

CAPÍTULO 4. LAS EXPLICACIONES DE AULA COMO UNA VÍA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO¹³

Virgelina Castellanos-Páez ¹⁴

<https://orcid.org/0000-0003-4525-105X>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Claudia Patricia Navarro-Roldán ¹⁵

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

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

4.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Enseñar historia es orientar al estudiante a *pensar históricamente*. La enseñanza de la historia en la escuela es una excusa para posibilitar en el estudiante la capacidad de analizar, evaluar y construir representaciones del pasado, a partir del análisis de las evidencias

13 Los hallazgos aquí presentados hacen parte del proyecto *Explicaciones históricas y formas de enseñar la historia en Educación básica*, financiado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), código SGI 1596.

14 Magíster en Educación, profesora asistente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la UPTC. Correo: virgelina.castellanos@uptc.edu.co

15 Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes, profesora asociada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc) y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la UPTC. Correo: claudia.navarro@uptc.edu.co

históricas, con la finalidad de comprender y transformar el contexto presente. Supondría entonces, el aprendizaje no solo de los elementos conceptuales historiográficos (e.g. temporalidad, causalidad) sino la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento histórico a través del uso de métodos disciplinares (e.g., evaluación de evidencias históricas), con miras a comprender los cambios sociales a través del tiempo (Domínguez, 2015; Santisteban, 2010).

La evidencia empírica revela que el conocimiento histórico, generalmente, se enseña a partir de la recuperación memorística de datos específicos (e.g., fechas, personajes relevantes, sucesos particulares), la narración de acontecimientos históricos con información fragmentada o discursos históricos poco críticos (Carretero & Castorina, 2010, Megill & McCloskey, 1987; Toledo & Gazmuri, 2009; Wineburg, 2001). Estas formas de construir el conocimiento del pasado de la sociedad en la escuela, no posibilitan los recursos necesarios para que los estudiantes desarrollen competencias esperables en el aula de clase, particularmente, competencias de formación del pensamiento histórico tales como el uso y evaluación de distintas fuentes de información histórica, pensamiento crítico y reflexivo, comprensión temporal y multicausal de los fenómenos históricos, entre otras (Obregón, 2004; Santisteban, 2010).

Las formas en que el profesor estructura y construye el conocimiento histórico en el aula, andamia o soporta la forma en cómo los estudiantes construyen sus propias explicaciones sobre el pasado de la sociedad (Navarro-Roldán & Reyes-Parra, 2016; Navarro-Roldán & Castellanos-Páez, 2017). De manera que, tanto los elementos discursivos y procedimentales que el maestro pone a disposición de los estudiantes con quienes interactúa, como los recursos estructurales (a nivel conceptual y procedimental) e informacionales (e.g., quienes participaron, en donde, cuando), posibilitan o restringen la forma en que el estudiante construye su propio conocimiento histórico. Por ello, aproximarse al análisis de cómo se desarrolla el pensamiento histórico para conocer los elementos que potencian o restringen su proceso de interacción en

los contextos escolares, como zonas de desarrollo próximo, es un desafío para los investigadores de la cognición y la educación.

Wineburg (2001) plantea que, las habilidades de pensamiento histórico tales como la comprensión e interpretación de los fenómenos históricos y el uso de fuentes, entre otras, no son capacidades naturales o evolutivas del individuo. Por el contrario, son capacidades que se aprenden y que, por lo tanto, requieren del discurso histórico del maestro y las actividades que este desarrolla como un mediador fundamental en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias y experticias para construir conocimiento en este dominio particular.

En esta dirección, las preguntas de investigación que orientaron el estudio fueron ¿cómo se construye el conocimiento histórico en los procesos de interacción entre maestro y estudiantes? y ¿cómo los recursos explicativos del maestro pueden favorecer o restringir la formación de pensamiento histórico en los estudiantes? A partir de la investigación realizada desarrollaremos estas preguntas, no sin antes dilucidar la perspectiva teórica asumida.

4.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, el pensamiento es un proceso psicológico superior que permite la construcción de significados en el contexto escolar (Plá, 2005). El pensamiento se desarrolla sobre la base de micro relaciones sociales que se dan dentro del aula, mediadas por diferentes instrumentos (e.g., elementos discursivos y explicaciones del maestro, procesos de interacción entre el maestro y los estudiantes en las clases de historia) y artefactos culturales (e.g., textos escolares, uso de preguntas de reflexión y de indagación).

En este estudio, el pensamiento histórico es un proceso de construcción de conocimiento, sobre la base de una serie de razonamientos y procedimientos con el fin de describir, comparar

y explicar fenómenos históricos sobre el pasado de la sociedad (Plá, 2005). Para ello, los individuos requieren cuestionar y contextualizar los hechos del pasado en relación con el presente, hacer uso de los conceptos sustantivos (i.e., conceptos de primer orden) y meta-conceptuales (i.e., conceptos de segundo orden)¹⁶ y respaldar sus argumentos con fuentes históricas (van Drie & van Boxtel, 2008). Por su parte, el aula de clase es un escenario de participación que permite la construcción colectiva del conocimiento entre el maestro y los estudiantes, y que el maestro cumple un rol mediador en el proceso de construcción y desarrollo del pensamiento histórico, desde el uso de diferentes estrategias y la generación de conflictos socio cognitivos durante el proceso de interacción con los estudiantes que posibilitan las formas en que el estudiante construye su conocimiento (Cazden, 1983, 1988).

