetivo de que se identificara a partir del texto una de las consecuencias de la guerra que aún está vigente. Los y las estudiantes determinaron que la consecuencia de la guerra, aún vigente, tiene que ver con la intolerancia política, lo describen como “una lección no aprendida” en el sentido que, para ellos y ellas, se siguen cometiendo los mismos errores a la hora de votar, persiste la polarización, y la actitud intolerante para afrontar la cuestión política.

Este ejercicio fue de provecho para los y las estudiantes, ya que lograron establecer relaciones entre la guerra de los mil días, el surgimiento de grupos al margen de la ley por falta de oportunidades de participación política y, la polarización que se vivió en el país en ese momento preelectoral de las elecciones presidenciales de 2018.

3.2.2.2 Representación de la historia.

Con el curso 802 en la Sesión 2 (Ver Anexo 23) el tema fue la colonización de África. Las habilidades a las que se enfocó la sesión corresponden al aspecto de la representación de la

historia, encontrar relaciones entre el pasado y el presente y futuro e identificar escenarios, personajes y hechos históricos. Para esto los y las estudiantes construyeron individualmente un mapa sobre el reparto colonial de África, a partir de este mapa (Ver Figura 13) se señalaron y ubicaron las tensiones entre los países colonialistas.

Figura 13
Mapa sobre el reparto de África



Nota: Realizado por una estudiante de 802

Los y las estudiantes estuvieron muy animados con la elaboración del mapa de África, identificaron países que desconocían, se cuestionaron sobre las colonias de las que se apropió cada metrópolis y sobre el por qué Etiopía y Liberia no fueron colonizadas. También, lograron identificar el poder económico y político de cada país imperialista, y ubicar los conflictos entre los países por territorios y regiones de África como el canal de Suez.

Con el curso 901 (Ver Anexo 24) en la sesión del tema fue la Guerra de los Mil días. La primera parte de la sesión se orientó desde el ámbito de la representación de la historia, las habilidades que se abordaron fueron, identificar escenarios, personajes y hechos históricos y

diferenciar la tipología de las causas (económicas, ideológicas, sociales, políticas, tecnológicas etc.) y los efectos.

Se inició la sesión con una caracterización con los conocimientos previos sobre liberalismo y el conservadurismo a través de un cuadro comparativo realizado por todos en el tablero. Los estudiantes debían ubicar en cada ideología fichas con características como: libertad individual, voto limitado, voto universal, Estado laico y libertad de cultos, educación religiosa, educación laica, estrecha relación del Estado con la Iglesia Católica, apoyo a los cambios, temor a los cambios, entre otras. La actividad despertó el interés de los y las estudiantes, estos manifestaron su simpatía por las ideas y principios liberales y realizaron críticas a las ideas conservadoras.

Enseguida, para la comprensión de la guerra de los mil días, se les explicaron las nueve guerras civiles que han ocurrido en Colombia, mostrando cómo el conflicto liberal-conservador es anterior a la guerra de los mil días. También se presentó la cronología y desarrollo de la Guerra de los Mil Días.

3.2.2.3 Empatía histórica

En el curso 702 en la sesión 1 (Ver Anexo 20), el tema fue las transformaciones del mundo medieval. Las habilidades para desarrollar fueron, establecer la duración de los distintos hechos y fenómenos que tienen lugar en el interior de una sociedad (conciencia histórico temporal) y relacionar lo imaginario de una sociedad en el tiempo y en el espacio con las opiniones y actitudes de sus miembros (empatía histórica).

La sesión se dividió en dos momentos, en el primero se indagaron los conocimientos previos que tenían los y las estudiantes acerca de los principales elementos de la Edad Media como la ruralidad, el poder de la iglesia, el vasallaje, el feudalismo y la vida cotidiana. A partir de estos se les explicaron las transformaciones que se dieron en la baja Edad Media y la continuación de estas en el renacimiento. También se realizó una contextualización del renacimiento y los principales hechos que marcaron el cambio de edad.

En un segundo momento, en parejas, se les pidió que realizaran la construcción de un diálogo entre la Edad Media y el Renacimiento, para algunos representó dificultad porque la actividad implicaba comprender los hechos de cada época para poder contrastarlos. En la socialización presentaron diferentes elementos de la Edad Media y el Renacimiento. A continuación, se presenta un fragmento de uno de los diálogos que compartieron los estudiantes:

Estudiante A (Renacimiento): Quiero decirte que no estoy de acuerdo con muchas cosas que pasaron en tu época.

Estudiante B (Edad Media): ¿A qué te refieres? La Edad Media fue una época maravillosa, la Iglesia Católica tenía el control de todo, los reyes eran los representantes de Dios en la tierra. En este periodo se hicieron construcciones y obras artísticas que son legado para la humanidad.

Estudiante A (Renacimiento): Si, pero ese mismo control de la Iglesia hizo que las cruzadas acabaran con la vida de muchas personas, las hambrunas eran constantes y solo pocas personas podían acceder a la educación.

Estudiante B (Edad Media): Las cruzadas era la única forma de expandir el cristianismo y que todos pudieran conocer a Dios. Las hambrunas continuaron

durante el renacimiento y persisten mucho tiempo después, entonces no era culpa de la Edad Media. Además, durante la Edad Media se extendió la escritura y la lectura, mucho más que en la antigüedad, también se fundaron las universidades, lo que daría paso a que en el renacimiento se consiguieran más avances. Si ves que el renacimiento le debe mucho a la Edad Media.

Igual que en el anterior fragmento, la mayoría de los y las estudiantes cuestionaron en sus diálogos el poder exclusivo de la iglesia en la Edad Media, las hambrunas, el teocentrismo y las cruzadas, pero a su vez reconocieron algunos elementos de Edad Media que aún son relevantes en la actualidad, por ejemplo, la universidad.

La actividad fue de provecho para los y las estudiantes pues en parejas antes de redactar el diálogo que presentarían, conversaron sobre la Edad Media, se cuestionaron los unos a los otros, discutieron y tomaron posición, lo que permitió que realmente comprendieran las transformaciones del mundo medieval.

En el curso 802 en la sesión 3 (Ver Anexo 23) se continuó con el tema de la Colonización de África, esta sesión se orientó desde la empatía histórica y la consciencia histórico temporal con las habilidades, juzgar, criticar y valorar elementos de una sociedad situado temporal y espacialmente y, encontrar relaciones de pasado, presente y futuro, respectivamente. Para esto los y las estudiantes realizaron en parejas una lectura sobre las atrocidades cometidas por ingleses y belgas en Sudáfrica y el Congo, luego se les formuló la pregunta ¿Qué África dejaron los europeos?

