

# CAPÍTULO 3. LA COMPRENSIÓN EMPÁTICA Y EL JUEGO DE ROLES COMO UNA VÍA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

*Javier Francisco Fonseca Guerra*<sup>10</sup>

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

*Lina Paola Pulido Avella*<sup>11</sup>

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

<http://orcid.org/0000-0002-5874-4075>

*Claudia Patricia Navarro Roldán*<sup>12</sup>

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

<http://orcid.org/0000-0001-6742-4797>

- 
- 10 Psicólogo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación. Correo electrónico: javierfrancisco.fonseca@uptc.edu.co
  - 11 Master en Dinámicas Cognitivas y Socio cognitivas de la Université Paul Valery (Montpellier, Francia), psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación. Correo electrónico: linapaola.pulido@uptc.edu.co
  - 12 Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes, profesora asociada de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia (Uptc) y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la Uptc. Correo: claudia.navarro@uptc.edu.co

### 3.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desarrollar el pensamiento histórico requiere elementos derivados del razonamiento, pero también elementos derivados de los procedimientos y métodos más disciplinares de la historia, así como elementos relacionados con el desarrollo identitario y afectivo del estudiante (Carretero & González, 2011). Comprender el desarrollo del pensamiento como un fenómeno multidimensional, permite a los investigadores de la psicología, la cognición, el aprendizaje y la educación discutir las miradas dicotómicas tradicionales con las cuales la ciencia explica los fenómenos. Por ejemplo, en el campo de la historia, Burke (1993) ha discutido la necesidad de alejarse de las miradas dicotómicas tradicionales que dividen la construcción de la historia entre lo analítico como opuesto a lo narrativo. En su lugar, el autor argumenta que es necesario comprender que la construcción de explicaciones históricas se mueve en un continuo que va desde lo más narrativo hasta lo más analítico y, viceversa.

Desde la mirada dicotómica, en una explicación histórica analítica se espera representar el evento como el resultado del contexto, las coyunturas sociales y las instituciones; y, desde una perspectiva narrativa se representa el evento desde la integración de las intenciones y las motivaciones de los personajes históricos (Burke, 1993). Esta categorización discutida por Burke, nos refleja de alguna manera las miradas de las teorías constructivistas del desarrollo (Piaget, 1999; Vygotsky, 1995, 1978) que posicionan a las teorías intuitivas como opuestas a las teorías abstractas; estas últimas como las deseables o indicativas de mayor nivel de desarrollo. En esta línea, construir explicaciones históricas analíticas por parte de los estudiantes implicaría que ellos dejen de lado sus teorías intuitivas sobre los fenómenos del pasado (i.e., explicaciones centradas en las intenciones, motivaciones o acciones de los sujetos históricos individuales que participaron en el evento), para en su lugar, integrar elementos que permitan explicar cómo funcionaron los procesos, sistemas e instituciones sociales en el pasado. Por ejemplo, cómo las leyes y políticas en un periodo particular, articularon cambios en las formas de pensar y comportarse en la sociedad frente a los

movimientos campesinos en otro momento de la historia, y cómo todo en su conjunto, movilizó las luchas de clases para la creación de estrategias de cambio en la distribución de la tierra.

En consecuencia, desde estas miradas dicotómicas, para construir explicaciones históricas más cercanas a los modelos analíticos, que desde la psicología del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento, supondría un mayor nivel de desarrollo cognitivo o sofisticación en la explicación, los estudiantes utilizarán la información disponible acerca de la participación de los personajes históricos, no para inferir cómo sus motivaciones cambiaron el rumbo de la historia sino, por el contrario, para generar representaciones abstractas del rol que cumplen los sujetos históricos individuales y colectivos, dentro de los procesos sociales y su funcionamiento (Halldén, 1997, 1986; Carretero & Limón, 1993; Van Drie & Van Boxtel, 2008).

No obstante, en el desarrollo del pensamiento histórico, la literatura también revela que, el estudiante en los procesos de alfabetización histórica en la escuela logra conjugar progresivamente una serie de procedimientos y métodos que le permitan identificar las intenciones y motivaciones de los sujetos, no para centrarse en ellas al explicar un proceso sociohistórico, sino para comprenderlas dentro del funcionamiento de la sociedad en el momento que ocurrieron los eventos (Ashby & Lee, 1987; Bermúdez & Jaramillo, 2001; Shemilt, 1984; Vicent, 2013). Lejos de la disyuntiva entre lo intuitivo y abstracto, o entre lo narrativo y lo analítico, para comprender el desarrollo del pensamiento histórico, se requiere tender puentes que articulen progresivamente todos los elementos que enriquecen la representación del pasado que el estudiante logra construir, concentrándose en identificar estos elementos y en cómo estos progresan en los contextos de alfabetización.

Bermúdez y Jaramillo (2001) encontraron que las explicaciones históricas sobre la Independencia de Colombia, en estudiantes colombianos de primaria, secundaria y universitarios, articularon de forma progresiva diferentes componentes explicativos: narrativos

(i.e. intenciones de los sujetos) y contextuales (i.e. circunstancias coyunturales y elementos causales). En las respuestas de los participantes se evidenció que elementos narrativos, como las intenciones de los protagonistas, se articulaban con elementos causales, como las estructuras presentes en los contextos. Esta articulación evidencia un desarrollo progresivo y cada vez más complejo de las relaciones causales entre agentes históricos y los contextos, de acuerdo al nivel de formación (i.e. primaria, universitario, profesional experto) y da cuenta de que, por medio de este proceso, disminuye la frecuencia de explicaciones que se inclinan a manifestar sus comprensiones afectivas sobre los personajes como el heroísmo o la adjudicación personal de enemigo/amigo, comprendiendo que estos elementos no dan cuenta de las causas ni del contexto histórico.

Adicionalmente, los estudios de Ashby y Lee (1987), Shemilt (1984) y Vicent (2013) evidencian que, en estudiantes adolescentes la comprensión empática de la historia articula las intenciones de los agentes y los contextos históricos. La comprensión empática hace referencia a la capacidad que desarrolla el estudiante para descentrarse de las teorías contemporáneas con las cuales él puede explicar la historia, para centrarse en las teorías pasadas que le permiten comprender el evento en el momento en el que ocurrió. Por ejemplo, para comprender la historia en la etapa escolar se debe articular la adquisición de conceptos históricos (e.g., sociedad feudal, ilustración) y la capacidad empática para explicar las acciones y formas de vida de los hombres de épocas pasadas (e.g., el señor ilustrado), para luego reconstruir un mundo pasado diferente del actual o del presente, contando con la capacidad de establecer comparaciones de forma explícita.

La comprensión empática de la historia integra los procesos sociales, las circunstancias coyunturales de la historia, los sujetos históricos colectivos e individuales, las intenciones e ideas de los sujetos históricos, entre otros y, en consecuencia, lo que se espera en el desarrollo de la comprensión histórica es que el estudiante logre una progresiva articulación, cada vez más compleja, de todos estos elementos narrativos y analíticos posibles. Aquí la comprensión

empática, no solo es entendida como una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional, sino que supone ponerse en el lugar de personajes históricos a partir de la reconstrucción imaginada de contextos históricos (Domínguez, 1986; Sotelo, 2006) y, a partir de allí, lograr el manejo de la información historiográfica del contexto y de los sujetos históricos para explicar la ocurrencia de los eventos y la transformación de la historia desde el pasado, descentrándose de los modelos teóricos y experienciales del presente.

Por su parte, aprender conceptos historiográficos, como la temporalidad y la contextualización, permiten al estudiante ubicarse en un espacio histórico determinado con características diferentes a las que él conoce en el presente (Lee, 2005). Los estudios muestran que, cuando los estudiantes construyen el concepto de tiempo histórico es posible que ellos logren comprender cómo las sociedades, los seres humanos y los contextos ambientales están en constante cambio y evolución; sin embargo, este nivel de comprensión solo se alcanza si el estudiante logra comprender las características del contexto en las cuales ocurrieron estos cambios históricos. Es decir, si entienden las características de las costumbres, las creencias, las formas de vida de las personas que vivieron en otros tiempos, para comprender las motivaciones e intenciones que los llevaron a actuar de determinada forma o a tomar ciertas decisiones de acuerdo a sus necesidades específicas (Saiz, 2013).

Uno de los grandes aportes de los postulados sobre la comprensión empática, como factor importante para el desarrollo del pensamiento histórico, es que articula elementos derivados de la contextualización y la temporalidad histórica, fundamentales para construir conocimiento histórico, tal como lo hacen los expertos, con la capacidad que el estudiante tiene para comprender las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, sin dejar de lado los aspectos cognitivos y afectivos que median esta comprensión. Por ello, en este capítulo se presenta una investigación aplicada en el aula escolar que ofrece insumos para analizar ¿cómo la temporalidad, la contextualización y la empatía histórica se articulan a partir de un

proceso de intervención educativo, para generar el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas escolares?

En este estudio se argumenta que, el pensamiento histórico en el estudiante es susceptible de ser desarrollado en la escuela y, para ello, se requiere que los escenarios escolares generen espacios en los que puedan acceder al conocimiento de la comprensión empática histórica. Los estudiantes cuando son expuestos a procesos de entrenamiento o de aprendizaje escolar, generan procesos de expertización o especialización que cambiarán la forma de representar el pasado a partir de la articulación de la temporalidad y la contextualización histórica, esto es, representarlo a partir del pasado mismo y descentrándose del presente (Voss & Wiley, 2006). El modelo novato – experto establece que los estudiantes parten de un estado inicial de comprensión histórica en el que explican los hechos de forma lineal, sin tener en cuenta conceptos como la temporalidad, la contextualización y la empatía. Por ello, el aprendizaje debe posibilitar al estudiante entender la estructura que compone el tejido de la historia tal como la conocemos y comprender cómo esta conlleva a los personajes históricos a actuar de una forma determinada. Así, aprender historia requiere el estudio de las estructuras e instituciones sociales, pero también del rol que cada personaje histórico ejerció en ellas.