4.2.1 ¿Por qué formar el pensamiento histórico en la escuela?

En primer lugar, es necesario comprender el lugar de la historia en el escenario escolar, partiendo de la siguiente definición de Historia propuesta por Leinhardt, Stainton y Virji (1994):

Un proceso de construcción, reconstrucción e interpretación de hechos pasados, ideas e instituciones, a partir de evidencias, que permiten comprender y dar significado sobre qué y quiénes somos hoy. El proceso consiste en diálogos con voces alternativas del pasado, con personas que registraron el pasado y con estudios que interpretan la actualidad. El proceso también incluye la construcción de narrativas coherentes, narrativas potentes que describen e interpretan los acontecimientos, así como la información cuantitativa y cualitativa desde una perspectiva teórica (p. 88).

A partir de la definición de Leinhardt, Stainton y Virji (1994), la Historia que queremos construir, reconstruir e interpretar en los

16 Los conceptos sustantivos o de primer orden se refieren a fenómenos históricos, estructuras, personas y periodos (e.g., Faraón, feudalismo, democracia) y los conceptos de segundo orden se refieren a los métodos usados por los historiadores para investigar y describir los procesos históricos (e.g., Búsqueda y evaluación de fuentes) (Limón, 2002; van Drie & van Boxtel, 2008).

escenarios escolares, debe cimentarse en una concepción de procesos históricos dinámicos¹⁷ que necesitan interpretarse y comprenderse a partir de las evidencias y del establecimiento de relaciones pasado y presente, más allá de la representación del pasado como el cúmulo de eventos históricos acabados que suceden en fechas y formas determinadas. En definitiva, se necesita repensar la historia desde una base analítica que invite a plantearse cuestionamientos como ¿qué causas estructurales e intenciones individuales suscitaron la ocurrencia del fenómeno histórico? ¿cuáles fueron sus consecuencias en el momento pasado y en el presente? ¿los hechos pudieron ocurrir de otra manera? ¿cómo se evalúa la ocurrencia del fenómeno a la luz de los valores pasados y presentes?, entre otros cuestionamientos.

Pensar la historia desde una base analítica, supone que los estudiantes son capaces de construir explicaciones multicausales basadas en pruebas o evidencias históricas, que consideran no solo las intenciones y motivaciones de los agentes involucrados, sino que también involucran los elementos estructurales como el contexto, las instituciones y el funcionamiento social (Bermúdez, Jaramillo, 2001; Lucero & Montenero, 2008; Van Drie & Van Boxtel, 2008; Voss & Wiley, 2006). Pero, ¿cómo llegar a que los estudiantes construyan conocimiento histórico desde bases analíticas? Sin lugar a dudas, se requiere de la formación del pensamiento histórico en los escenarios escolares. Pensar históricamente, requiere que el estudiante se aproxime al conocimiento de la historia (i.e., contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y al conocimiento sobre la historia (i.e., los métodos y reglas utilizados). Es decir, que el estudiante aprenda tanto los elementos conceptuales (e.g., temporalidad, causalidad, empatía) como los elementos procedimentales (e.g., prácticas del historiador en la evaluación de fuentes) que se requieren para comprender los fenómenos históricos y construir explicaciones históricas (Domínguez, 2015; Sáiz Serrano, 2013).

17 Proceso histórico dinámico, se refiere a que los fenómenos históricos evolucionan diacrónicamente (a través del tiempo), además de sincrónicamente (en relación con otros hechos y procesos simultáneos) (Koselleck, 2011).

Existe evidencia empírica que respalda que cierto tipo de explicaciones posibilitan la construcción de conocimiento (Leinhardt, 1997; Schworm & Renk, 2002; Sánchez, García-Rodicio & Acuña, 2009). Particularmente en historia, Leinhardt, Stainton y Virji (1994) proponen que las explicaciones instruccionales ofrecen recursos para que los estudiantes comprendan y razonen acerca del pasado. Estas explicaciones favorecen en los estudiantes, el desarrollo de habilidades de análisis, contraste de evidencias y el entendimiento acerca de eventos, estructuras, temas y meta-sistemas. En historia, las explicaciones de los eventos incluyen situaciones particulares (e.g., revoluciones, colonizaciones), los actores que participan y sus acciones y las conexiones causales; las estructuras tienen que ver con los sistemas sociales, económicos y políticos relacionados a nivel jerárquico o bidireccional. Los temas aluden a los principios o circunstancias de interpretación de los historiadores, y finalmente, los meta-sistemas tienen que ver con las herramientas utilizadas en la historia, como el análisis, la síntesis y la interpretación de evidencias.

Según Leinhardt (1997) las explicaciones instruccionales permiten: la identificación de la naturaleza del problema o del fenómeno (i.e., fenómeno social e histórico); la conexión entre la naturaleza del problema y la forma de representación (i.e., basada en las intenciones de los agentes históricos o en explicaciones causales sobre los elementos estructurales) y los principios y métodos de la disciplina. Esto, permite a los estudiantes desarrollar explicaciones acerca de los eventos integrando las acciones de los agentes históricos, las relaciones causales y las diferentes perspectivas sobre un mismo hecho histórico (Leinhardt, 1993). En este orden de ideas, se podría asumir que la explicación de tipo instruccional ofrece recursos que podrían favorecer el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico.