Los estudiantes hicieron la lectura y discusión en pareja sobre la barbarie y violencia con la que actuaron los ingleses durante la guerra de los Boers, así mismo sobre las estrategias de Leopoldo II para cumplir las cuotas de caucho. Algunos estudiantes se cuestionaban: ¿cómo

permitieron que pasará? ¿era legal la esclavitud? ¿Por qué le permitieron a Leopoldo II apropiarse de la región bajo la excusa de un proyecto civilizatorio? estas preguntas fueron discutidas y resueltas entre toda la clase.

Para responder la pregunta ¿Qué África dejaron los europeos? se invitó a la reflexión sobre la lectura anterior y por medio de una lluvia de ideas los estudiantes se refirieron a las consecuencias de la colonización: poca estabilidad institucional, dependencia de la exportación de sus materias primas, racismo, pérdida de su lengua y cultura, conflictos por migraciones, conflictos bélicos entre pueblos, y extracción y abuso de sus recursos naturales.

En 901 en la sesión 3 (Ver Anexo 26) el tema fue la masacre de las bananeras, la sesión se orientó desde la empatía histórica y la interpretación de la historia, siendo las habilidades juzgar, criticar y valorar elementos de una sociedad situado temporal y espacialmente y, analizar y comentar textos históricos, respectivamente. Para esto, se realizó la lectura del texto “Masacre de las bananeras: diciembre 6 de 1928” de Mauricio Archilla, se hizo una reflexión sobre la importancia de los hechos en la historia colombiana y se propuso construir en parejas una respuesta a las declaraciones de María Fernanda Cabal sobre que “la masacre de las bananeras es otro mito histórico”.

Los estudiantes previamente habían consultado el tema, así que ya conocían los hechos ocurridos y contaron con información complementaria a la que se les explicó durante la clase. Se realizó la lectura, esclareciendo que hay incertidumbre frente a la cantidad de muertos que dejaron los hechos, y resaltando la importancia de este hecho referente para la lucha sindical en Colombia. También se mencionaron las condiciones en las que la compañía bananera tenía a los trabajadores, los nueve puntos de su pliego de peticiones y se habló de la subcontratación, y su vigencia hoy día en el mundo laboral. Los estudiantes tuvieron la posibilidad de analizar cómo

los abusos y la negligencia estatal que golpearon a los trabajadores de la United Fruit Company permanecen en el tiempo y afectan hoy, a los líderes sociales que también buscan reivindicar sus derechos.

Se pidió a los estudiantes que teniendo en cuenta las diferentes declaraciones, documentos históricos, periódicos de la época, y narraciones construidas sobre el tema, elaboren una respuesta frente a las declaraciones de la senadora María Fernanda Cabal. Los y las estudiantes construyeron textos donde señalan que: “el comentario de María Fernanda Cabal solo demuestra su amplia ignorancia o su necesidad de recurrir a este tipo de afirmaciones para intentar ocultar la verdad de lo que el gobierno realizó al no estar con los trabajadores” Otro estudiante afirma: “la compañía tenía filiales en Latinoamérica, las cuales también forzaba al trabajo excesivo y mal pagado, por lo tanto, todos los países demandaron a esta compañía” (Anexo 26).

Frente a la veracidad del hecho, los y las estudiantes con base en las fuentes consultadas y referenciadas en el libro *Gente Rebelde* (2019) señalan que “existen registros de quejas puestas hacia la multinacional por parte de los trabajadores que afirman y demuestran la mala calidad laboral en la que los tenía la multinacional”. También mencionan que: “se tienen varios comunicados de la embajada de EE. UU hacia este país en los cuales se deja claro que la masacre se dio en parte gracias a los intereses gringos y además se deja claro que hubieron más de mil muertos”. Una estudiante en su escrito dejó ver su empatía con los trabajadores: “tal vez no se sepa con exactitud el número de fallecidos, pero si se sabe que hubo muertos, y eso es lo que importa porque nos muestra el interés del gobierno por proteger a los trabajadores, prefirieron masacrarlos antes que brindarles derechos esenciales”

3.2.2.4 La Interpretación De La Historia.

En el curso 702 en la sesión 3 (Ver Anexo 21), el tema correspondiente fue el Descubrimiento de América. Teniendo en cuenta que los estudiantes contaban con conocimientos previos de este hecho histórico se consideró pertinente acércalelos a la habilidad de crear narraciones como forma de representación con secuencia de acontecimientos interrelacionados (representación de la historia) y a su vez reconocer el proceso de construcción del conocimiento histórico (interpretación de la historia). Para esto, se les facilitó una cronología de los hechos, y varias fuentes primarias como el Diario de a bordo de Cristóbal Colón, las Capitulaciones de Santa Fe, y la Primera Carta de Colón.

En este curso se identificó, que los estudiantes transcribían de la guía o de internet al cuaderno sin comprender lo que escribían; se buscó en esta actividad que entendieran el hecho histórico, por lo que, en parejas leyeron las fuentes primarias, dialogaron y relacionaron toda la información construyendo de a poco su narración. A los y las estudiantes les pareció sorprendente encontrar en los textos que se les facilitaron, palabras diferentes o “mal escritas”, en muchos momentos detenían su lectura por no entender una de estas palabras de la época, en ese momento, además de aclarar el significado se les invitaba a realizar una lectura un poco más inferencial.

En los textos que redactaron vinculan diferentes elementos de la narración como la causalidad, secuenciación y lenguaje temporal, dado que, en sus narraciones, explicaron como un hecho causó otro, ordenaron los acontecimientos de forma lógica y usaron expresiones que denotan el paso del tiempo trayendo al texto la fecha o año en el que se desarrollaron los hechos. Por ejemplo, un estudiante escribió:

El descubrimiento de América surgió por la causa de ir a intercambiar especies a india, pero los turcos bloquearon el comercio por el Mediterráneo en 1453. Colón presentó una propuesta a el rey Juan II de alcanzar las indias vía occidente, pero fue rechazada por Portugal. En 1492 Colón sale en busca de ir por otras rutas a india, con ayuda de España con 3 barcos La pinta, La niña, y La Santa María. Colón llega a las costas de América en octubre. (Ver Anexo 21)

En la sesión 1 con el curso 801 (Ver Anexo 22) el tema asignado fue Colonialismo e Imperialismo. Desde el ámbito de pensamiento histórico de la interpretación de la historia las habilidades que se propusieron para esta sesión fueron: analizar y comentar textos históricos, y usar términos referidos la historia sobre aspectos políticos, ideológicos y sociales etc. Para esto, la sesión se dividió en tres momentos, en el primero, se realizó una explicación sobre análisis y comentario de textos; luego, los y las estudiantes en grupos elaboraron un comentario de una fuente primaria del colonialismo y por último se construyó la categoría imperialismo, con base en lo analizado.