Concretamente, en esta investigación se propone que el juego de roles es una estrategia eficaz para el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas escolares. El juego de roles es una técnica de didáctica activa que genera aprendizaje, permitiendo la progresión y avance en las habilidades del estudiante a través de la identificación de los participantes con personajes, logrando que reflexionen sobre las acciones y motivaciones de otros, para imaginar los hechos desde una perspectiva diferente a la propia. Vella (2013) argumenta que la participación de los estudiantes en aproximaciones más constructivas como la creación de narrativas, favorece que adquieran un sentido de apropiación de sus interpretaciones, a partir de fuentes históricas primarias. Así mismo, el juego de roles facilita el proceso comunicativo entre docentes y estudiantes, y amplía las posibilidades

de evaluación del aprendizaje, ya que le permite entender al docente, cómo el alumno desarrolla sus ideas sobre los eventos históricos y las interpretaciones que hace de los personajes (Da Silva Pereira, 2013).

### 3.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la literatura sobre la construcción del pensamiento histórico en historiadores expertos, se concibe que ellos explican la ocurrencia de un evento histórico a partir de sus funciones dentro de un sistema (i.e. modelos estructurales); en oposición, a los novatos o estudiantes quienes explican la ocurrencia del evento a partir de las acciones del agente histórico protagónico, sus deseos o intenciones (i.e. modelo lineal) (Voss & Wiley, 2006). Pero, ¿cómo los estudiantes pueden cambiar sus formas explicativas?

Booth (cit. en Carretero & Limón, 1993) argumenta que, debe hacerse una crítica a las limitaciones impuestas por investigaciones de corte piagetiano sobre la enseñanza de la historia planteando que “las operaciones formales no son habilidades de pensamiento que puedan ser aplicadas a cualquier problema de cualquier contenido; diferentes materiales, diferentes contextos y situaciones, demandan diferentes tipos de pensamiento” (p.157). La discusión se centra en qué deben aprender los alumnos por lo que, a continuación, se describen los tres conceptos o componentes que se tuvieron en cuenta en esta investigación, para analizar el desarrollo de la comprensión empática histórica.

En primer lugar, la *temporalidad* es un concepto en historia que resulta fundamental para que los historiadores y estudiantes logren una comprensión compleja de los hechos históricos (Pagés & Santisteban, 2010). Cotidianamente, el tiempo es visto como una medición a través de un sistema convencional de datos que, permiten ordenar los eventos del pasado y procesarlos a través de su secuencia y duración. El estudio físico del fenómeno tiempo, establece leyes universales en donde es sencillo explicar matemáticamente su transcurrir. De esta forma, la construcción de un reloj resulta de la

aplicación de principios matemáticos en un aparato que resulta ser un instrumento de medición exacto y preciso.

Sin embargo, el concepto de tiempo en historia no puede ser entendido como se entiende en la vida cotidiana (Lee, 2005). Esto no quiere decir que el uso cotidiano del tiempo no sea útil en el aprendizaje de la historia, sino que debe ser complementado con otros conceptos disciplinares. Por ejemplo, la definición de los periodos de tiempo en el desarrollo histórico del arte, no se puede establecer a partir de un calendario o la señalización de los milenios, sino que, a partir de unos hechos tales como el nacimiento de algún personaje o el desarrollo de una técnica, se define cuál era el pensamiento y la estética que tenía lugar en ese periodo histórico. Los periodos históricos son producto de una serie de datos y acontecimientos que configuran un determinado espacio histórico y, por tanto, no se agotan en la ordenación temporal de la ocurrencia de los mismos: el historiador recupera el entramado de eventos que ocurren de forma sincrónica y diacrónica en la historia, así como los ritmos de los cambios históricos narrados.

Mejoras en la comprensión del componente de temporalidad en los estudiantes, indicarían que estos adquieren nociones sobre el impacto que a largo plazo poseen los hechos históricos en los procesos sociales y en el territorio en que suceden. Cabreira Conci (2010) encontró que, a través de una metodología de trabajo experto de narrativa histórica comprendida por ejercicios de lluvia de ideas, debates y análisis de diferentes fuentes de información, la mayoría de los estudiantes en su investigación, reconocen que la historia hace parte de su cotidianidad, estableciendo relaciones de temporalidad y contexto histórico, sumando cuestiones políticas a la comprensión de las emociones de personajes (particularmente del sufrimiento). Por otro lado, Rusen (2001, citado en Fronza, 2010) encontró que, la pertinencia narrativa, considerada como un criterio de validez/objetividad de las narrativas históricas, es una comprensión de sentido entre las experiencias del pasado y los significados y valores normativos del presente, dentro de una continuidad del flujo temporal en el narrar histórico.



En segundo lugar, la *contextualización histórica* resulta de los juicios de los estudiantes sobre las decisiones que tomaron los personajes históricos. Este componente se entiende como la capacidad para entender la realidad como un espacio social y temporal donde un sujeto realiza una acción, (De Garay, 2010). La contextualización, implica varios niveles de análisis, entendiendo que diferentes contextos y situaciones, demandan diferentes tipos de pensamiento (Voss & Wiley, 2006). El nivel más avanzado en el aprendizaje histórico es el logro de una empatía histórica contextualizada (*contextual historical empathy*), en la cual los alumnos relatan y comprenden el pasado indicando referencias del contexto histórico apropiadas y evidenciando la diferencia entre presente y pasado (Saiz, 2013). Esto constituye la diferencia más importante que caracteriza a este nivel superior y lo distingue de los niveles anteriores, en donde el alumno entiende la historia desde el presente, y no desde el contexto de los personajes históricos.

Existen antecedentes empíricos que ilustran estos niveles de comprensión, desarrollados en Estados Unidos (Reisman, 2012; Reisman & Wineburg, 2012; Reisman, Martin y Monte-Sano, 2013, citado en Saiz, 2013), en los que se ha planteado cuatro niveles de progreso, en el componente de Contextualización, en la comprensión histórica del alumnado (Reisman & Wineburg, 2012):

un nivel 1 donde se juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales, un nivel 2 donde únicamente se reproduce la información histórica como algo dado por hecho sin ningún tipo de valoración, un nivel 3 donde se manifiesta la información histórica debidamente contextualizada, pero desde una mera visión descriptiva. Por último, un nivel 4, el más desarrollado, donde se procede a valorar y juzgar históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico, en donde los estudiantes reconocen una conciencia de su propia subjetividad como actores históricos del presente y como lectores de textos históricos, llegando por tanto a niveles próximos a una empatía histórica contextualizada o a una efectiva conciencia histórica (Reisman & Wineburg, 2012, p.5)

La contextualización, en la comprensión empática de la historia, ubica a los personajes históricos en un lugar y momento dado, lo que permite tener una mejor comprensión de sus deseos, sus motivaciones y sus experiencias y, por tanto, comprender el porqué de las acciones que constituyen y estructuran la historia.

En cuanto a la *empatía* histórica se trata de un concepto disciplinar que resulta fundamental para articular las estructuras y los contextos históricos, con la comprensión de las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, sin dejar de lado los aspectos cognitivos y afectivos que median esta comprensión (Domínguez, 1986). Lee (2005) define el papel que tiene la empatía en el aprendizaje de la historia como un tipo de explicación en historia que muestra que lo que la gente hizo en el pasado, tenía sentido en los términos de sus ideas sobre el mundo del momento en que ocurrió. Por esto, la empatía es un proceso fundamental en la comprensión de las intenciones y motivaciones de los personajes del pasado, teniendo en cuenta cómo los personajes de la historia construían su esquema de mundo. A partir de esto, es posible comprender la definición dada por Domínguez (1986) quien propone que el concepto de empatía “se habría de traducir como la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado con la perspectiva del pasado” (p. 2).

La articulación de la temporalidad, la contextualización y la empatía permite hablar de la **Comprensión Empática Histórica (CEH)**, la cual constituye un elemento clave para que los estudiantes construyan el conocimiento histórico escolar. Siguiendo a Domínguez (1986) y a Molina-Puche y Egea-Zapata (2018), la CEH es la habilidad cognitiva para ponerse en el lugar de los personajes históricos que participaron en fenómenos históricos particulares. Se trata de una reconstrucción imaginada de los contextos históricos, en la cual el historiador o el estudiante de historia logra poner en funcionamiento la reconstrucción de la evidencia histórica, con el fin de comprender por qué los protagonistas de un fenómeno histórico se comportaron de una determinada manera dentro de unas condiciones económicas, sociales, políticas o laborales particulares. Esto es,

que el historiador o el estudiante comprendan el comportamiento, las motivaciones e intenciones de los protagonistas del pasado debidamente contextualizadas, dejando de lado los modelos que explican los contextos del presente y las teorías intuitivas sobre las disposiciones afectivas o emocionales de un protagonista. Por ejemplo, el Holocausto Nazi podría ser explicado desde diferentes perspectivas; mientras que algunas personas podrían explicar el Holocausto basados en los deseos de Hitler, como si solamente su ambición de poder y de lograr una raza pura explicaran por sí solas la ocurrencia del evento; otros podrían explicar el Holocausto a partir de las condiciones sociopolíticas que acompañaron y favorecieron que Hitler subiera al poder: como la burocracia alemana y el hecho de que el Ejército Alemán permitiera que Hitler llegara y se mantuviera con las medidas de persecución a los judíos, que adoptó como política de estado, entre otros elementos posibles.

Lee (2005) argumenta que, la empatía no es una facultad especial para “entrar” en el pensamiento de otras personas, sino un entendimiento que se logra al comprender ideas muy diferentes a las propias. No se trata solo de tener el conocimiento estático, sino de ser capaz de usar ese conocimiento para darle sentido a lo que fue un evento pasado, tal y como ocurrió en el pasado. En este sentido, la CEH permite a los alumnos “disponer de un cuadro de coordenadas mentales de la época con las que distinguir y situar las posibles actitudes, motivos y decisiones humanas frente a unos hechos dados” (Domínguez, 1986, p. 12), de forma tal que el estudiante logra comprender las motivaciones, intenciones e ideas de los sujetos históricos individuales y colectivos, en relación a los contextos históricos pasados en los cuales se produjeron.

Por el contrario, los estudiantes novatos suelen entender los hechos de forma diferente y desde otras perspectivas a las de la época, juzgando estos eventos a partir de las condiciones actuales y de su forma de pensar. Ellos asumen que las verdades que conocemos hoy son verdades que no han cambiado y no van a cambiar, y que las normas de hoy son las más adecuadas, para evaluar y comprender los hechos del pasado. Los estudiantes juzgan un evento histórico

como la campaña libertadora de Simón Bolívar, interpretando a los personajes con categorías actuales como “héroes de la patria” o “traidores”, sin detenerse en las condiciones de la época y en las razones por las que estos actuaron de determinada forma (Bermúdez & Jaramillo, 2001).