4.2.2 Competencias de Pensamiento Histórico

Para Santisteban (2010), el pensamiento histórico involucra una serie de competencias relacionadas con la temporalidad, la

causalidad, el cambio, la interpretación, la utilización y evaluación crítica de las diferentes fuentes históricas. El modelo de competencias de formación del pensamiento histórico, dentro de las cuales se encuentran: a) la construcción de la conciencia histórico-temporal; b) las formas de representación de la historia; c). la imaginación/creatividad histórica; y d) el aprendizaje de la interpretación histórica. Detallemos un poco más cada una de ellas.

La *Conciencia histórico-temporal*, hace referencia a la capacidad para establecer relaciones del pasado con el presente y la interpretación que se realiza de los cambios y continuidades que se han producido en el tiempo (también en Braudel, 1989; Hartog, 2009). Por su parte, *las formas de representar el pasado*, tienen que ver con la interpretación de la historia representada de forma narrativa y como explicación causal, esta última involucra el análisis de cuáles son los factores estructurales e intenciones individuales que originan un fenómeno del pasado (Sáiz Serrano, 2013).

La *imaginación/creatividad histórica*, permite desarrollar capacidades relacionadas con la empatía y la formación de pensamiento crítico-creativo. La empatía histórica hace referencia a la capacidad para imaginar y comprender las actitudes o las motivaciones de los actores del pasado, a la luz de los valores del contexto y época en que ocurrieron. El pensamiento crítico-creativo, implica evaluar el pasado, realizar comparaciones y relaciones con el presente e imaginar futuros alternativos (Santisteban, 2010; Domínguez, 2015). Finalmente, *el aprendizaje de la interpretación histórica*, se compone de tres tipos de procesos: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; y c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. En el desarrollo de esta competencia se espera entonces que los estudiantes traten las fuentes históricas como evidencias que pueden relativizarse y diferir de un relato a otro.

En síntesis, desarrollar el pensamiento histórico involucra desarrollar una serie de competencias que permiten que el estudiante represente el pasado de una forma cercana a la forma experta del historiador, conociendo tanto los elementos conceptuales sustantivos del fenómeno histórico como la forma en que se llegó a conocer. De esta manera, el desarrollo del pensamiento histórico se convierte en un elemento clave para superar la formación memorística y poco crítica basada en el aprendizaje de fechas, datos, sucesión de eventos acabados y descontextualizados.

La literatura revela que los estudiantes experimentan dificultades para elaborar representaciones del pasado cercanas a la forma experta del historiador porque suelen tratar las evidencias históricas como verdades irrefutables que proporcionan relatos totalmente creíbles (Ashby, 2004; Britt & Aglinskas, 2002; De La Paz, Ferretti, Wissinger, Yee & MacArthur, 2012) y construyen explicaciones haciendo énfasis solo en la comprensión de las intenciones de los agentes históricos desde una mirada basada en el presente (Barton & Levstik, 2004; Carretero, Jacott & López-Manjón, 1995; Carretero & López, 2009; Sáiz Serrano, 2013; Domínguez, 2015; Voss & Wiley, 2006). Lo que estas dificultades suponen, es que el estudiante por sí solo no podrá construir explicaciones plausibles, ni desarrollar el pensamiento histórico, sin la mediación del docente, estructura a través de la forma de usos del conocimiento y de los métodos disciplinares. En este orden de ideas, cobra relevancia el estudio de cómo se está construyendo el conocimiento histórico en las aulas colombianas, y conocer si tal forma de hacerlo, permite que los estudiantes desarrollen su pensamiento histórico, con miras a reconstruir los marcos conceptuales y procedimentales que favorecen su formación.

4.2.3 Tipología de las explicaciones históricas construidas en el aula de clase

La revisión de la literatura revela que, en las interacciones en el aula de clase se reproducen diferentes formas de explicación histórica que dan cuenta de la transformación de los saberes escolares. Por ejemplo,

mientras que, en la clase de historia un maestro podría enfatizar sobre las circunstancias ideológicas y políticas que explican el surgimiento de los partidos políticos liberal y conservador en Colombia (e.g., elementos de explicación disciplinar); los estudiantes podrían realizar preguntas que solo enfaticen sobre las acciones de un presidente liberal o conservador en particular (e.g., elementos de explicación común). Sin embargo, a partir de los procesos de interacción, los estudiantes podrían movilizarse del uso de explicaciones comunes a explicaciones disciplinares e instruccionales retomando de la explicación del maestro los elementos contextuales que le permiten construir explicaciones más sofisticadas y complejas. Esto es, en las interacciones en el aula se constituyen diferentes formas de explicar la historia y, es labor del investigador del aprendizaje y la educación revelar las formas posibles de construcción de conocimiento escolar.