A partir del texto el oficio del historiador de Enrique Moradiellos, se les explicaron las pautas básicas para el comentario de textos históricos. Los estudiantes estuvieron muy atentos tomando nota de las pautas: encuadramiento, análisis, explicación y conclusión.

Después de la explicación, se conformaron grupos de cinco estudiantes donde analizaron un fragmento de texto (fuente primaria) de la Conferencia de Berlín y declaraciones de algunos políticos y empresarios británicos defensores del imperialismo, con el objetivo de identificar las justificaciones que dieron los europeos a su imperialismo. Se realizó la socialización del comentario de texto, donde los estudiantes esbozaron rasgos del imperialismo. En ese momento, surgieron de parte los estudiantes inquietudes que abrieron un debate relacionando el tema ¿qué

sería de África si no hubiesen llegado los europeos?, ¿qué sería de América si no hubiesen llegado los españoles? Algunos estudiantes afirmaron que estas regiones estarían “retrasadas”, sin embargo, otros los interpelaron poniendo en duda la importancia de lo que se conoce como desarrollo.

Finalmente, tomando elementos de todo lo que se abordó en la clase y conceptos como: colonialismo, capitalismo, expansionismo, mercado mundial, se construyó la categoría de imperialismo entendiéndolo como: apropiación de un territorio por un país que crea dependencia directa económica y política para beneficio propio, se basa en la explotación de recursos, imponiendo su cultura por medio de la fuerza.

3.3 Evaluación de la experiencia

En este apartado se presenta el análisis de la experiencia pedagógica, con el fin de establecer si la intervención satisface los objetivos predeterminados, para esto se realiza un análisis retrospectivo de los datos arrojados por la prueba de salida con relación a los resultados de la prueba de entrada y los planteamientos teóricos.

3.3.1 La prueba de salida.

Con el fin de evidenciar la posible progresión en el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes del IPN, por curso los estudiantes presentaron una prueba de salida (Ver anexos del 22 al 25). La prueba fue aplicada al total de los estudiantes de los cursos, misma cantidad que participó en la prueba de entrada.

Para la construcción de la prueba se tuvieron en cuenta los temas que se abordaron durante la intervención. A continuación, se presenta el estado de cada aspecto de formación de pensamiento histórico

3.3.1.1 Conciencia histórico temporal.

Para la formación de la conciencia histórico temporal, la cronología resulta una herramienta fundamental, a pesar de que esta no constituye en sí misma el tiempo histórico, es una forma de representación que permite situar los hechos históricos y señalar la sucesión, duración y simultaneidad de estos, es por eso por lo que en la prueba de salida se consideró necesario valorar las representaciones construidas por los estudiantes. Se les solicitó a los cursos 601 y 702 realizar una representación de los acontecimientos y periodos estudiados.

Al grado sexto se le pidió: “Construye una línea del tiempo, ubica los siguientes periodos de la civilización griega. Representa su duración en la línea del tiempo: Grecia Clásica (1), Grecia Helenística (2), Civilización Micénica (3), Edad Oscura (4), Edad Arcaica (5), Civilización Minoica (6)”. En el Figura 14 se presentan los resultados. En la primera línea se muestra la forma como el 44% de los estudiantes organizaron los periodos y acontecimientos y, en la segunda línea esta la representación de los eventos atendiendo a su cronología y duración.

Como se ve, la representación fue más acertada (respecto a la prueba de entrada), pues los acontecimientos fueron organizados cronológicamente en el orden correspondiente. A pesar de que la duración que graficaron en cada periodo no es del todo correcta, es un importante acercamiento ya que deja ver que los y las estudiantes reconocen y comprenden que hay variación en la duración de unos periodos respecto a otros, a diferencia de la prueba de entrada donde los representaron de forma equidistante y sin distinción.

Figura 14
Percepción y representación del tiempo de los y las estudiantes de 601 en la prueba de salida

Representación característica de los y las estudiantes.

6	3	4	5	1	2
---	---	---	---	---	---

Representación correcta aproximada:

6	3	4	5	1	2
---	---	---	---	---	---

Nota: Elaboración propia

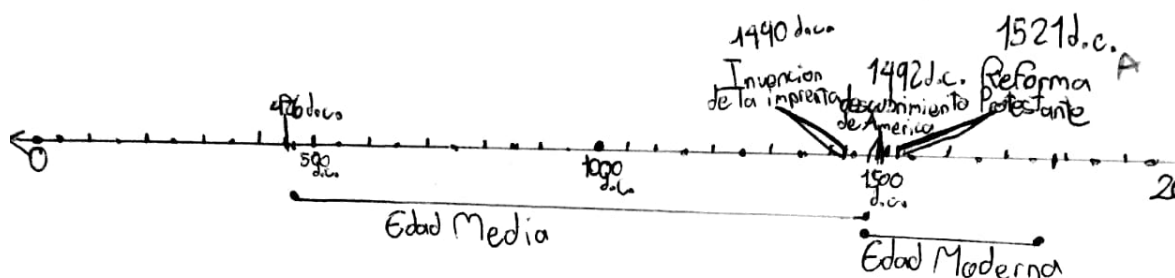
Del 56% restante de los estudiantes, el 40% respondió atendiendo a la secuencia esperada pero no representó la duración y el 16% no representó ni la secuencia ni la duración correcta.

Asimismo, a grado séptimo se le pidió: “Construye una línea del tiempo, ubica los siguientes periodos y hechos. Representa su duración de forma proporcionada: Descubrimiento de América, Edad Media, Edad moderna, Invención de la imprenta, Reforma protestante”.

La representación realizada por el 70% de los y las estudiantes fue acertada, en sus respuestas se evidencia que hay mayor claridad sobre los conceptos de periodización del tiempo, ya que no se limitaron a colocar los hechos y periodos en secuencia, por el contrario, representaron que, en el periodo de la Edad Moderna, ocurrieron acontecimientos como la reforma protestante, el descubrimiento de América, y la invención de la imprenta. También, lograron distinguir la duración de una y otra época, pues representaron ampliamente la Edad Media a diferencia de los otros períodos y acontecimientos como se evidencia en la Figura 15.