A partir de lo anterior, surge la pregunta: cómo se articulan la comprensión empática histórica y la comprensión histórica. En este punto, se parte de que la comprensión empática es un recurso y un elemento de la comprensión de la historia. El estudio de la empatía y su papel en la comprensión y en el aprendizaje de la historia, surge de diferentes propuestas teóricas y empíricas principalmente en el Reino Unido (véase autores como Carretero & Limón, 1993; Lee, Dickinson, & Ashby, 2004; Voss & Wiley, 2006). En estas propuestas se privilegia un enfoque hacia las destrezas históricas y a los objetivos operativos que el alumno puede desarrollar en el ejercicio de aprender historia, por lo que la cuestión de los contenidos, que en la mayoría de los procesos de enseñanza son lo fundamental, aquí pasan a un segundo plano (Domínguez, 1986). Con estas propuestas se ha buscado el desarrollo de estrategias de aprender y de pensar la historia teniendo en cuenta diferentes elementos como el desarrollo en relación con el aprendizaje, la experticia, el juicio de la evidencia, el desarrollo de la noción de temporalidad, la capacidad de contextualización, entre otros.

Los estudios de Lee (2005) se han consolidado como base fundamental en el estudio de la CEH, debido a que da una especial importancia a las variables que se interponen en el aprendizaje como lo son las preconcepciones de la vida cotidiana. El autor también argumenta que, la forma en que los estudiantes conciben el pasado dificulta los procesos de aprendizaje de la historia, por lo que uno de los retos más importantes consiste en hacer que sean capaces de mirar los hechos históricos con los ojos del pasado y no los del presente. El problema común es que al explicar un relato y los diferentes resultados a los que llega, este se realiza en primera instancia con las formas de pensar actuales y se vuelve casi imposible lograr el análisis de todas las situaciones, causas y contextos que llevan a tales

resultados. En relación a la forma como la empatía puede intervenir en la metodología de estudio de la historia, Carretero y Limón (1993) afirman que, esta utiliza no solo las explicaciones causales de tipo estructural, sino también las de tipo intencional en las que los motivos e intenciones de los agentes históricos cumplen una función fundamental.

### 3.3 MÉTODO

Para la recolección de las narrativas orales en esta investigación, de tipo cualitativa aplicada, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, cuyo objetivo fue indagar sobre cómo los estudiantes cambiaron su comprensión empática de un hecho histórico, durante una intervención educativa, basada en juego de roles. En este capítulo se presenta el análisis del seguimiento a un subgrupo de 8 estudiantes seleccionados, de entre 34 participantes totales del estudio. Para ello, se realizaron 3 entrevistas, durante las sesiones 4, 8 y 12 de la secuencia de aprendizaje diseñada para este estudio. Las entrevistas pretendieron rastrear los cambios en las explicaciones históricas construidas acerca de los eventos de la guerra de los supremos, con el fin de evaluar la forma como integran los conceptos de temporalidad, contextualización y empatía a sus explicaciones sobre los hechos históricos indagados (Apéndice B). La información que se encontró en este instrumento fue categorizada a partir de los criterios del modelo de progreso de la comprensión empática (Tabla 8) (Saiz, 2013) con un acuerdo interjueces del 60%.

Los participantes entrevistados fueron seleccionados intencionalmente de un grupo de 34 estudiantes de séptimo grado escolar de un colegio público de la ciudad de Tunja, quienes accedieron voluntariamente a participar en el estudio. Los participantes se ubicaron en un rango de edad entre los 11 y los 13 años de edad, lo cual indica, siguiendo la teoría de Piaget (1976), que se encuentran en el mundo de las operaciones formales contando con la capacidad de pensar hipotéticamente y tienen la habilidad de plantear, analizar y descartar hipótesis sobre los acontecimientos

históricos. Así mismo, los estudiantes de esta edad son capaces de utilizar la habilidad de representar hechos mentalmente, aunque estos no se hayan experimentado directamente (Piaget, 1999). Para la selección de la muestra global, el criterio de inclusión fue la edad, la ausencia de una necesidad educativa especial conocida por la institución y el deseo de participar en la investigación (expresado en la firma del consentimiento informado por parte de los padres), por lo que algunos estudiantes del grupo que no cumplían estos criterios no fueron parte de los resultados de la investigación.

La intervención a la que fueron expuestos los participantes fue una secuencia de aprendizaje de la comprensión empática basada en juego de roles. El tema fundamental de esta secuencia de aprendizaje fue el hecho histórico denominado la guerra de los supremos entre 1839 y 1842 (Figuroa, 2015). Este es un evento histórico que no está incluido en el currículo escolar de la población y, por tanto, se esperaba controlar que los estudiantes no tuvieran conocimiento escolar previo sobre el evento histórico. La secuencia de aprendizaje se conformó por 12 sesiones diseñadas para ser aplicadas en dos meses, a razón de dos sesiones por semana (Tabla 9).

La estructura de cada sesión integró los mismos parámetros, entre los que se incluyen: un concepto histórico de segundo orden (e.g., temporalidad, contextualización o empatía histórica), el dominio del concepto disciplinar (e.g., una característica en particular del hecho histórico, la biografía de un personaje), el desarrollo paso a paso de la sesión (e.g., información previa entregada a los estudiantes, como fotografías, videos, artículos periodísticos, entre otros; y libretos para los juegos de roles), y la socialización por medio de preguntas a los participantes sobre los objetivos de aprendizaje propuestos. Para determinar que la información historiográfica contenida en cada una de estas sesiones tuviera una validez de contenido aceptable, la secuencia de aprendizaje fue sometida a un juicio de expertos por una historiadora, quien revisó que los datos historiográficos presentados fueran correctos. Así mismo, para evaluar la coherencia y las características del aprendizaje propuesto en cada sesión, se contó con dos psicólogas como juezas expertas que realizaron sugerencias

y correcciones sobre el método y el cumplimiento de los objetivos de cada sesión. Se implementó la metodología de juego de roles bajo porque este es un dispositivo directamente relacionado con el concepto de empatía en la enseñanza de la historia. Al representar un personaje, el estudiante realiza un ejercicio empático que le permite “viajar en el tiempo” (Da Silva Pereira, 2013), siguiendo un rigor metodológico en: el uso de fuentes históricas (e.g., escritos referenciados, iconografías como las dispuestas en las sesiones), comprensión contextualizada y habilidades de comunicación. Para fortalecer la secuencia de aprendizaje, se empleó el Enfoque de Inversión de Personajes, propuesto por Matas Terrón (2008), en el que los estudiantes asumían personajes históricos diferentes en cada sesión para que, los participantes experimenten varias perspectivas del mismo hecho histórico.

**Tabla 8. Modelo de progreso de la comprensión empática a partir de Sáiz (2013).**

Triple progreso de aprendizaje (Saiz, 2013)	Niveles de progreso de la comprensión empática. (Ashby y Lee, 1987)	Indicadores	Ejemplo
Empatía histórica Presentismo: Relatos que no utilizan referencias históricas o de contexto histórico o cuando las hay se hace desde una perspectiva actual.	Primer nivel	<p>T*: las explicaciones históricas no reportan cambios entre los hechos históricos y existe una relación lineal entre los hechos por lo que no se presenta simultaneidad.</p> <p>E*: No se nombran personajes históricos en las explicaciones.</p> <p>C*: No se refieren fuentes de información para soportar la explicación y no hace referencia al contexto histórico.</p>	<p>"Pues yo creo que cada uno sucedió en un tiempo determinando, una acción conlleva a la otra"</p>
	Segundo nivel	<p>T: En las explicaciones históricas se presentan cambios entre los hechos con saltos temporales o desconectados de otra información, que se dan de forma rápida y sin consecuencias más allá del período histórico tratado. No se presenta simultaneidad.</p> <p>E: Las explicaciones nombran personajes definiendo y juzgando sus acciones por estereotipos de su profesión o identidad social sin argumentar las causas o razones de sus decisiones.</p> <p>C: No se refieren fuentes de información para soportar la explicación y se explica el presente sin nombrar el pasado para compararlo.</p>	<p>"Porque digamos la gente era menos formada, civilizada y digamos, era como más a la iglesia que ahora, antes había una sola religión que era el catolicismo, digamos que ahora están los tabús, el islam y todo eso"</p>
	Tercer nivel ( <i>everyday empathy</i> )	<p>T: Las explicaciones históricas evidencian conciencia de hechos intermedios, no definidos, entre los eventos históricos. Los cambios rápidos y sus consecuencias alcanzan unos años después pero no se conectan con la actualidad. No se presenta simultaneidad.</p> <p>E: La participación de los personajes en los hechos históricos se explica a partir de argumentos y juicios morales tomados de la cotidianidad del estudiante.</p> <p>C: No se refieren fuentes de información para soportar la explicación, pero se nombra el pasado a partir de la información obtenida de un conocimiento cotidiano.</p>	<p>"No, cada una llevaba su tiempo, pues porque en ese tiempo, la comunicación era difícil, porque no había internet ni nada, de una ciudad a otra era muy difícil comunicarse... por eso cada suceso llevaba su propio tiempo y no ocurrían al tiempo... alrededor de seis meses..."</p>