En este trabajo, la explicación histórica se define como la construcción de relaciones causales e intencionales que dan cuenta de un fenómeno histórico (Leinhard & Virji, 1994; Bermúdez & Jaramillo, 2001). Esto es, identificar qué circunstancias antecedentes (e.g., sociales, económicas y/o políticas) hicieron posible la aparición de ese evento, qué papel jugaron los agentes históricos en ese evento particular y cuáles fueron las motivaciones o intenciones que determinaron la ocurrencia del evento (Pozo, Asencio & Carretero, 1986; Leinhardt, Beck & Stainton, 1994).

Leinhardt (1997) propone una tipología sobre las explicaciones históricas, para determinar cuáles son los elementos discursivos y procedimentales que favorecen la construcción de conocimiento histórico en el aula. La autora ha encontrado cuatro formas de construir explicaciones históricas en la escuela, cada una con efectos diferenciados en la sofisticación del conocimiento histórico escolar que se reproduce en las interacciones entre el maestro y los estudiantes. Siguiendo la tipología de Leinhardt, las explicaciones históricas van desde niveles más básicos o menos estructurados hasta niveles más sofisticados o más estructurados. En el primer nivel de sofisticación se encuentran las explicaciones comunes, enseña las

autoexplicaciones, las explicaciones disciplinares y, por último, las de mayor nivel de sofisticación son las explicaciones instruccionales.

Las *explicaciones comunes* se usan en la vida diaria para explicar cómo se hacen las cosas, se basan en el sentido común, no se requiere tener un conocimiento muy amplio o experto sobre el tema para preguntar o responder y generar una explicación. Por lo general, este tipo de explicaciones históricas son cortas y directas. Por su parte, las *autoexplicaciones* se configuran cuando las personas se dan explicaciones a sí mismas para establecer un significado o para incorporar nuevo conocimiento al conocimiento preestablecido, con el fin de encontrar sentido a la nueva información (Chi, 2000).

Las *explicaciones disciplinares* se constituyen desde el uso de reglas y convenciones formales propias de cada disciplina (e.g., en la historia se usa la búsqueda de evidencia, contrastación de fuentes, análisis intertextual, entre otros). En el aula de clase, estas explicaciones ocurren cuando se construye conocimiento haciendo uso de la evidencia (e.g., textos escolares, documentos históricos primarios y fuentes históricas secundarias) y de marcos teóricos y procedimientos propios de la disciplina.

Por último, las *explicaciones instruccionales* son las explicaciones históricas más estructuradas y tienen el fin de aclarar o profundizar sobre una situación o tema específico. En este caso, el maestro puede dar una explicación de tipo instruccional para explicar conceptos, procedimientos, ideas, eventos, que ayuden a los estudiantes a entender y usar la información en forma flexible. Diversos estudios muestran que cuando el profesor usa explicaciones instruccionales, posibilita que los estudiantes desarrollen habilidades para comprender los conceptos y métodos propios de la disciplina (García & Acuña, 2009; Lajoie, 2005; Leinhardt, 2001; Pea, 2004; Sánchez).

En las explicaciones instruccionales, el maestro no transmite información, sino que él argumenta y enseña la historia a través del uso de métodos disciplinares tales como la evaluación de la

evidencia, uso y contrastación de fuentes. El maestro hace uso de cuestionamientos y genera conflictos sociocognitivos que conducen al desarrollo de un pensamiento metacognitivo y les permite a los estudiantes comprender y utilizar la información de manera flexible en su vida cotidiana (Leinhardt, 1993). Adicionalmente, este tipo de explicaciones no solo tienen en cuenta las normas, la comunicación propia de la historia, sino que relativizan el conocimiento disciplinar con las experiencias personales de los estudiantes vivenciados en sus comunidades, lo que conduce a que los relatos, las historias que aprenden en sus familias, en sus comunidades y en los medios de comunicación sean recobrados y articulados con la historia que se enseña en las aulas.

En este sentido, en el escenario escolar, el maestro se convierte en un agente fundamental que coloca a disposición de los estudiantes los elementos estructurales necesarios para que él construya, por sí solo, explicaciones históricas plausibles y, a su vez, forme su pensamiento histórico (e.g., comprensión de la multicausalidad, explicaciones a partir de factores estructurales e intenciones de los agentes, uso y evaluación de las fuentes históricas) (Lucero & Montanero, 2008; Leinhardt, 1993; Pagés, 2002; Satlow, 2012; Winenburg, 2001). De este modo, en esta investigación, se asumió que el aprendizaje que los estudiantes logran sobre los fenómenos históricos está mediado por los apoyos que el profesor pone a disposición de los estudiantes, situados en la zona de desarrollo próximo (ZDP)¹⁸ (Cazden, 1983; Vygotsky, 1988). Es entonces, el aula de clase un escenario en el que se construyen significados a partir de la interacción donde ocurren procesos de negociación entre los participantes sobre un tema en particular, y es el maestro quien conduce a que los estudiantes tengan un discurso que se aproxime al propio discurso de la historia a partir de las estrategias que pone a disposición en el aula de clase (Benejam & Pagés, 2002).

18 *La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz* (Vygotsky, 1988, p. 133).