Figura 15

Percepción y representación del tiempo de los y las estudiantes de 702 en la prueba de salida



Nota: Elaboración de un estudiante

Por otra parte, a los cursos 802 y 901 se les planteó un tipo de pregunta diferente respecto a la conciencia histórico temporal, con el fin de analizar las relaciones que establecen entre pasado, presente y futuro. Al curso 802 se le preguntó: ¿Qué África dejaron los europeos? Todos los y las estudiantes consiguieron relacionar las consecuencias de la colonización africana con los problemas del siglo XX y XXI del continente. Por ejemplo, un estudiante respondió:

Dejaron un África: inestable y con poca estructura, con una organización política ajena, con una ampliación de diferencias étnica, con una resolución por armas, con problemas de migración, con deforestación y con élites.

Además de la migración, los estudiantes señalaron otras problemáticas del continente, como los problemas sanitarios y educativos:

En África dejaron los europeos problemas de todo tipo cultural: las religiones propias de África casi desaparecen, raciales, poblacionales, debido a esto hoy hay muchos problemas de migración de africanos. Dando parte a una África muy dividida y con problemas sanitarios, educativos, y de guerra.

Al curso 901 se le pidió que a partir de un fragmento de un artículo de opinión del espectador titulado “La complejidad de la violencia” respondieran ¿Cuál ha sido la relación entre las ideologías y la violencia en la historia de Colombia? Con la pregunta se buscó que los estudiantes relacionaran los contenidos aprendidos en las sesiones de intervención sobre la Guerra de los Mil Días con la violencia del siglo XX y XXI en Colombia. Los estudiantes además de establecer esa relación fijaron una posición crítica frente al tema:

Para Colombia, el expresarse diferente resulta en un conflicto, es por ello que los ideales de cada persona le resultan diferentes, las convicciones de un ser humano no son iguales a las de otro, esto está bien pero el problema es cuando las ideologías ocasionan violencia. La población no asume esto con el dialogo y es entonces cuando los variados partidos dividen o segmentan la sociedad y solo vemos como desata la violencia por esto en el país.

También, consiguieron identificar continuidades en la historia colombiana, como es el caso de la violencia política:

La mayoría de las guerras inicia porque las personas tienen ideologías, pensamientos diferentes y no saben cómo convivir en paz, los colombianos en su mayoría tienden a solucionar los problemas, conflictos con violencia, no recordamos que hay formas diferentes de solucionar conflictos y la mayoría de disputas se dan porque se tienen diferentes ideologías.

Como se evidenció, a través de la intervención a nivel general, se consiguió que los estudiantes lograrán representar la sucesión de los acontecimientos históricos de forma acertada, otros elementos temporales como la duración, es decir la representación de la

extensión temporal de un fenómeno de inicio a fin, fue alcanzada por la mayoría de estudiantes en grado séptimo (70%), mientras que en grado sexto, pocos estudiantes consiguieron representar acertadamente la duración de una u otra época (44%). A pesar de que en ambos cursos se dedicaron sesiones a la representación en la línea del tiempo, la diferencia en los resultados puede deberse a lo remotos que resultan para los estudiantes de 601 los periodos estudiados y también a la cantidad de épocas que se han abordado durante todo el curso, diferente a grado séptimo, donde se abordaron básicamente dos grandes épocas la Edad Media y la Edad Moderna.

La otra habilidad referida a la conciencia histórico temporal que fue evaluada a octavo y noveno, tuvo gran progresión en todos los estudiantes, pues evidentemente ahora, realizan explicaciones desde concepciones de la sociedad y el tiempo, utilizando términos propios de la historia y las ciencias sociales y estableciendo relaciones entre los acontecimientos ya estudiados en clase y el presente.

3.3.3.2 La representación de la historia.

En la prueba se buscó evidenciar si luego de la intervención los y las estudiantes construyen representaciones históricas más elaboradas. Para esto, se plantearon dos tipos de preguntas, el primer tipo de pregunta se le formuló a los estudiantes de los cursos 601 y 702, quienes debían crear un relato acerca de Grecia Antigua y el descubrimiento de América, respectivamente.

En esta oportunidad se identificó que la mayoría de los estudiantes de ambos cursos consiguió realizar un texto utilizando elementos propios de la narración como: causalidad,

secuenciación, selección temática, conexitud, transformación y uso del lenguaje temporal

(Chacón,2012). Un estudiante de grado 601, relató:

En Grecia Clásica se dan Guerras Médicas y las Guerras del Peloponeso, también se dan las conquistas por parte del Rey Filipo II, y acaba este periodo con el nacimiento de Alejandro Magno, sucesor de Filipo II, el cual en el periodo de Grecia Helenística acaba de conquistar el reino el cual su padre no conquistó y al morir sus generales dividen su reino en los conocidos reinos helenísticos (Ver Anexo 31)

Como se ve, el estudiante construye una unidad de sentido coherente pues une diversos acontecimientos en una relación de causalidad, exponiendo que un hecho provoca otro, la muerte de Alejandro Magno provoca la división de su territorio. Además, los hechos que relata no están colocados al azar, por el contrario, obedecen a una secuenciación, u orden “lógico”: Alejandro como sucesor, anexa territorios que su padre nunca conquistó. En la narración, da cuenta de su conocimiento histórico pues vincula hechos, personajes y lugares propios del tema (selección temática) al que se está refiriendo, como también lo hace una estudiante de 702:

los turcos tomaron Constantinopla y bloquearon el comercio de Europa con las Indias, a este problema Colón le encontró una solución la cual era darle la vuelta al mundo para que llegara hasta las indias, esto funcionó, pero no llegaron a las indias sino a América (Anexo 32)

Asimismo, la estudiante involucra otro elemento de la narración, la transformación, pues introduce: “los turcos tomaron Constantinopla y bloquearon el comercio de Europa”, lo que revela que el estudiante comprende que antes de ese hecho las cosas eran diferentes, por tanto,

reconoce que en el tiempo ocurren cambios o transformaciones sobre el estado de las cosas y logra expresarlo en el texto.