Triple progreso de aprendizaje (Saiz, 2013)	Niveles de progreso de la comprensión empática. (Ashby y Lee, 1987)	Indicadores	Ejemplo
<p>Empatía histórica</p> <p>Experiencial:</p> <p>Relatos que utilizan la experiencia personal (valores, deseos y expectativas) como criterio para comprender el pasado. Se establece relación entre pasado y presente pero se hace a través de la experiencia personal.</p>	<p>Cuarto nivel (<i>restricted historical empathy</i>)</p>	<p>T: Se explica el proceso por el que se presentan los cambios en los eventos históricos teniendo en cuenta diferentes causas, cambios que se presentan de forma lenta y con consecuencias sobre su percepción de la actualidad. Se presenta simultaneidad.</p> <p>E: Las explicaciones históricas se basan en modelos de personajes históricos del pasado distinguiéndolos del presente. Se explican los "porqués" de las acciones de estos, a partir de lo que el estudiante haría con base en su experiencia.</p> <p>C: Se utilizan fuentes de información para soportar la explicación y se refiere al pasado contrastándolo con su experiencia personal del presente.</p>	<p>"cambios en la actualidad (...) que en ese momento ya se empezaron a separar lo que antes era de Colombia, se empezó a separar y pues poco a poco se ha apequenado más Colombia".</p>
<p>Empatía histórica contextualizada:</p> <p>Relatos o respuestas que explican que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al del presente por lo que se usan referencias contextuales o de contexto histórico que ayudan a establecer comparaciones y diferencias entre el presente y el pasado.</p>	<p>Quinto nivel (<i>contextual historical empathy</i>)</p>	<p>T: las explicaciones históricas evidencian los matices que requieren los cambios entre los eventos históricos, estos se dan de forma lenta y se explica la incidencia de las consecuencias en la actualidad. Se presenta simultaneidad.</p> <p>E: Las explicaciones históricas se formulan a través de la comprensión empática de los personajes históricos explicando las razones de su comportamiento a partir de sus motivaciones e intenciones, y a la comprensión del contexto histórico en el que se desarrollaba.</p> <p>C: Se contrastan fuentes de información para soportar la explicación y se refiere al pasado diferenciándolo del presente con fuentes de información.</p>	<p>"los cambios en la guerra de los supremos se hicieron muy lentamente y pues estaban pasando cosas al mismo tiempo en varias ciudades del país...y en todo lo que sucedió tuvieron mucho que ver los deseos de poder de los personajes, como Obando o Herrán, pero también... es que las cosas no eran como son ahora, el país se estaba organizando y aun hoy podemos ver consecuencias de cosas que pasaron en esa época. Por ejemplo, lo que vimos en las fotos que nos mostraron sobre cómo eran las calles y las personas de esa época... la vida era diferente"</p>

Nota\*: T: Temporalidad. E: Empatía. C: Contextualización. Adaptado de: Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: Pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2o. ESO. *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

**Tabla 9. Descripción de la secuencia de aprendizaje por sesión.**

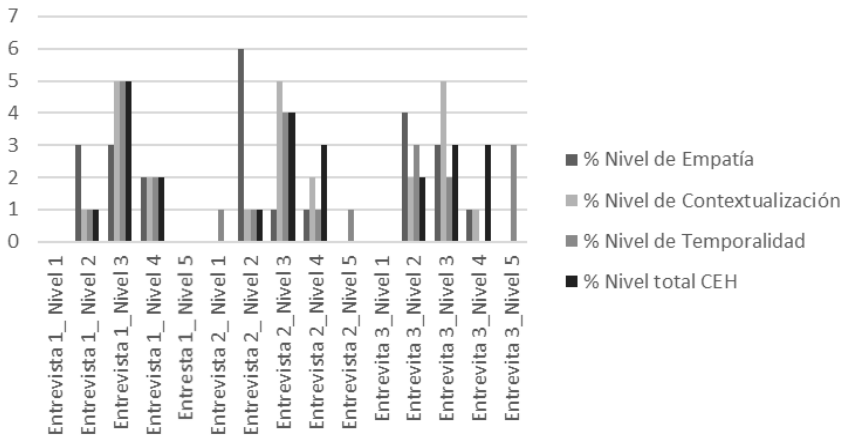
Tema tratado	Descripción de sesiones	Juego de roles
Apropiación por parte de los estudiantes de diferentes personajes centrales en el evento, para el Juego de roles	Sesión 1. Reconocimientos de los diferentes actores participantes en la guerra: personajes políticos, religiosos, militares o personajes colectivos.	Entrenamiento en juego de Roles. Juego de Rol sobre biografías de personajes sobresalientes en la Guerra de los supremos.
	Sesión 2: Identificar las características sociales y políticas de los personajes históricos, a partir de los datos biográficos y documentos históricos.	Juego de roles sobre biografías de personajes históricos, haciendo énfasis en su posición económica y social.
	Sesión 3. Se identificaron los comportamientos y formas de vida de los personajes antes del evento histórico.	Juego de roles de las biografías de los personajes históricos con énfasis en su modo de vida antes de la guerra de los supremos.
	Sesión 4. Secuencia de acciones que permitió a los estudiantes, conocer la ubicación e intervención de los personajes históricos en los procesos y hechos estudiados.	Juego de roles sobre la cronología de los hechos en la guerra de los supremos. Los estudiantes se dividieron en 3 grupos (Bogotá, Pasto y Patía). Se dramatizaron los siguientes hechos: Promulgación de ley de cierre de conventos, Rebelión de los monjes, Rebelión del pueblo de Pasto, Intento fallido de negociación de Chávez, Propuesta de Obando como negociador, Envío de Herrán, Fracaso del intento de negociación, envío de Mosquera y el ejército y, apoyo del ejército de Obando a la revolución.
Determinar las motivaciones e intenciones de los personajes históricos y la comprensión empática de los estudiantes.	Sesión 5. Discutir los motivos e intenciones de las decisiones tomadas por los personajes históricos en el momento de su participación en el curso del hecho histórico.	Juego de roles sobre el desarrollo cronológico de los hechos, con énfasis en las motivaciones, emociones e intenciones de los personajes históricos individuales y colectivos. Se siguió la misma línea temporal de la sesión 5.
	Sesión 6. Conocer los antecedentes históricos de la "Guerra de los supremos" presentados por los historiadores.	Juego de roles sobre los antecedentes de la guerra: Norma establecida en 1831 para el cierre de los conventos, Muerte de Antonio José de Sucre y Disolución de la Gran Colombia.
Conocer cuáles son las causas y consecuencias de la guerra que los estudiantes entienden en el Juego de Roles	Sesión 7. Conocer los desencadenantes de la guerra de los supremos, entendiéndolos como producto de las decisiones que tomaron los personajes históricos.	Juego de roles sobre la campaña del Sur y la Guerra de 1830 en Colombia
	Sesión 8. Determinar los hechos que son postulados como resultado de la guerra y su efecto en las diferentes esferas sociales.	Juego de Roles sobre: Inicio de la Guerra de los supremos (conversación entre José María Obando, Reyes Patria, Juan A. Gutiérrez, Salvador Córdoba y José María Vesga), y Final de la Guerra (Conversación entre José Ignacio de Márquez, Pedro Alcántara de Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera).
	Sesión 9. Definición de conceptos tales como guerra, política, religión, economía, liberalismo, conservatismo, federalismo, centralismo, conformación del territorio nacional de la época.	Se plantearon 3 situaciones de Juego de roles que permitían esclarecer los conceptos, así: una conversación entre militares y políticos, una conversación entre bancarios y religiosos; y una conversación entre federalistas y centralistas.
	Sesión 10. Discutir la influencia de la religión en los diferentes aspectos que rodearon el momento histórico, su poder y el pensamiento religioso de las personas tanto del gobierno como del pueblo.	Juego de rol sobre la influencia del padre Francisco de la Villota en el pensamiento y formas de actuar de los habitantes de Pasto.
	Sesión 11. Discutir acerca del pensamiento político de la época, los diferentes partidos establecidos, las alianzas políticas, los objetivos de los personajes del gobierno y las relaciones de poder.	Juego de rol sobre la estructura del gobierno de José Ignacio de Márquez, y la conformación de los ministerios y el congreso del país en la época en que se desarrolló la Guerra de los supremos.
	Sesión 12. Analizar la economía nacional, las relaciones económicas internacionales, la calidad de vida material de las personas y las clases sociales.	Se plantearon dos situaciones de juego de roles, por un lado, sobre la vida de las personas que trabajaban en la minería nacional, y, por otro lado, sobre las personas que trabajaban en el ámbito de la artesanía local.

Nota: Elaboración propia.

### 3.4 RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de los datos. En este apartado se analizó el movimiento entre los niveles durante los tres momentos de aplicación de la entrevista. Para finalizar, se presentan fragmentos de las entrevistas que muestran las explicaciones históricas dadas por los participantes, analizando la forma de articulación de los componentes (temporalidad, contextualización y empatía) en los niveles de la CEH.

Para ubicar al estudiante en un nivel determinado, se requería que la explicación histórica dada incluyera los aspectos definidos para cada componente de la variable CEH. El análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los estudiantes revela que, en general, la mayoría de los estudiantes mantuvieron el mismo nivel intermedio (nivel 3) en sus explicaciones históricas a lo largo de las tres entrevistas. Sin embargo, algunos estudiantes presentaron comprensiones diferenciadas. En particular, se observa que algunos estudiantes incrementaron su nivel, haciendo más complejas sus explicaciones históricas a lo largo de la secuencia de aprendizaje; existe un progreso en su capacidad para involucrarse con el evento histórico desde una perspectiva del pasado. En estos estudiantes se buscó identificar los elementos de la intervención que contribuyeron a incrementar la CEH. Por lo anterior, se analizaron fragmentos de las entrevistas realizadas a los estudiantes para evidenciar los cambios de las mismas en los componentes temporalidad, contextualización y empatía de la variable CEH, identificando los aspectos en los que existen ganancias cognitivas. La Figura 1 muestra el recuento de frecuencia de las transformaciones en nivel de cada una de las categorías analizadas en este estudio en tres entrevistas antes, durante y después de la intervención a 8 estudiantes participantes seleccionados al azar.



**Figura 1.** Distribución de frecuencias por nivel en cada categoría de CEH (n=8).  
Fuente: elaboración propia.

### 3.4.1 Temporalidad

Para la presentación de los resultados, se desarrollarán los criterios de cada uno de los conceptos (ver tabla 9). Para cada uno de estos criterios se expone un ejemplo por medio de la transcripción de las explicaciones históricas de algunos estudiantes que hicieron parte de la muestra. En este sentido, se escogieron las explicaciones que mejor evidenciaban las características de los criterios y los cambios correspondientes a la implementación de la intervención. Algunas explicaciones de los estudiantes que daban lugar a las mismas interpretaciones no fueron incluidas por efectos de claridad en la presentación de los resultados.