En resumen, Leinhardt (1997) plantea diferentes tipos de explicaciones que se construyen en los procesos de interacción. Cada uno supone un nivel de progresión de menor a mayor sofisticación en términos de las preguntas, los discursos y los procedimientos utilizados en el aula de clase, en las cuales el maestro es el agente principal en la generación de representaciones del pasado cada vez más estructuradas y plausibles. En esta línea, el objetivo de esta investigación fue identificar las explicaciones construidas por la maestra y los estudiantes en el proceso de interacción y, a su vez, analizar qué elementos favorecen o restringen la formación del pensamiento histórico, con la finalidad de generar discusiones y propuestas que enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en historia.

4.3 MÉTODO

4.3.1 Diseño

Este estudio cualitativo, se enmarcó en los principios de la investigación narrativa para analizar la práctica discursiva, de forma tal que se permite representar las diferentes maneras de conocer, comunicar e interpretar los fenómenos (Hinchman & Hinchman, 1997). Intencionalmente, se acogió el análisis de las interacciones sociales en el aula de clase entre los estudiantes (n=32) y la maestra (n=1) de grado octavo, para captar el proceso de coconstrucción y creación de significados sobre la historia aprendida en el aula (Heritage, 2005; Riessman, 1993).

4.3.2 Plan de análisis

Se video grabaron cinco sesiones de clase sobre la historia de los derechos humanos, con una duración total de 4 horas y 20 minutos, las cuales se transcribieron y codificaron guardando fidelidad a lo ocurrido en el aula. La Tabla 10 muestra la matriz de análisis de las explicaciones históricas, la cual involucró un sistema de codificación que permitiera la comprensión e interpretación de los datos. La

transcripción de las secuencias de intervención se segmentó por los cambios de turno de cada uno de los participantes y, en cada una de ellos, se codificó la presencia o ausencia de los indicadores que dieron cuenta del tipo de explicación construido en el proceso de interacción (Leinhardt, 1997).

4.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Esta investigación, contó con el aval de la institución, los padres de familia, la maestra y estudiantes, quienes participaron de forma voluntaria y accedieron a firmar el Consentimiento Informado o Asentimiento según cada caso. Se privilegió el respeto por los participantes y el manejo confidencial de la información. Asimismo, la protección de los datos y publicación de los mismos con fines académicos e investigativos se rigió conforme a las normas constitucionales y legales sobre protección de datos personales (Res. No. 8430 de 1993 de Minsalud; Ley 1581 de 2012; Decreto 1317 de 2013; Manual Deontológico y Bioético de Psicología (COLPSIC, 2012).

Tabla 10. Matriz de análisis de los tipos de explicación histórica propuestas por Leinhardt (1997).