La coxeritud es otro elemento presente en el relato anterior y en muchos otros, consiste en el uso de recursos del lenguaje que conectan o enlazan el texto tales como: entonces, luego, primero, también, al final, por eso, pero, etc., lo que permite ordenar el texto y darle cohesión. Estos conectores también refieren qué los estudiantes comprenden y construyen un tipo de relación entre los datos que poseen, ya que no se limitan a solo enumerar información, sino que la organizan en su mente. De igual forma, el lenguaje temporal es incluido en varias de las narraciones de los estudiantes, a veces usando expresiones que denotan el paso del tiempo como antes, entonces, luego, tiempos verbales que evocan el pasado: era, llegaron, estaban...

Otra habilidad de la representación de la historia es diferenciar la tipología de causas y efectos de un hecho histórico, en este sentido se plantearon las preguntas para 801 y 902. Al primer curso se le preguntó ¿Cuáles eran los intereses de los europeos en África? En esta oportunidad a diferencia de la prueba de- entrada, en donde las causas establecidas por los estudiantes para explicar determinado hecho histórico eran de tipo personalistas o tipo ideológico, todos los y las estudiantes enunciaron causas de tipo económico, explicando ahora los hechos desde una perspectiva más estructural vinculada al desarrollo industrial y capitalista del momento estudiado: “los europeos buscaban recursos, mercados, territorios, mano de obra barata, relaciones internacionales, otro estudiante también señala que: los europeos en África buscaron materia prima o recursos y mano de obra baratas” (Ver Anexo 33).

Del mismo modo, se les indicó a los estudiantes de 901, “a continuación, encontrarás enunciadas algunas de las causas de la separación de Panamá. Debes seleccionar las 3 causas que consideres más determinantes”. Las opciones que se les proporcionaron a los estudiantes para

elegir fueron: el anhelo liberador de los istmeños; la ineptitud del gobierno colombiano de José Manuel Marroquín; el expansionismo imperialista de Estados Unidos y su interés en comunicar sus costas atlántica y pacífica; el abandono en que Colombia mantuvo al Panamá durante todo el siglo XIX y, el interés de inversionistas y capitalistas norteamericanos y panameños de obtener ganancias con la construcción del canal.

En sus respuestas la mayoría de los estudiantes (80%) adujeron, a diferencia de la prueba de entrada, causas de carácter político, económico y estructural, en ese orden: primera, la ineptitud del gobierno colombiano de José Manuel Marroquín; segunda, el interés de inversionistas y capitalistas norteamericanos y panameños de obtener ganancias con la construcción del canal; y tercera, el expansionismo imperialista de Estados Unidos y su interés en comunicar sus costas Atlántica y Pacífica.

Como se demostró, la narración como forma de representación de la historia puede tener mayor profundidad e impacto dependiendo de las oportunidades que se generen para ampliar los relatos y hacerlos cada vez más complejos (Chacón, 2012). Asimismo, se hizo evidente que la intervención permitió a los y las estudiantes reconocer y dar importancia a otra tipología de causas de los hechos históricos, más allá de las características personales de los personajes históricos.

3.3.3.3 Empatía histórica.

En la prueba de salida se buscó analizar cómo los estudiantes expresan su empatía histórica a través de las explicaciones, sentidos, relaciones y distancia que establecen con el pasado. Para eso, se les pidió a los estudiantes relacionar lo imaginario de una sociedad con las opiniones y actitudes de sus miembros: “Imagina que puedes viajar en el tiempo. Y vivir el

esplendor de la cultura griega. Cuéntame en 10 renglones como sería tu vida y la de tu familia si vivieras en esa civilización”

Las respuestas de los estudiantes, en su mayoría (56%), dejan ver que algunos elementos como nombres de personajes, lugares o periodos de los contenidos históricos abordados durante la intervención han sido vinculados a su experiencia histórica. De forma que en su relato vinculan referencias al contexto estudiado: “Yo sería el muy humilde ALEJANDRO MAGNO, mi padre sería el consejero, mi hermano sería el general de guerra, viviríamos bien, no me enfrentaría a otros países a menos que me retaran” (Anexo 30).

Además, los estudiantes hacen uso de referencias contextuales que ayudan a establecer diferencias o similitudes en el tiempo, como por ejemplo referirse a la forma de comunicación de la época:

Si yo pudiera viajar en el tiempo me parecería muy genial viajar a la edad oscura con mi familia. Lo fundamental en esta es que se desarrollaban verdaderos narradores, y yo y mi familia tendríamos un buen vocabulario al igual que todo el pueblo. No nos podríamos comunicar por cartas ya que en esos momentos apenas empezaban a escribir con mi familia viviríamos en un templo cada uno con una estatua representativa. Nos alimentaríamos de varias especias y carnes y en mi casa y para mi familia seríamos muy felices.

Sin embargo, en otros estudiantes (44%) persiste una mirada desde el presente:

Si yo viviera en épocas antiguas, muchos dicen que no podrían vivir porque no hay internet, pero yo digo que si podría vivir así

El otro tipo de pregunta planteada se orientó a evidenciar si los estudiantes juzgan y critican los elementos de una sociedad situados temporalmente. A los estudiantes del curso 702 se les pidió hacer una crítica a alguno de los elementos o acontecimientos de la Edad Media. Los y las estudiantes realizaron su crítica involucrando los contenidos históricos aprendidos, así que consiguieron expresar su crítica basándose en un argumento relacionado con un hecho histórico:

La inquisición fue un establecimiento que ocurrió durante la Edad Media en donde quemaban, torturaban y mataban a cualquier persona que se cuestionara si la iglesia y lo que decía era verdad.

Todos los y las estudiantes cuestionaron el poder de la iglesia y la religión. Sin embargo, el 30% elaboró su crítica con una mirada desde el presente, lo que implica desconocer que las razones, valores y creencias del pasado pueden ser distintas y pueden “no parecer razonables” desde la perspectiva actual. . Por ejemplo, una estudiante afirma:

No me parece razonable que la religión tuviera más poder sobre el pueblo que un poder político también que por la misma razón el conocimiento era algo que nadie tenía.

A pesar de eso, se evidencia que los estudiantes tienen una mayor apropiación y dominio del tema, pues han ido más allá de la memorización o repetición.