En el componente Temporalidad, el primer criterio se refiere a matizar los cambios entre los eventos incluidos en una misma línea temporal, se evidenciaron cambios ascendentes en la medida en que algunos estudiantes lograron reconocer que existen múltiples eventos o circunstancias que ocurren entre un evento y otro, complejizando las relaciones causales y temporales. Por ejemplo, el estudiante 2, en la entrevista 1, argumentó que existen otros hechos que ocurren en medio de los hechos históricos presentados en la secuencia de

aprendizaje, pero él no los identificó con precisión debido, tal vez, a que le falta información historiográfica sobre el evento histórico, por ejemplo, cuando afirma que:

*/Hubo más hechos que conllevaron a otros/ Por ejemplo, aquí no sale lo del terremoto, así que pudo haber otros hechos, que conllevaron a otros/.*

Estas habilidades pueden definirse como el resultado de articular la información presentada en el juego de roles con la comprensión del contexto social de la época, sobre la base del nivel de desarrollo de las habilidades intelectuales generales en su nivel de desarrollo actual (Piaget, 1999). Así, el hecho de asumir una perspectiva sociocultural no ignora los antecedentes en el desarrollo y en la adquisición de conocimiento que tienen los estudiantes, sino que los estudia para diferenciar los efectos de la metodología de las capacidades de los estudiantes.

Luego, tras la participación en cuatro sesiones más, en la entrevista 2, el estudiante 2 descendió de nivel en el desarrollo de este criterio de la temporalidad. Por ejemplo:

*/Pues yo creo que cada uno sucedió en un tiempo determinando, una acción conlleva a la otra/.*

Después de participar en 8 sesiones, en esta entrevista, el estudiante no se refirió a hechos intermedios como lo había hecho en un primer momento, sino que evidencia una comprensión lineal de los eventos históricos. En la entrevista 3, el estudiante no incluyó este criterio en la explicación histórica. En suma, el estudiante 2 presentó un movimiento descendente en su habilidad para matizar los cambios, que puede ser explicado por la falta de información sobre el evento histórico de estudio y al uso de modelos deterministas para explicar los eventos históricos.

El segundo criterio de la temporalidad, es la simultaneidad de los hechos en las explicaciones históricas, que requiere abandonar

el modelo de explicaciones lineales e implementar un modelo de explicaciones estructurales. Esto es, explicar la ocurrencia de un evento histórico a partir de sus funciones dentro de un sistema (Voss & Wiley, 2006). Un ejemplo de progreso en el criterio de simultaneidad se observó en el estudiante 1. En la entrevista 1, el estudiante explicó:

*/Los eventos se desarrollaron uno tras otro (.) / Porque para darse estos dos tuvieron que llegar cartas / y para ese tiempo las cartas se demoraban mucho tiempo en llegar/.*

Esta respuesta evidenció la dificultad para comprender eventos históricos que se desarrollen al mismo tiempo en dos lugares diferentes dentro del estudio de un hecho histórico, sin embargo, muestra un acercamiento a la comprensión de un contexto histórico diferente al del presente. En la entrevista 2, el estudiante argumentó que sí se desarrollaron hechos al mismo tiempo:

*/sí, dos, en Pasto y en Bogotá/*

Pero, aunque se presente la simultaneidad, se hace necesario que las explicaciones incluyan todos los criterios del componente para generar un progreso en el nivel de comprensión de la temporalidad. En síntesis, el estudiante 1 mostró un progreso en su habilidad para reconocer que los eventos históricos están integrados por hechos que ocurren de forma simultánea en diferentes lugares. Esto indicó un avance en sus explicaciones históricas a partir de la secuencia de aprendizaje a la que fue expuesto.

El tercer criterio del componente de Temporalidad es la velocidad en los cambios, la cual permite a los estudiantes entender cómo los cambios en los hechos históricos ocurren paulatinamente. Integrar esta comprensión a las explicaciones históricas contribuye a comprender la historia como el resultado de un conjunto de hechos que se interrelacionan en una amplia línea de tiempo. En el estudiante 8 se observaron cambios en este criterio; por ejemplo, en la entrevista

1, al indagar sobre el tiempo de reacción del pueblo de Pasto entre el cierre de los conventos y el inicio de la guerra el estudiante afirmó:

*/Es que no sé exactamente la época en que cerraron los conventos/ entonces ahí hay un poquito de duda/ pero de la cerrada de conventos y la lucha del pueblo contra el gobierno, ahí si yo creo que fue muy rápido/.*

En la entrevista 2, al referirse a los mismos eventos, explicó:

*/Es que la guerra de los supremos duro harto.../ mmm.../ no se... / ¿más o menos unos 20 años? /*

Y continuó:

*/Mm ¿10 años? / del padre Villota si puedo estar más o menos seguro, porque pues no puede envejecer tan rápido/.*

En la explicación histórica de esta entrevista, se muestra una mayor conciencia de la complejidad de los hechos históricos. En suma, el estudiante progresó en la utilización de herramientas lógicas, como inferir la edad de personajes históricos, para determinar la duración de los eventos; sin embargo, en el participante no se observa claridad en el concepto de cambio histórico, concebido por Lee (2005) como “cambio en el estado de las cosas”.

Por otra parte, comprender las consecuencias de los cambios permite al estudiante entender que la historia es un continuo de hechos históricos que conduce a la comprensión de las condiciones actuales. Cuando un estudiante identifica consecuencias de los hechos históricos a largo plazo, se configura una explicación histórica más sofisticada al crear una relación entre el pasado y el presente distinguiendo las particularidades de cada uno. Para ejemplificar el progreso en este criterio, se observa que en la estudiante 6 durante la entrevista 2, consideró que las consecuencias tienen un impacto a mediano plazo:

*/Eh pues lo de Pasto, como nos contaron duraron muchos años en recuperarse/*

Esta explicación se ubica en un nivel 3 en el componente de temporalidad. Es decir, que las consecuencias alcanzan unos años después, pero no se conectan con la actualidad. En la entrevista 3, la estudiante alcanzó un nivel 5 al referir un impacto de las consecuencias del evento histórico que es visible en la actualidad, es decir, a largo plazo:

*/Cambios en la actualidad (...) / que en ese momento ya se empezaron a separar lo que antes era de Colombia, / se empezó a separar y pues poco a poco se ha apequeñado más Colombia/.*

Esta explicación evidenció una capacidad para entender la historia a partir de un concepto de continuidad histórica, en lugar de la historia como un evento particular fragmentado. La participante comprendió que la forma como se desarrollaron los hechos históricos en el pasado influye en la construcción social y política del país en el presente. En consecuencia, la estudiante 6 logró un movimiento ascendente en sus explicaciones históricas, respecto a las consecuencias de los cambios debido a que logra conectar los hechos históricos con la actualidad, de forma coherente.

En conclusión, en estos fragmentos se observaron avances en los criterios velocidad en los cambios y consecuencias de los cambios. El criterio simultaneidad también aumentó durante la intervención, pero las explicaciones continuaron siendo de baja sofisticación. El criterio matizar los cambios disminuyó a través de la secuencia de aprendizaje.

### **3.4.2 Contextualización**

Dentro del concepto de contextualización, se presentarán al igual que en el concepto anterior, los criterios con los que se evalúa este concepto y las explicaciones históricas de dos estudiantes que demostraron cambios en la articulación de dichos elementos. El



primer criterio, referencia al contexto de la época, evidencia que el estudiante posee la capacidad de entender que los hechos históricos del pasado presentan diferencias con el presente, esto constituye una aproximación a entender las características de las formas de vida, de la organización social, política y económica que contribuyeron a la ocurrencia del evento histórico. En este caso, la estudiante 6 en la entrevista 1 explicó el presente sin nombrar el pasado para compararlo, mencionando las innovaciones de la modernidad sin explicar las condiciones del contexto de la época en que se desarrollaron los eventos históricos:

*/Obviamente ha cambiado resto de lo que era antes a lo que es ahora, / entonces digamos, / como ustedes decían, / los medios de comunicación, los entendimientos, lo que es ahora Colombia porque hay más guerras, y eso/.*

Durante la entrevista 3, su explicación histórica articuló las diferencias entre pasado y presente a partir de sus experiencias personales:

*/Pues digamos yo pienso que la economía ha cambiado hartísimo porque antes / yo lo considero un ejemplo cotidiano porque mi tía, compró un terreno de 80 m2 para construir su casa, entonces digamos en ese tiempo valía como 100.000 pesos y ahora vale como 100 millones un lote así, porque la economía subió hartísimo, también antes en la época de la guerra de los supremos, eh, había como el trueque que se cambiaban como, te cambio dos vacas por digamos un corral o unas gallinas, también ha cambiado digamos el vestuario/.*

En síntesis, la estudiante 6 logró un progreso en su capacidad de hacer referencias al contexto de la época, debido a que presentó un mayor nivel de complejidad contrastando condiciones del contexto pasado con el presente, pero utilizando como fuentes históricas referencias personales. En este punto, se destaca que la contextualización demanda procesos de percepción y de los juicios que hace una persona respecto a cierta información, que dependen de pensamientos, opiniones, preferencias y motivaciones, que no son absolutos ni estáticos.

El segundo criterio, uso de fuentes historiográficas, implica explicaciones históricas con mayor validez que se apartan de las opiniones personales y el sentido común de los estudiantes. Esto se vio más utilizado en forma explícita respecto al aprendizaje en las sesiones y las fuentes históricas que se utilizaron en estas, así como durante las clases de ciencias sociales y a las lecturas realizadas por los investigadores. Otros estudiantes utilizaban fuentes de forma implícita, como nombrar características de las imágenes o fotografías que se habían utilizado sin referirse a estas específicamente. En la entrevista 1, el estudiante 8, integró en sus explicaciones históricas, referencias a conocimientos adquiridos durante la secuencia de aprendizaje:

*/Como vimos en la pasada sesión, la gente ya tenía miedo y ya no lo hacían pues por si querían ser religiosos, sino por el miedo de que el padre Villota les hiciera algo, / ya luego ya se independizaron del padre Villota y lo que les importaba era independizarse/.*

En la entrevista 2, el mismo estudiante utilizó las fuentes de forma implícita, al referirse a las características físicas de un personaje histórico vista en una fotografía durante el desarrollo de las sesiones:

*/Mm ¿10 años? del padre Villota si puedo estar más o menos seguro, porque pues no puede envejecer tan rápido/*

En este caso, es posible distinguir una forma de procesar la información, basada en la localización y reproducción de información literal, teniendo en cuenta que el estudiante citó las fuentes de información, pero no estableció inferencias válidas históricamente a partir de estas. En este estudiante no ocurrió un progreso de nivel, sin embargo, utiliza fuentes de información de forma explícita e implícita.