Tipos de explicación	Nivel de sofisticación	Descripción	Indicadores	Ejemplos
Explicación común	1	La historia es explicada a partir del sentido común o conocimientos derivados de la vida cotidiana. No se hace alusión a fuentes históricas, ni métodos disciplinares.	<p>Fuentes. Hace alusión a la experiencia propia sin usar fuentes históricas.</p> <p>Método. No usa método histórico, ni método cognitivo.</p> <p>Conceptos disciplinares. No se usan conceptos disciplinares.</p> <p>Conflicto que resuelve. Responde a una pregunta puntual sin profundización.</p>	<p>Ante las preguntas: ¿Por qué se dio el período del Frente nacional? El estudiante responde: <i>“para alternar el poder entre liberales y conservadores”</i>.</p> <p>¿Por qué se celebra el día de la independencia? Y arroja una explicación: <i>“Se celebra porque todos los años izamos la bandera para conmemorar el día en que Jiminos independientes de los españoles”</i>. La explicación construida denota respuestas cortas y basadas en el sentido común.</p>
Auto explicación	2	La historia es explicada a partir de resolver una incongruencia entre el conocimiento nuevo y el conocimiento existente. El componente verbal de una auto-explicación es idiosincrásico, local y fragmentario, es decir que la explicación no es estructurada y se hace comprensible de modo particular para quien genera la explicación (i.e., el maestro o el estudiante).	<p>Fuentes. Se usa la memoria colectiva, el folclor, mitos, historias familiares, novelas.</p> <p>Método. Usa como método cognitivo la relación del conocimiento nuevo con el conocimiento existente.</p> <p>Conceptos disciplinares. Conceptos básicos de causa, consecuencia, hecho histórico.</p> <p>Conflicto que resuelve. Resolver una incongruencia o falta de claridad cuando se aprende un conocimiento nuevo o al articular el conocimiento nuevo al conocimiento existente.</p>	<p>Por ejemplo, el estudiante puede generar una autoexplicación cuando refiere <i>“como vimos en séptimo, la revolución francesa tuvo que ver con la aparición de los derechos humanos. Entonces, las revoluciones han servido para que a las personas les respeten sus derechos”</i>. En la explicación se relaciona conocimiento nuevo con conocimiento preexistente y se construye un puente de relación entre <i>“Revolución y garantía de derechos”</i>.</p>
Explicación disciplinar	3	La historia es explicada a partir del uso de fuentes históricas disciplinares primarias, secundarias y métodos disciplinares, los cuales permiten la construcción del conocimiento histórico escolar. Este tipo de explicaciones usan conceptos de temporalidad, contextos históricos (i.e. elementos que aportan al desarrollo de la conciencia histórico temporal); posibilitan el entendimiento de las causas estructurales y las motivaciones (i.e. competencia relacionada con la forma de representar el pasado. Usa métodos disciplinares que permiten interpretar la evidencia).	<p>Fuentes. Usa fuentes primarias (constituciones, documentos, cartas) y secundarias (texto escolar, internet, televisión).</p> <p>Método. Usa el método histórico que incluye la búsqueda de evidencia, contrastación de fuentes, indagación histórica.</p> <p>Conceptos disciplinares. Conceptos de causa, tiempo y contexto histórico, circunstancias (sociales, políticas, económicas), acontecimientos, agentes históricos.</p> <p>Conflicto que resuelve. Resuelve preguntas puntuales de forma amplia evidenciando un conocimiento histórico disciplinar.</p>	<p>Por ejemplo, ante la pregunta <i>“¿Qué significó el descubrimiento de América?”</i> En un primer momento, los estudiantes pueden explicar que Jiminos descubiertos por los españoles y que debemos conmemorar ese acto como signo de gratitud, pero a través de la revisión de evidencia y contrastación de fuentes, se resignifica este hecho explicando que <i>“el descubrimiento de América causó la pérdida de la identidad cultural y de las propias costumbres”</i>. En este sentido, las explicaciones disciplinares van más allá del sentido común porque implican el uso de preguntas y respuestas más complejas, largas y estructuradas respaldadas por la evidencia.</p>
Explicación instruccional	4	La historia es explicada a partir de la articulación de las fuentes históricas disciplinares primarias, secundarias; la memoria colectiva y las experiencias propias, las cuales favorecen la construcción del conocimiento histórico escolar. En este tipo de explicación se usan conceptos como temporalidad (e.g., cambios temporales sincrónicos y diacrónicos, continuidad y cambio), empatía histórica, los cuales podrían favorecer el desarrollo de las competencias conciencia histórica e imaginación/histórico temporal e imaginación/histórico	<p>Fuentes. Se usan diferentes fuentes: primarias y secundarias que se relacionan con las fuentes de la memoria colectiva y/o experiencia propia.</p> <p>Método. Relaciona las fuentes primarias y secundarias a partir de las fuentes de la memoria colectiva (relatos locales, relatos de los abuelos, novelas), a través de métodos propios de la historia disciplinar (e.g., Búsqueda de evidencia, contrastación de fuentes, indagación histórica).</p> <p>Conceptos disciplinares. Incorpora conceptos de empatía histórica, cambio, continuidad, relaciones sincrónicas y diacrónicas.</p> <p>Conflicto que resuelve. Resuelve preguntas que profundizan ampliamente el conocimiento histórico y motivan la reflexión crítica.</p>	<p>La intención de este tipo de explicación es generar en el estudiante un comportamiento meta-cognitivo. Por ejemplo, una explicación puede partir de las siguientes preguntas:</p> <p>Por qué la Constitución Política, es como es, y cómo llegó a serlo?</p> <p>Ante esta pregunta los estudiantes arguyen su respuesta de la siguiente forma <i>“Si miramos la Constitución, esta integra diferentes leyes y principios universales para la protección de los derechos humanos. Mis abuelos me contaban de todas las injusticias que vivieron, por ejemplo, cuando se disputaban el poder los liberales y conservadores y no tenían la libertad de opinión, hoy en día continúan dándose injusticias y también las disputas por el”</i></p>

4.5 RESULTADOS

En términos generales, se encontró que en los procesos de interacción maestra y estudiantes usaron indicadores de las explicaciones disciplinares y autoexplicaciones. La evidencia reveló que la maestra usó las preguntas de reflexión y las articulaciones entre el conocimiento disciplinar con la experiencia propia como elementos para posibilitar el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. No obstante, estos elementos deben ser usados con mayor regularidad y de forma explícita para que sean reconocidos y usados por los estudiantes como la forma experta o sofisticada de representar el pasado. A continuación, analizaremos los hallazgos de este estudio a partir de cada una de categorías de análisis propuestas.

4.5.1 Tipo de explicaciones construidas

El análisis de las cinco sesiones de clase reveló que, en el proceso de interacción no se constituyó un tipo de explicación, y en su lugar, la maestra y los estudiantes usaron indicadores de diferentes tipos de explicaciones: instruccional, disciplinar, autoexplicación y común. La Figura 1 muestra que la maestra y estudiantes usaron más indicadores de las explicaciones disciplinares y autoexplicaciones. En particular, se destaca el uso de los conceptos disciplinares de temporalidad (e.g., cadenas temporales, eras cronológicas) y causalidad (e.g., unicausal, multicausal). Si bien estos conceptos podrían aproximar al estudiante a la formación de competencias de pensamiento histórico relacionadas con *la conciencia histórico temporal* y con el entendimiento de la causalidad como una *forma de representar el pasado*, es necesario matizar los cambios temporales, señalar cambios sincrónicos y diacrónicos y hacer uso de explicaciones multicausales para lograr el desarrollo de estas competencias. Por otra parte, la ausencia de indicadores de las explicaciones instruccionales (e.g., evaluación de fuentes históricas) restringió la formación de competencias del pensamiento histórico relacionadas con *el aprendizaje de la interpretación de la evidencia histórica*.