Asimismo, se le planteó igual tipo de pregunta al curso 802: ¿Qué pretextos utilizaron los europeos para colonizar África? Los estudiantes con base en lo visto en las sesiones de intervención y en el texto que se les facilitó en la prueba, pudieron establecer con precisión los pretextos o las razones bajo las cuales Europa justificó su dominación sobre África: “los pretextos fueron: racismo, entendimiento mutuo, propósito civilizatorio, falsa superioridad, bien

para ambas naciones, ventajas de libre navegación” (Anexo 32). Además, lograron comparar el discurso europeo en la Conferencia de Berlín con lo que realmente ocurrió África, lo que les permitió, tomar una postura crítica frente a la colonización:

Para colonizar el continente africano usaron el pretexto de que permitirían el desarrollo del comercio y de la civilización en África o también como en el caso del rey belga, Leopoldo II, que prometió ayudar a la educación de los niños y avanzar en el desarrollo de la cultura, aunque sabemos que eso no fue así. (Anexo 33)

Por último, al curso 901 se le solicitó que, a partir de la lectura de un fragmento del Manifiesto de la Unión Sindical de Trabajadores del Magdalena de 1928, explicaran: ¿Cómo respondió el Estado colombiano a las peticiones de los trabajadores bananeros? Frente a esta pregunta, los estudiantes además de hacer uso de su conocimiento histórico sobre lo sucedido fijan una clara postura de rechazo a la violencia estatal y de defensa de los derechos de los trabajadores:

A la protesta de los trabajadores de UNITED FRUIT COMPANY el gobierno colombiano en vez de llevar esta huelga por la forma pacífica, decidió llegar a los límites y ordenar la ejecución de miles y miles de trabajadores que lo único que hacían era protestar por los derechos que le es debían cumplir.

Otras estudiantes se expresan a partir de una cualidad del pensamiento, la creatividad, buscando la solución de problemas:

Creo que la masacre de las bananeras es un claro ejemplo del constate trato que tienen los trabajadores colombianos día a día, su salario es muy poco por todo el

esfuerzo, y los hospitales y eps brindan condiciones bajas y paupérrimas por un costo muy alto. El gobierno debe tener en cuenta que el salario mínimo actual no es suficiente para sobrevivir, este se debe duplicar o triplicar.

Más allá de la viabilidad de la propuesta sobre el aumento del salario hecha por la estudiante, su solución revela que reconoce y percibe una situación problemática, que la inquieta mentalmente y frente esta exige una solución. Las afirmaciones de los estudiantes, además de dar cuenta del conocimiento de este hecho histórico y de la empatía alcanzada, dejan ver que se generó mayor disposición de los estudiantes para relacionarse con personas que defienden sus derechos:

Con disparos el estado colombiano les dio la espalda a sus ciudadanos y prefirió asesinarlos, prefirió masacrar personas desarmadas, que solo estaban exigiendo un trato justo, se pusieron del lado de la compañía y lo más triste es que la compañía era estadounidense. Porque los trabajadores estaban luchando por un trabajo digno, estaban reclamando las condiciones básicas y los mataron por eso, así que la masacre de las bananeras muestra la realidad de este país, un trabajador no vale nada y todo lo que hacen nunca lo afrontan porque en la historia de este país ni siquiera se sabe la cifra exacta de las víctimas que hubo.

También, al responder esta pregunta los estudiantes dejaron ver su habilidad de interpretación de la historia al realizar el comentario del fragmento citado, respondiendo a la pregunta: ¿Por qué la masacre de las bananeras es un referente de la lucha sindical en Colombia?

Una estudiante contestó que:

La masacre de las bananeras es un referente de la lucha sindical porque es la lucha de los trabajadores para hacer cumplir los derechos, para mejorar su calidad de

vida y poder tener voz en la sociedad, entonces eso refleja la tragedia de Ciénaga en la lucha sindical.

Es evidente que la intervención ha tenido cierto impacto, en distintos niveles, en el aprendizaje de los y las estudiantes. En general, se evidencia que los y las estudiantes de los diferentes cursos han logrado avanzar en la apropiación y manejo de los contenidos históricos, trascendiendo la memorización y la repetición. En particular, se observa que en el curso 601 y 702 a pesar de que buena parte de los y las estudiantes consiguió acercarse a una mayor comprensión, imaginación y valoración del pasado, son recurrentes en algunos estudiantes los valores y miradas desde el presente, esto puede deberse a lo remotos que pueden ser los contenidos y la complejidad que implica abstraerlos.

Por su parte en los cursos 802 y 901 es notorio en todos los estudiantes un amplio manejo de los contenidos históricos aprendidos, interés por la solución de problemas, y nuevos compromisos éticos.

3.3.3.4 Interpretación de la historia.

En la prueba de salida se buscó identificar cómo los y las estudiantes se relacionan con las fuentes históricas y su comprensión sobre la disciplina histórica. Por cursos se les formuló una pregunta relacionada con los temas vistos, el uso de términos propios de la historia y el análisis y comentario de textos históricos.

Se decidió no evaluar esta habilidad de pensamiento al curso 601, ya que no se desarrolló de la forma deseada, pues a pesar de que en algunas actividades se intentó que los estudiantes reconocieran objetos y elementos propios de la época estudiada (Grecia Antigua), no se trabajó

de forma amplia ni se acercó a los estudiantes al proceso de construcción del conocimiento histórico.

En el curso 702, se buscó identificar si los estudiantes reconocen elementos o instituciones de la Edad Media, para eso se les pidió escoger uno de los aportes de la Edad Media como legado cultural, y explicar su importancia. Los estudiantes enunciaron diferentes instituciones surgidas en el contexto de la época: “los bancos eran entidades que administraban y prestaban dinero con un interés alto, el nombre proviene de los bancos en donde atendían, así mismo otro estudiante afirmó: “uno de sus aportes podría ser que surgió la universidad y la importancia de esta es bastante ya que desde entonces las personas se preparaban y hacían una carrera profesional” (Anexo 32).

Al curso 802 se le preguntó: “¿Por qué el reparto de África fue producto del imperialismo?” con el fin de analizar el uso que hacen los y las estudiantes de términos referidos a la historia como el imperialismo. Frente a esto todos los y las estudiantes demuestra claridad y manejo del concepto, además consiguen relacionarlo acertadamente con la colonización de África:

El imperialismo fue un régimen de dominación en el cual países desarrollados expanden su poder sobre naciones no desarrolladas, esto claramente fue la situación de África al ser sometidos por los europeos de forma política, social, económica, cultural y territorial.

De igual manera otra estudiante explica porque la colonización de África fue producto del imperialismo:

porque fue una apropiación y control por parte de los europeos al continente africano que provocó una dependencia directa económica y políticamente para el beneficio propio de los europeos, la cual se basó en la explotación de recursos naturales a todo el continente africano, imponiendo su cultura por medio de la fuerza.