El uso de fuentes históricas se dio en varios niveles a partir de las referencias que estos utilizaban para la creación de sus explicaciones históricas. En las entrevistas no se desarrollaron preguntas específicas dirigidas a indagar sobre las fuentes de información que utilizaban

los estudiantes, con la intención de observar cómo los estudiantes espontáneamente se referían a los documentos históricos. Sáiz (2013) distingue tres niveles cognitivos para el uso de fuentes históricas (bajo, medio y alto), que se diferencian en la forma de procesar la información, desde la localización y la reproducción de información literal en el nivel bajo, pasando por la comprensión y síntesis de la información que es citada en un nivel cognitivo medio; hasta el análisis, evaluación y aplicación de la información (para crear nueva información) a partir de inferencias, utilizando las fuentes de forma intertextual y multiperspectiva en el nivel alto. A partir de las explicaciones de los estudiantes, se les puede posicionar en esta jerarquía en los niveles bajo y medio, teniendo en cuenta que algunos estudiantes citan las fuentes de la información que utilizan, pero, en general, ellos se limitan a reproducir y sintetizar la información para responder a las preguntas. En esto se denota la dificultad para crear inferencias, especialmente, en preguntas de temporalidad como “¿Qué otras cosas podrían haber sucedido?” o “¿Pasaron algunos otros hechos entre el hecho A y el hecho B?”. En la investigación en la que se propone esta jerarquía, el autor discute que: “la mera presencia de fuentes históricas no supone un enriquecimiento cognitivo de los aprendizajes del alumnado y tampoco equivale a formar el pensamiento histórico” (Sáiz Serrano, 2013, p. 60).

En las entrevistas con los estudiantes fue posible identificar que entre las fuentes de conocimiento que citaban para responder algunas preguntas, se referenciaban los aprendizajes de la clase y otros conceptos del desarrollo histórico del país, considerados como datos que ‘todo el mundo debería saber’. En este sentido, los estudiantes demostraron algunos conocimientos como el asentamiento europeo, los desarrollos tecnológicos y la expansión de derechos a grupos antes marginados como los esclavos. Estos hallazgos coinciden con el planteamiento de Barton (2010), quien además concluye que los estudiantes que han terminado recientemente la primaria, conciben desarrollos sociales y políticos de larga duración, particularmente relacionados con su historia nacional, pero tiene dificultades para expresar un conocimiento detallado de personas o acontecimientos

específicos que puedan postular como ejemplo de los desarrollos mencionados.

Sin embargo, se observa que las explicaciones acerca de por qué los personajes históricos toman algunas decisiones, incluyen más elementos inferenciales a partir de fuentes específicas, acompañadas de experiencias personales y creencias, por lo que para los estudiantes es más sencillo responder a las preguntas sobre las motivaciones de los personajes que a las preguntas que solicitaban relaciones causales en el tiempo o diferenciación entre contextos específicos. De este modo, se observa un contraste con la investigación de Suárez-Suárez (2012), en la cual 60 alumnos de 3° de magisterio en España, después de 20 sesiones de intervención sobre la construcción del conocimiento histórico, presentan más dificultades para inferir motivos implícitos, que requerían una interpretación global del hecho histórico, y menos dificultad para la creación de esquemas en la temporalidad causa-efecto.

En suma, en el componente contextualización se evidenció progreso en el criterio referencia al contexto de la época, y el criterio uso de fuentes historiográficas se mantiene estable a lo largo de la intervención.

### **3.4.3 Empatía**

Por último, en el componente empatía, en el cual se observaron las transformaciones a partir de la intervención, es posible identificar cómo los estudiantes integran el conocimiento de las motivaciones e intenciones de los personajes históricos en sus explicaciones sobre los hechos. Para esto, se analizan fragmentos de las entrevistas que permiten evidenciar los cambios producidos en los criterios: uso de estereotipos, juicios morales y referencia a motivaciones e intenciones de los personajes históricos.

Se considera que el uso de estereotipos interfiere en la producción de explicaciones históricas sofisticadas debido a que se establecen

categorías basadas en prejuicios (e.g. clase social, ocupación) como causas del comportamiento de los personajes históricos. En el caso de las entrevistas aplicadas, se observó que los estudiantes utilizan dos tipos de estereotipos: a partir de la ocupación del personaje histórico y, a partir de la idea de cómo eran las personas en ese tiempo. El estudiante 7 en la entrevista 1 y 2 demostró un estereotipo a partir de la ocupación del personaje histórico referido:

*/Porque pues él era padre y los conventos son así como religiosos, eso era lo que a él le gustaba, era lo que había hecho prácticamente toda su vida/*

También para explicar por qué el personaje prohibía celebrar unas fiestas:

*/Porque era padre y era como muy religioso y los padres se comportan así/.*

En este caso, el estudiante presentó el uso de preconcepciones de la vida cotidiana, por ejemplo, sus creencias sobre los modos de vida y los comportamientos de las personas religiosas, lo que constituye una variable que se interpone en el proceso de aprendizaje (Lee, 2005). Un segundo ejemplo se manifiesta en la explicación de la estudiante 5 en la entrevista 1, quien se basó en la época en que vivieron los personajes históricos para explicar su comportamiento:

*/Porque digamos la gente era menos formada, civilizada y digamos, era como más a la iglesia que ahora, porque ahora, antes había una sola religión que era el catolicismo, digamos que ahora están los tabús, el islam y todo eso/.*

La explicación anterior, mostró un problema común al explicar un evento histórico y los resultados que conlleva, que consiste en formular análisis desde las formas de pensar actuales, haciendo difícil lograr un análisis de todas las situaciones, causas y contextos que llevan a los eventos históricos (Lee, 2005).

Respecto al criterio de juicios morales es posible concluir que, integrar los juicios morales personales dificulta la generación de empatía histórica con el personaje histórico, juzgando sus acciones y decisiones desde los valores del estudiante y no desde la información acerca de las condiciones del sujeto histórico. En este punto, se observa que algunos estudiantes fundamentaron sus explicaciones históricas en lo que ellos consideran correcto o incorrecto pasando por alto la situación del personaje histórico. La estudiante 3, a lo largo de las tres entrevistas, manifestó opiniones que emplean esta forma de acercamiento al personaje histórico. Por ejemplo, en la entrevista 1 afirmó respecto a José María Obando:

*/Dejar la escuela, para cumplir sus sueños (...) / pues es una decisión positiva porque quería cumplir sus sueños, pero al mismo tiempo negativa porque no alcanzó a terminar sus estudios para ser mejor intelectualmente/.*

Durante la entrevista 2:

*/Dejó de estudiar para ser padre. / Pues negativa porque no terminó sus estudios (...) / porque sin estudiar no tendría tantas posibilidades/.*

Estas afirmaciones están basadas principalmente en el juicio desde el presente acerca de la importancia de la educación en la actualidad, sin embargo, la estudiante no analizó ni cuestionó el significado de esta decisión en el momento histórico en el que vivía el personaje. En la Entrevista 3, la estudiante construyó la siguiente explicación histórica:

*/Tomás Cipriano de Mosquera se separó de la presidencia porque formó una ley contra las movilizaciones, / (fue una decisión) positiva pues porque él no quería que lo criticaran o le hicieran algo malo por la decisión que había tomado/.*

La explicación anterior reflejó un mayor acercamiento a la comprensión de las intenciones de los personajes a partir de sus contextos utilizando además información adicional dada durante el desarrollo de la entrevista. Respecto a la forma como la empatía puede intervenir en el estudio de la historia, Carretero y Limón

(1993) consideran que esta no solo usa explicaciones causales de tipo estructural, sino también de tipo intencional en las que los motivos e intenciones de los agentes históricos cumplen una función fundamental. En suma, la estudiante obtuvo una ganancia cognitiva, ya que realiza una transición entre hacer estereotipos de profesión o época hacia explicar la participación del personaje histórico con argumentos de su cotidianidad, sin embargo, la estudiante se mantuvo en un nivel de explicación basada en el presente.

Señalar las motivaciones e intenciones de los personajes demuestra un esfuerzo del estudiante por situarse en el lugar del personaje histórico para comprender las experiencias subjetivas de este, respecto al momento histórico. Como muestra de este criterio, la estudiante 5 demostró las diferencias en sus explicaciones sobre las razones del comportamiento de las personas en la entrevista 1 y 3. En la primera entrevista explicó el comportamiento del personaje a partir de emociones propias:

*/La gente se sentía como insegura porque digamos que después de una guerra eso es normal que se tiendan a poner como inseguros, porque no sé cómo decirlo también, sienten que les pueden hacer algo o algo así/.*

En la entrevista 3, utilizó algunas referencias a eventos que el personaje histórico vivió e intentó articularlos a sus motivaciones e intenciones:

*/Por tal vez la avaricia, digamos de tener más poder, entonces ellos dirán como, él me está quitando este territorio entonces yo lo voy a tomar. / Entonces cuando Mosquera se puso de presidente, entonces él le quito el gobierno a Herrán, entonces como que Herrán le cogió como que envidia, como que quería tener más poder, entonces pues claro, ahí empezaron las distancias/.*

En este fragmento, la estudiante construyó una explicación histórica un poco más compleja, intentando integrar la información obtenida, a través de la fuente histórica (relato sobre la biografía de Pedro Alcántara de Herrán después de la guerra), con lo que ella

imaginó que pudo haber sentido o pensado el personaje histórico. Respecto a esto, Lee y Shemilt (1984, citados en Domínguez, 1986), consideran que la empatía es una habilidad cognitiva que involucra una imaginación controlada, es decir, que las situaciones se imaginan teniendo en cuenta bases historiográficas válidas. En consecuencia, la estudiante 5 integró a su explicación histórica justificaciones de las acciones de los personajes históricos. Respecto al componente empatía, se concluye que los fragmentos evidencian avances en todos los criterios predeterminados en la categoría.

A partir del análisis de las entrevistas, es posible concluir que se presentaron transformaciones en las explicaciones históricas de los estudiantes entrevistados. Se observaron transformaciones en la utilización de los criterios: simultaneidad, velocidad en los cambios, consecuencias de los cambios, referencias al contexto de la época, uso de estereotipos, uso de juicios morales basados en el presente y referencias a motivaciones e intenciones de los personajes históricos. Los criterios que limitaron el avance al siguiente nivel son matizar los cambios y el uso de fuentes historiográficas, en los que los estudiantes demostraron que no logran integrar toda la información obtenida durante la secuencia de aprendizaje en sus explicaciones históricas.