Adicionalmente, el uso de indicadores de las explicaciones disciplinares reveló mayor nivel de sofisticación en la maestra que en los estudiantes. Por ejemplo, al abordar el concepto de causalidad, la maestra usó la multicausalidad, mientras que los estudiantes usaron la unicausalidad. En ambos casos, usar la causalidad como un elemento estructural de las explicaciones históricas revela comprensión de la ordenación temporal y causal de los eventos históricos, pero con niveles de sofisticación diferenciada.

Por su parte, a nivel de las autoexplicaciones, el indicador que más se usó fue articular el conocimiento nuevo con el conocimiento preexistente, especialmente, a través del uso de preguntas que buscaron relacionar ambos tipos de conocimiento (e.g., *se acuerdan cuando veíamos la independencia, decíamos que había dos pasos importantes ¿Cuáles fueron los dos pasos importantes?*).

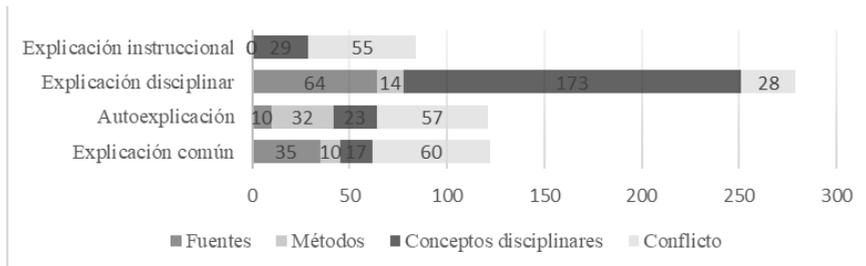


Figura 2. Frecuencia de uso de los indicadores que tipifican cada tipo de explicación histórica durante cinco sesiones de clase de historia.

A continuación, analizaremos a detalle cada uno de los indicadores que configuraron el tipo de explicación histórica construida a través de las cinco clases: fuentes, método, conceptos disciplinares y conflicto cognitivo generado. La Tabla 11 muestra la frecuencia de uso de cada uno de los indicadores en el proceso de interacción entre el maestro y el estudiante.

4.5.2 Fuentes Históricas

Los hallazgos revelaron que la maestra y los estudiantes incluyeron con mayor frecuencia fuentes históricas secundarias (e.g. libros de texto). Sin embargo, estas fuentes fueron utilizadas para incluir eventos en las cadenas temporales o enunciar ideas; el uso de fuentes no permitió relativizar la construcción del conocimiento histórico, es decir, que las informaciones provenientes de las fuentes se tomaron como versiones inequívocas. Por otra parte, mientras que la maestra enunció fuentes primarias y de la experiencia propia (e.g., *Hammurabi habló de los derechos, si nosotros vemos el sitio es una piedra inmensa donde están todos los derechos en el código de Hammurabi*), los estudiantes enunciaron más fuentes secundarias (e.g. *en el libro dice que los derechos se dividen en primera, segunda y tercera generación*). Esto puede deberse a que la maestra no recalcó la importancia de hacer uso de este tipo de fuentes y, en consecuencia, los estudiantes no consideraron relevante respaldar sus explicaciones a partir del uso de este tipo de fuentes, sino que, se limitaron a reproducir la información que consultan de textos escolares para desarrollar sus tareas o se remitieron a sus cuadernos escolares para repetir la información que ha sido explicada o dictada por la maestra.

A nivel de las transformaciones que se observaron en este indicador a través de las cinco clases, se encontró que el uso de fuentes historiográficas inició y terminó en un nivel 3, que correspondió al uso de indicadores de las explicaciones disciplinares. No se logró alcanzar el indicador de las explicaciones instruccionales ya que las fuentes primarias y secundarias no se relativizaron con la memoria colectiva y/o la experiencia propia.

4.5.3 Método Histórico

En este indicador se encontró que tanto la maestra como los estudiantes utilizaron a través de las cinco clases con más frecuencia el método cognitivo de la articulación del conocimiento nuevo con el conocimiento previo que correspondería a un indicador

de las autoexplicaciones, ubicado en un nivel 2 (ver Tabla 11). Excepcionalmente, la maestra usó con poca regularidad el método histórico como la indagación histórica y con menor frecuencia la búsqueda de la evidencia que corresponde a un indicador de las explicaciones disciplinares (nivel 3), las cuales suponen un mayor nivel de sofisticación en la medida en que se aproxima a reconstruir la historia desde métodos propios de la historia. En ninguna de las clases se usó la contrastación de fuentes para reconstruir los hechos históricos.

Por su parte, los estudiantes no lograron usar el método histórico. Esto puede ser atribuido a que en las clases de historia no se privilegió la enseñanza de la historia desde los métodos y procedimientos disciplinares que utilizan los historiadores para reconstruir la historia, y cuando la maestra usó la indagación histórica no favoreció el desarrollo de los diferentes cuestionamientos a través de la investigación en escenarios reales o a través del uso de diferentes fuentes en la clase, sino que los cuestionamientos históricos se resolvieron desde el uso de un único libro de historia.