La intervención con relación a la interpretación de la historia tuvo un alcance diferente en los dos ciclos de la educación básica. Los y las estudiantes de 801 y 902 avanzaron en el manejo de términos referidos a aspectos de la historia, y también se aproximaron con éxito a las fuentes históricas escritas, fijando una postura crítica frente a las mismas. Por su parte, en los cursos 601 y 702 no se destaca una gran diferencia entre las respuestas de la prueba de entrada y la prueba de salida, esto puede deberse a que las sesiones dedicadas al uso de fuentes fueron pocas y ninguna de las actividades planteadas a estos dos cursos, se orientó al proceso de construcción del conocimiento histórico.

3.3.2 Análisis de resultados

Al realizar el análisis de la prueba de salida se observó que en todos los cursos hay progresión de las habilidades de pensamiento histórico en diferentes niveles en comparación con las respuestas de la prueba de entrada.

En las respuestas de la prueba de entrada la mayoría de los estudiantes expresaban su criterio del pasado desde valores, motivaciones personales y desde el presente. En la prueba de salida predomina el reconocimiento de valores y actitudes propias de cada época, el uso de términos propios de la historia referidos a asuntos políticos, sociales, e ideológicos, y la crítica a elementos de la sociedad situados temporalmente.

Asimismo, en la prueba de entrada los y las estudiantes de 802 y 901 no establecían con exactitud nexos de causalidad de los hechos históricos, dado que atribuían demasiada importancia a las motivaciones personales de los personajes históricos y presentaban los hechos de forma aislada; en la prueba de salida los y las estudiantes dan cuenta de todo tipo de causas de un acontecimiento: económicas, sociales, ideológicas, culturales, etc. Por su parte, la mayoría de los y las estudiantes de 702, avanzaron en la construcción de narraciones haciendo referencia al contexto, utilizando operadores temporales, e incorporando el conocimiento aprendido.

También, en las actividades y en la prueba de salida, los y las estudiantes de 802 y 901 lograron establecer relaciones entre el pasado y presente, e identificaron elementos de cambio y continuidad en el tiempo, que en su mayoría no consiguieron en la prueba de entrada. Este cambio positivo en ambos cursos puede deberse a que los temas que se abordaron fueron pocos y se les dedicó varias sesiones para hacerlo a profundidad, pues no se pretendió que acumularan gran cantidad de información, sino que comprendieran la relevancia y vigencia de los hechos estudiados y desarrollaran empatía. Cabe destacar la disposición y seguimiento de la maestra titular, pues acompañó el proceso orientando en otras sesiones, sin que fuera su objetivo, el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y también es importante resaltar la buena recepción y participación que tuvieron los estudiantes en las diferentes actividades

En el caso de 601 y 702, hay un importante acercamiento a la comprensión y representación del tiempo a través de la cronología, pues a pesar de que los estudiantes no consiguen una representación del todo acertada, han empezado a reconocer y plasmar en la línea del tiempo elementos como la sucesión y la duración. El contraste respecto a la prueba de entrada de estos cursos en relación a la conciencia histórico temporal fue menor, posiblemente

por la gran cantidad de periodos, hechos y civilizaciones que abordan y por lo remotos que les pueden resultar.

A pesar de que se logró acercar a los estudiantes a los contenidos históricos y en algunos cursos al uso y comentario de fuentes históricas, aproximarlos al proceso de conocimiento histórico fue una tarea que no se realizó del todo, debido a limitantes como el tiempo, ya que una sesión es poco tiempo para desarrollar actividades cooperativas o de discusión y análisis. También influyó la limitada disponibilidad y conocimiento de fuentes primarias y secundarias de diferentes tipos, no solo escritas, que pudieran ser adaptadas a los contenidos temáticos y que permitieran actividades de definición de términos concretos, respuestas a cuestiones breves, comentarios de texto o pequeñas investigaciones. Otro aspecto que dificultó el buen desarrollo de las habilidades relacionadas con la interpretación de la historia fue que la planificación de las actividades se realizó a la par la intervención, lo que ocasionó que la distribución del tiempo no fuera la mejor, pues a algunas actividades y habilidades se les dedicó dos o tres sesiones y otras tuvieron que desarrollarse en una sesión o media.

4. Capítulo IV: Conclusiones

A partir del análisis de las sesiones, de las actividades, de las respuestas de la prueba de entrada y la prueba de salida que se aplicaron a estudiantes sexto, séptimo, octavo y noveno, se evidencia que la propuesta pedagógica ha tenido cierto impacto en la formación del pensamiento histórico de los y las estudiantes, eso lleva a pensar que una acción más planificada y sostenida en el tiempo puede favorecer aún más la formación de habilidades de pensamiento histórico en básica secundaria.

En la intervención se lograron vincular las habilidades de pensamiento histórico con los contenidos temáticos que desarrollan las maestras siguiendo los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales. En definitiva, se pueden implementar cambios y mejoras en la realidad educativa de los y las estudiantes que acompañen las demandas del currículo oficial. También, se comprobó que se pueden formar habilidades de pensamiento histórico, y despertar interés al estudiar un hecho histórico que no necesariamente corresponde al contexto local e inmediato de los y las estudiantes.

El desarrollo del pensamiento histórico requiere, en primer lugar, pensar el tiempo y establecer relaciones entre pasado, presente y futuro para una conciencia histórica. En segunda instancia, requiere capacidades para la representación histórica, que se expresan principalmente a través de la narración histórica y la explicación causal. En tercer lugar, empatía histórica, para contextualizar, imaginar y comprender como era la vida en el pasado y formar pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y la aproximación a la construcción del conocimiento histórico. En este sentido, los y las estudiantes lograron reconocer valores y actitudes propias de cada época estudiada; usar términos propios de la historia referidos a asuntos políticos, sociales, e ideológicos; establecer

relaciones entre el pasado y presente y, realizar críticas a algunos elementos de la sociedad situados temporalmente. También, buena parte de los estudiantes consiguió dar cuenta de todo tipo de causas de un acontecimiento: económicas, sociales, ideológicas, culturales, etc.; avanzar en la construcción de narraciones haciendo referencia al contexto, utilizando operadores temporales, e incorporando el conocimiento aprendido, e identificar elementos de cambio y continuidad. Asimismo, hay un importante acercamiento a la comprensión y representación del tiempo a través de la cronología, ya que han empezado a reconocer y plasmar en la línea del tiempo elementos como la sucesión y la duración.