### 3.5 DISCUSIÓN

En este estudio se reveló que antes de la intervención con una secuencia de aprendizaje, los estudiantes se ubicaron en un nivel intermedio de CEH, es decir, ellos están en la capacidad de entender las consecuencias de los hechos históricos pasados en el presente, explicando la participación de los personajes a partir de argumentos personales y nombrando el pasado desde la información derivada de su conocimiento cotidiano. Durante y después de la intervención, los estudiantes revelaron transformaciones en una de las tres dimensiones intervenidas, específicamente, en el componente *empatía*, en la medida que los estudiantes mostraron mayor conciencia de las motivaciones e intenciones de los personajes históricos. Por su parte,



no se presentaron transformaciones en las categorías de *temporalidad* y *contextualización*.

No obstante, aunque los estudiantes continuaron formulando explicaciones basadas en el presente para comprender el pasado, cualitativamente se identificaron transformaciones en la complejidad de las explicaciones históricas en subgrupos de estudiantes, quienes incrementaron el nivel de sofisticación de la explicación a partir del uso de algunos criterios específicos tales como matizar los cambios en líneas temporales, el uso de estereotipos, referencias al contexto de la época pasada, uso de la simultaneidad de eventos, comprensión de la velocidad en los cambios históricos, establecimiento de las consecuencias de los cambios, y referencias al contexto de la época (también en Saíz, 2013). A pesar de estas transformaciones locales, los estudiantes no lograron avanzar a otros niveles de desarrollo a través de la intervención, ya que ellos no revelaron el uso total de los indicadores evaluativos de la siguiente categoría de nivel de desarrollo, por lo que se entiende que las transformaciones en estos estudiantes se realizan por piezas o fragmentos, y no como una estructura total y coherente, de acuerdo a lo esperado en este estudio.

A pesar que la CEH, entendida como una estructura coherente, no se transformó, el análisis de los casos particulares de quienes incrementaron su nivel total de CEH reveló que los estudiantes en el proceso de intervención transformaron su formulación de las explicaciones desde la forma de referirse a los hechos diferenciando entre pasado y presente (e.g. “*En ese tiempo, la comunicación era difícil*”/ “*Pues como ahora son más modernas las cosas*”), hasta otras construcciones más complejas sobre las motivaciones de los personajes ligadas al contexto y a la temporalidad en que se desarrolla el suceso (e.g. “*Por ejemplo la economía, eso lo vimos hace poco, que antes era difícil importar, porque antes se dividían era en la gran Colombia, toda la gran Colombia, no por departamento*”). Ellos también usaron herramientas expertas tales como uso de fuentes históricas validadas (e.g. textos históricos, imágenes, pinturas, relatos biográficos) y uso de conceptos disciplinares. Al mismo tiempo, que indagaron a partir de preguntas sobre las motivaciones e intenciones de los personajes

históricos como motores de la historia (también en Da Silva Pereira, 2013). Específicamente, en la categoría empatía, estos estudiantes evidenciaron un progreso en su capacidad de involucrarse con el objeto de estudio de la historia, desde una perspectiva del pasado.

Los hallazgos de transformaciones “por piezas de la estructura” en la comprensión de los estudiantes que participaron en este estudio permiten inferir que la metodología de juego de roles es una vía posible para el desarrollo del pensamiento histórico, el cual incluye la habilidad para comprender empáticamente, además de la construcción racional por medio de relaciones causales basadas en fuentes históricas validadas (Sáiz Serrano, 2013) comprendieron procedimientos historiográficos para presentar y recolectar datos, así como para reconstruir la historia a través de la narración. Como se mencionó en la introducción, la utilidad del juego de roles en la enseñanza de la historia radica en posibilitar procesos cognitivos que les permiten situarse en el lugar de otra persona, esto implica un cambio progresivo en las perspectivas desde las que entienden su realidad, y le facilitan una reflexión sobre sus puntos de vista y las experiencias de otros, de una forma lúdica (Garaigordobil, 1995). Vella (2013) argumenta que la participación de los estudiantes en aproximaciones más constructivas como la creación de narrativas, favorece la adquisición de un sentido de apropiación de sus interpretaciones, las cuales fueron desarrolladas a partir de fuentes históricas primarias.

Durante las entrevistas realizadas a lo largo del proceso de intervención con la secuencia de aprendizaje, los estudiantes hicieron un mayor esfuerzo por entender los eventos a partir de las perspectivas de los personajes históricos, y, por tanto, por formular explicaciones, acordes a sus motivaciones e intenciones. En varios ejemplos encontrados durante las entrevistas existen intentos por explicar los comportamientos y decisiones de los personajes a partir de sus emociones, de sus ocupaciones o de sus modos de vida. Este cambio, aunque no logra llegar a una CEH en el nivel más alto, constituye un primer acercamiento a este nivel, mostrando la utilidad y pertinencia de la estrategia pedagógica de juego de rol en

el desarrollo de la comprensión empática histórica. En este sentido Da Silva- Pereira (2013) afirma que, en el juego de rol se da mayor sentido al conocimiento y lo hace más fácil de entender, ya que facilita el proceso empático que ocurre entre los alumnos y facilita que el profesor o investigador comprenda cómo el alumno desarrolla sus ideas históricas.

Adicional al cambio en la empatía, el juego de rol produjo un efecto de incremento en el interés por aprender la historia. El juego de roles posee una dimensión lúdica que despierta emociones de familiaridad, cargadas de sensaciones agradables, por lo que las clases se desenvuelven en niveles de desinhibición más elevados que las estrategias convencionales, facilitando la empatía (Matas-Terrón, 2008). El enfoque de Inversión de Personajes empleado durante la secuencia de aprendizaje, permitió que los participantes experimentaran varias perspectivas del hecho histórico. Matas-Terrón (2008) considera que la inversión de personajes consigue desarrollar mejor comprensión de los hechos y de los personajes, así como un respeto mutuo entre los participantes.

A pesar de las ventajas en la adquisición de habilidades en el aprendizaje de la historia, también es necesario tener en cuenta los requerimientos de utilizar esta estrategia en las aulas de clase. La preparación y el tiempo que exigen, son factores a tener en cuenta para su implementación. Los currículos escolares plantean las temáticas mínimas que deben ser impartidas en cada asignatura durante el periodo escolar, por consiguiente, los docentes no pueden tardar más de las horas establecidas en un tema específico. Una solución planteada por esta investigación es la inclusión del juego de rol en los libros de texto escolares, como actividades iniciales o introductorias, para desarrollar las habilidades que los estudiantes requieren para entender los hechos históricos de estudio. Respecto a este tema, Da Silva Pereira (2013) aclara que no es simplemente jugar el rol, sino que debe seguir un rigor que comprenda fuentes históricas reconocidas (e.g. escritas, iconográficas), una comprensión contextualizada y habilidades suficientes de comunicación. En esta investigación, la secuencia de aprendizaje integraba el juego de roles

de forma sistemática, siguiendo un procedimiento dirigido a facilitar el desarrollo de narrativas a partir de fuentes históricas reconocidas, proponiendo la comunicación en el ejercicio de la reconstrucción histórica.

En contraste, la educación tradicional se ha caracterizado por la carencia de comunicación en la relación alumno docente, en donde se privilegian las clases magistrales y en la que la comunicación en el proceso educativo, unidireccional del profesor hacia el alumno (Palacios, 1984). El juego de roles facilita el proceso comunicativo entre los dos sujetos educativos y amplía las posibilidades de la evaluación que puede hacer el profesor del aprendizaje del estudiante (Da Silva Pereira, 2013).

Por el contrario, en la temporalidad, la metodología no produjo cambios considerables, específicamente en el criterio de matizar los cambios. La literatura sugiere que, en el momento de aprender sobre un momento histórico determinado, se requiere comprender las dimensiones temporales relacionadas específicamente con elementos como la simultaneidad; además de cuestionarse respecto a hace cuánto tiempo sucedió, qué tiempo lo distancia de otros eventos ya estudiados y qué términos temporales (años, siglos, periodo) utilizamos para referirnos a ese momento (Barton, 2010). La secuencia de aprendizaje permitía cuestionarse sobre estos elementos, pero el juego de roles no necesariamente desarrollaban la articulación de este componente. Los estudiantes comprendían la distancia con otros momentos históricos utilizando referencias como la guerra de la independencia, que también utilizaban para expresar hace cuánto tiempo había sucedido la guerra de los supremos (evento histórico estudiado), aunque los expresaban en términos de “muchos años”, en lugar de utilizar términos más apropiados como décadas.

En síntesis, se evidenció que el juego de rol es una estrategia que posibilita la CEH, especialmente, en el componente Empatía, logrando que los estudiantes se identifiquen con las motivaciones e

intenciones de los personajes históricos, y así mejoren su comprensión del pasado.

### **3.6 CONCLUSIONES**

Los cambios cualitativos sobre los niveles de la comprensión empática histórica de los estudiantes consistieron en una mejora en la empatía de estos hacia las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, pero no se encontraron cambios en los componentes temporalidad y contextualización. Las explicaciones históricas en los estudiantes no mostraron transformaciones en la capacidad para articular los componentes empatía, temporalidad y contextualización de forma progresiva durante la intervención, sin embargo, se observan cambios en algunos casos particulares, en donde se incluyen algunos criterios integrando las características establecidas para el avance de la comprensión empática histórica.

El diseño de la intervención basada en el juego de roles y la metodología de evaluación fueron pertinentes para reconocer cómo los estudiantes articularon en sus explicaciones la empatía, la temporalidad y la contextualización a la variable comprensión empática histórica. En este sentido, el análisis de los datos cualitativos facilitó comprender las particularidades en los cambios (Creswell & Plano-Clark, 2011).

Para finalizar, aprender historia permite a los seres humanos ubicarse en un contexto y tiempo específico, entendiendo cada uno en su singularidad como el resultado de múltiples causas que los convierten en seres históricos. Por esto, la intervención contribuyó a lograr un mayor acercamiento de los estudiantes a la realidad histórica, integrando las metodologías disciplinares y el conocimiento experto, reconociendo la relevancia del aprendizaje escolar de la historia. Así mismo, se considera que un aporte para el sector educativo consistió en una evaluación más científica de las propuestas de intervención y la creación de metodologías más adecuadas de enseñanza de la historia.

### 3.7 REFERENCIAS

- Ashby, R., & P. Lee. (1987). "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." En Portal, C, *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: Falmer.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, Volumen 9*, 97-113. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/1913622-12-2019>
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (1998). "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record, Volumen 99* (3), 478-513.
- Bermúdez, A. y Jaramillo, R. (2001) Development of historical explanations in children, adolescents and adults, En Dickinson, A.; Gordon, P. & Lee, P. *International Review of History Education*, (pp. 146 – 167). London: Woburn Press.
- Burke, P. (1993). Historia de los acontecimientos y el renacimiento de la narración. En Burke, P., Aristu, J., y Arribas, J. M. *Formas de hacer historia* (pp. 287-306). Madrid: Alianza.
- Cabreira Conci, T. (2010). Narrativa Histórica: uma nova perspectiva em sala de aula. Desafios da aprendizagem na perspectiva da educação histórica. *Anais do 3o Seminário de Educação Histórica*. pp. 49-58.
- Carretero, M., y González, M., F. (2011) La "mirada afectiva" en la historia: lectura de imágenes históricas e identidad nacional en Argentina, Chile y España. *Quaderns Digitals, Volumen 37*. Recuperado en [https://www.academia.edu/36499465/Im%C3%A1genes\\_identidad\\_y\\_diversidad\\_apuntes\\_sobre\\_la\\_comprensión\\_de\\_los\\_estudiantes\\_y\\_el\\_análisis\\_de\\_libros\\_de\\_textos\\_escolares\\_en\\_Argentina](https://www.academia.edu/36499465/Im%C3%A1genes_identidad_y_diversidad_apuntes_sobre_la_comprensión_de_los_estudiantes_y_el_análisis_de_libros_de_textos_escolares_en_Argentina)
- Carretero, M., y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje. Volumen 62*, 153-167. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48433>

- Da Silva Pereira, J. (2013). Algunas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no Ensino de História. En *XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento históricos e diálogo social*. Recuperado en <http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares>
- De Garay, Graciela. (2010). El agua en la memoria: cambios y continuidades en la ciudad de México, 1940-2000. *Secuencia, Volumen 78*, 215-221. Recuperado en 10 de febrero de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-03482010000300011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482010000300011&lng=es&tlng=es).
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y aprendizaje, Volumen 34*, 1-21. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926292>
- Figueroa, E. (2015). Historia y sociedad en la Guerra de los Supremos 1839-1842. *Revista Prócer, Volumen 1*, 22-29. Recuperado en [https://www.academia.edu/22225068/PRIMEROS\\_HOMENAJES\\_A\\_LOS\\_MÁRTIRES\\_DE\\_LA\\_INDEPENDENCIA\\_COLOMBIANA](https://www.academia.edu/22225068/PRIMEROS_HOMENAJES_A_LOS_MÁRTIRES_DE_LA_INDEPENDENCIA_COLOMBIANA)
- Fronza, M. (2010). As histórias em quadrinhos e a educação histórica: uma proposta de investigação sobre as ideias de objetividade histórica dos jovens. Desafios da aprendizagem na perspectiva da educação histórica. *Anais do 3o Seminário de Educação Histórica* (pp. 59-78). ISBN: 978-85-64776-01-2.
- Garaigordobil, M. (1995). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología, Volumen 49*, 69-86. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/268810916\\_GARAIGORDOBIL\\_M\\_1995\\_Evaluacion\\_de\\_una\\_intervencion\\_psicologica\\_en\\_indicadores\\_del\\_desarrollo\\_moral\\_Boletin\\_de\\_Psicologia\\_49\\_69-86](https://www.researchgate.net/publication/268810916_GARAIGORDOBIL_M_1995_Evaluacion_de_una_intervencion_psicologica_en_indicadores_del_desarrollo_moral_Boletin_de_Psicologia_49_69-86)
- Gilar Corbi, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas: factores en el desarrollo inicial de la competencia experta* (Tesis Doctoral inédita). Universidad De Alicante Recuperado en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9906/1/Gilar-Corbi-Raquel.pdf>
- Hempel, C. G. (2005). *La explicación científica: estudios sobre la filosofía de la ciencia*. Paidós. España: Barcelona

- Johnson-Laird, P.N. (1996). Images, models, and propositional representations. In De Vega et al. *Models of visuospatial cognition* (pp. 90-127). New York: Oxford University Press.
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En Donovan, M. S., y Bransford J. D. (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31-77). Washington D.C: The national academyies press.
- Linares, A. (31 de agosto de 2013). Historia: La Gran materia olvidada en las aulas.  
*Editorial El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111>
- Matas-Terrón, A. (2008). *Los juegos de Rol: Un acercamiento psicopedagógico*. España: Ediciones Adiesoc.
- Palacios, J. (1984). La cuestión escolar: críticas y alternativas. *Cuadernos de Pedagogía, Volumen 39*. Barcelona: Laia.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cadernos CEDES Campinas, Volumen 30* (82), 281-309, doi: 10.1590/S0101-32622010000300002
- Piaget, J., y Teóricos, A. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fomtaine.
- Piaget, J. (1999). *Psicología de la Inteligencia*. España: Editorial Critica
- Molina Puche, S., y Egea Zapata, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Volumen 33* (1). Recuperado en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Reisman, A., y Wineburg, S. (2012). Ways of knowing and the history classroom: Supporting disciplinary discussion and reasoning about texts. In M. Carretero (Ed.), *History education and the construction of identities* (pp. 171-188). Charlotte, NC: Information Age.
- Sáiz, J. (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío, Volumen 39*. ISSN: 1139-6237. Recuperado en <http://clio.rediris.es>



- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Volumen 27, 43-66. Recuperado en file:///D:/Downloads/2648-11284-1-PB.pdf
- Shemilt, D. (1984). "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom."
- In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.) *Learning History*, (pp. 39-84). London: Heinemann.
- Solaz-Portolés, J. J. y Sanjosé, V. (2008). Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas. Un estudio con alumnos de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Volumen 10 (1). Recuperado en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/180/852>
- Sotelo, J. S. (2006). El pensamiento Histórico, sus habilidades y consecuencias. En J. S. Sotelo (Ed.) *Narrar y aprender historia*, (pp. 93 - 134). UNAM. México D.F: México.
- Suárez, M. Á. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Vol. 26, pp. 73-93. Recuperado en <https://core.ac.uk/download/pdf/71008012.pdf>
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educative Psychological Review*. Volumen 20, 87-110. doi 10.1007/s10648-007-9056-1
- Vella, Y. (2013). Combating Islamophobia through History Teaching. *Eckert. Beiträge*, Volumen 3. Recuperado en <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2013-00056>.
- Vicent, N. (2013). El método del caso en la formación inicial del profesorado de secundaria y bachillerato en el área de ciencias sociales. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Volumen 74, 75-83. Recuperado en <http://hdl.handle.net/11162/189537>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought & Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. España: Barcelona.

Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo del sistema nervioso. La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Voss, J. F., & Wiley, J. (2006). Expertise in history. En Ericsson K., A.; Charness, N.; Feltovich, P., J. & Hoffman, R., R. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press

## Apéndice

### Apéndice A. *Formato de Entrevistas*

#### Entrevista 1

##### 1. Secuencia de imágenes (4 Imágenes)

- Entre los hechos que se presentan acá, ¿sucedieron más cosas, o pasó un hecho inmediatamente después del otro?
- ¿Algunos de estos hechos sucedieron de forma simultánea, es decir, al mismo tiempo?
- ¿Los hechos sucedieron de forma rápida o lenta? ¿Cuánto tiempo duraron?
- ¿Cuál fue el impacto de los cambios que se produjeron?

##### 2. Escoger a un personaje.

- Escoge a un personaje que se haya trabajado en el juego de roles.
- Nombra una decisión que este personaje haya tomado.
- ¿Esta decisión fue positiva o negativa? ¿Para qué o para quien fue positiva o negativa?
- ¿Si la persona estuviera presente en el 2015 tomaría la misma decisión?
- ¿Cuáles son las diferencias entre estas dos épocas?



Imágenes utilizadas para la entrevista 1 y 2

## Entrevista 2

### 1. Secuencia de imágenes (8 imágenes con título)

- Entre los hechos que se presentan acá, ¿sucedieron más cosas, o pasó un hecho inmediatamente después del otro?
- ¿Algunos de estos hechos sucedieron de forma simultánea, es decir, al mismo tiempo?
- ¿Los hechos sucedieron de forma rápida o lenta? ¿Cuánto tiempo duraron?
- ¿Cuál fue el impacto de los cambios que se produjeron?

### 2. Escoger a un personaje.

- Escoge a un personaje que se haya trabajado en el juego de roles.
- Nombra una decisión que este personaje haya tomado.
- ¿Esta decisión fue positiva o negativa? ¿Para qué o para quién fue positiva o negativa?
- ¿Si la persona estuviera presente en el 2015 tomaría la misma decisión?
- ¿Cuáles son las diferencias entre estas dos épocas?

## Entrevista 3

### Temporalidad

Se presentan dos imágenes, una del pasado y una del presente, las dos hacen referencia a una ciudad normal con la gente en un punto de encuentro cotidiano.

- ¿Cuáles son las diferencias entre la época de la guerra de los supremos y la actualidad en Colombia?
- ¿Existen cambios que sucedieron en ese momento que tengan consecuencias en la actualidad?
- ¿Considera que actualmente podría ocurrir un hecho similar a la guerra de los supremos?

## **Contexto**

- ¿Cómo se compraba y se vendía en la época de la guerra de los supremos?
- ¿Cuál era el producto más común en la época de la guerra de los supremos?
- ¿En la actualidad, la religión interviene en la formulación de las leyes y en las decisiones que toma el gobierno?
- ¿Han sucedido cambios en las formas en como los pueblos están organizados en Colombia desde la guerra de los supremos hasta hoy?

## **Empatía**

Lectura de una biografía sobre uno de los personajes.

- Nombra una decisión que este personaje haya tomado.
- ¿Esta decisión fue positiva o negativa? ¿Para qué o para quien fue positiva o negativa?
- ¿Si la persona estuviera presente en el 2015 tomaría la misma decisión?
- ¿Cuáles son las diferencias entre estas dos épocas?