Estas habilidades solo pueden ser el resultado de procesos y prácticas pedagógicas intencionadas, orientadas a este fin. La ausencia de estos procesos genera que, como se vio, los estudiantes no desarrollen tales habilidades, tengan enormes dificultades para hallarle sentido al conocimiento histórico y a las ciencias sociales, den excesiva importancia a los personajes, tengan poca conciencia sobre las diferencias socioeconómicas, política y culturales con otras épocas, se interesen exclusivamente por memorizar información y transcribirla y además desconozcan el quehacer del historiador. Todo lo anterior termina en un desaprovechamiento del potencial formativo de la enseñanza de la historia.

El papel del maestro de ciencias sociales sigue siendo determinante en la práctica educativa, pues los intereses de este, las herramientas, las fuentes y la metodología que use en la clase de historia pueden hacer la diferencia en el aprendizaje de los y las estudiantes. Algunas de las prácticas de los y las maestras en la actualidad siguen inscritas en la enseñanza tradicional, de ahí la importancia de avanzar en la reflexión pedagógica e invitar y hacer partícipes a los y las maestras de la educación básica secundaria de los debates, propuestas y producción académica en torno a la enseñanza de la historia pues ha quedado en evidencia en este y en otros trabajos

que el acercamiento de la universidad a la escuela tiene un impacto positivo en los y las estudiantes.

El uso de fuentes en la enseñanza de la historia es un reto para los maestros y maestras, por lo que es importante trabajar puntualmente en el desarrollo de estrategias y herramientas que permitan vincular diferentes tipos de fuentes, no solo escritas. Para tal fin, se requiere avanzar en el acceso y disponibilidad de fuentes primarias y bases de datos.

La enseñanza de la historia centrada en el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico es pertinente para los y las estudiantes de básica secundaria ya que resulta más significativa que la memorización de acontecimientos y personajes históricos. El pensamiento histórico contribuye a que los jóvenes adquieran sensibilidad por lo social, sean capaces de tomar partido en una situación y generen compromisos éticos y políticos que trasciendan el espacio escolar. Esta es una propuesta de interés para todos aquellos maestros y maestras que busquen, en palabras de Joseph Fontana (2012), “agitar las conciencias, estimular a la gente para que piense por sí misma, para que no se dejen engañar y, termine, finalmente actuando”.

Bibliografía

- Acosta, W. (2002). *La Formación del Pensamiento Histórico: una alternativa a la enseñanza tradicional de la historia*". Bogotá: Editorial Magisterio.
- Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504108>.
- Arendt, H. (1984). *La Vida del Espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Avendaño, L., & Torres, L. (2012) *Construcción del pensamiento histórico a través de las nociones de tiempo y espacio*. (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ayala, A. (2015) *proyecto pedagógico Noti- preguntón. Una estrategia para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico a través de algunos conceptos estructurales de la historia en las niñas y los niños de 301 del Instituto Pedagógico Nacional*. (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Betancourt, D. (1995). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bloch, Marc (1994) *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.

- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 133-142.
- Carretero, M., Pozo, J., & Asensio, M. (1989). *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Chacón, A. (2012) *Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad*. (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., y Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. En: <http://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fontana, J. (2006). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- González, N., Henríquez, R., Pages, J., & Santiesteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. *XX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales*. Bolonia: Patrón.
- Hernández, D. (2012) *La Caricatura como herramienta Pedagógica*. Universidad Tecnológica de Pereira: Pereira.
- Hernández, L. (2016) *Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia desde el enfoque de construcción de pensamiento histórico* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Instituto Pedagógico Nacional (2014). Documento de área de Ciencias sociales. Bogotá.

Instituto Pedagógico Nacional. (20 de 05 de 2018). *Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de <http://ipn.pedagogica.edu.co>

Justo de la Rosa, M. (2009). Habilidades básicas del pensamiento y competencia. *Congreso internacional: Fortaleciendo competencias*. Madrid.

Lerner , V. (1997). Como enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles educativos*, 44-53.

Londoño, Aguirre y Sierra. (2015). *La enseñanza escolar en el ámbito escolar bogotano*. Bogotá: SED Bogotá.

Marín, C. (2017). *El pensamiento histórico como aporte a la formación de un ciudadano que afronta los desafíos globales* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Medina, M. (2007). *La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones*. Bogotá: Comunidad Andina de Naciones.

Méndez Lozano, S. M., & Tirado Segura, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista electrónica de investigación educativa* 18(2), 62-78.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Molina, M., Castro, E., Molina, J., & Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias. Enseñanza de las ciencias*, 75-88.
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Escuela de Historia*, 17-30.
- Pages, J., & González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 52-56.
- Pages, J., & Santiesteban, A. (2008). *Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica*. Neuquén: EDUCO.
- Pages, J., & Santiesteban, A. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB
- Palencia, C. (abril, 2018) ¿Boicot al mundial 2018 Rusia?:El diario de Coahuila. Recuperado de: <http://www.eldiariodecoahuila.com.mx/editoriales/2018/4/2/boicot-mundial-2018-rusia-722496.html>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de la Extremadura.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). *¿Por qué y para qué enseñar historia?* México: Secretaría de Educación Pública.

- Rengifo, N. (2015). *Formación del pensamiento histórico a partir del análisis de obras de arte pictóricas. Una propuesta didáctica de las ciencias sociales*. (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Rodríguez, N. (2015). *Una experiencia educativa en el campo del pensamiento histórico orientada por proyectos de trabajo* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
- Rodríguez, N. (2015). *Una experiencia educativa en el campo del pensamiento histórico orientada por proyectos de trabajo* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista de la Valencia musulmana con los estudiantes de 2 ESO. *Clío*.
- Sallés, N. (1989). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. En M. Carretero, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3-10.
- Santisteban, A., González, N., & Pages, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (págs. 1-10).
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SED Bogotá. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento*. Bogotá: SED Bogotá.
- Trejo, D. (2009). La enseñanza de la historia en las escuelas secundarias de Michoacán Una perspectiva desde la historia oral . *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*.

Valverde Berrocoso, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *Revista*

Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 60-73.

Valverde, G. (2014). Experimentos de enseñanza: una alternativa metodológica para investigar en el contexto de la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación*, 1-20.

Vega, R. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Siglo XXI.

Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Crítica.

Vilar, P. (2001). Ernest Labrousse y el saber histórico. En P. Vilar, *Pensar la historia*. México: Instituto Mora.