En este sentido, consistentemente, las fuentes históricas se usaron para enunciar los eventos dentro de la trama narrativa y, en muy pocas ocasiones, se abordaron a partir de procedimientos disciplinares que permitieran analizar, interpretar y contrastar la información de diferentes fuentes. Veamos ahora, dos ejemplos. El primero, ilustra el uso del método cognitivo y el segundo el uso de la indagación histórica como parte del método histórico.

Tabla 11. Frecuencia de uso de los indicadores de las explicaciones históricas en el proceso de interacción a través de las cinco clases de historia.

			Indicador explicativo		Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5		
			M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	Total
Fuente histórica			Fuentes primarias	3	1	2	0	3	1	0	0	2	0	0	12
			Fuentes secundarias	4	0	2	12	1	1	6	2	10	14	52	
			Memoria Colectiva	1	0	1	0	3	2	2	1	0	0	10	
			Experiencia Propia	5	2	5	2	3	3	4	3	4	4	2	33
Método	Método	Búsqueda de evidencia	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	
	Histórico disciplinar	o Contrastación de fuentes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Indagación histórica	4	0	5	0	1	0	0	0	1	0	1	11	
	Método cognitivo	Relación del conocimiento nuevo con el conocimiento existente	7	6	4	2	2	2	4	2	3	2	2	34	
Conceptos			Unicausal	1	7	5	27	3	10	0	7	0	0	57	
			Multicausal	6	1	13	8	11	7	4	2	2	1	55	
Disciplinares	Causalidad	Refiere intenciones	4	2	7	3	1	0	0	2	3	0	0	22	
		Se enuncia el hecho o evento	2	6	6	2	0	1	0	0	0	0	0	17	
	Temporalidad	Eras cronológicas	10	6	9	3	2	1	0	0	0	0	0	31	
		Cambios de corta duración	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
		Cambios de larga duración	3	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	6	
		Ritmo acelerado	6	1	4	3	0	0	0	0	0	0	0	14	
	Contextualización	Ritmo lento	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
		Relaciones sincrónicas	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
		Relaciones diacrónicas	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3	
		Circunstancias (sociales, políticas, económicas).	0	0	6	0	2	2	9	8	2	0	0	29	

	Indicador explicativo	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5						
Conflicto que promueve y resuelve	Preguntas que profundizan ampliamente el conocimiento histórico y motivan la reflexión crítica.	8	6	8	3	4	3	10	10	3	0	55
	Preguntas puntuales y respuestas basadas en el conocimiento histórico disciplinar	2	1	5	2	7	9	0	0	1	1	28
	Articular el conocimiento nuevo al conocimiento existente.	10	5	12	6	11	5	4	0	2	2	57
	Formula o responde a una pregunta puntual sin explicación	9	8	8	13	5	11	0	7	0	0	60

Nota: Fuente propia. (M: maestra; E: Estudiante). En la tabla se presenta la frecuencia con que los participantes usaron los indicadores rastreados para cada tipo de explicación (i.e., Instruccional, disciplinar, autoexplicación y común).

Ejemplo 1.

Segmento de interacción de la clase 1 donde se evidenció el establecimiento de relaciones entre el conocimiento nuevo con el conocimiento preexistente (i.e., método cognitivo).

Maestra: /Iniciamos el proceso histórico de Colombia a través de su independencia/ decíamos que habían unas características que permitieron a la nueva granada o en esa época como llamábamos la gran Colombia que llegaron algunas ideas/ Por qué los de la nueva granada quisimos ser independientes ¿?/Decíamos que había dos pasos importantes ¿Cuáles fueron los dos pasos importantes¿?/ Cuéntenme miren el cuaderno /

Estudiante 1: /mmmm/ la revolución de Francia ¿?/

Maestra: / La revolución de Francia pero qué fue primero ¿? /

Estudiante 2: /ahhhh la reunión de las trece colonias/

Maestra: /Decíamos primero, qué hizo que nuestro país quisiera la independencia ¿?/ sacar ideas de otros países /decíamos nosotros Estados unidos logró su independencia con las trece (...) colonias / seguíamos con Haití/ qué decíamos que pasó con Haití ¿?/

Estudiante 3: /Fue el primero que se liberó/

Maestra: /Fue el primero en el mundo que se liberó de la esclavitud/ y veníamos con Francia, donde Francia qué pasó ¿?/

Estudiantes: /tenía la necesidad de la revolución ¿?/

Maestra: /y eso cómo se llama ¿?/

Estudiante 3: / Los derechos humanos/

En el anterior segmento, se identificó que la maestra a través de preguntas orientó a los estudiantes a reconocer eventos vistos previamente con el nuevo tema, en este caso los derechos humanos. De manera que, el segmento ilustró indicadores de las autoexplicaciones donde la maestra recordó los temas vistos en otros cursos de historia y cómo estos temas se configuran en hechos trascendentales al hablar de los derechos humanos.

Ejemplo 2.

Segmento de interacción de la clase 2 donde se evidenció el uso de la indagación histórica (i.e., método histórico).

Maestra: / Primero que todo vamos a mirar nosotros cómo esos derechos humanos vinieron a nosotros/ por qué llegaron ¿?/ sería que llegó Francia y dijo aquí tengo unos derechos humanos porque ustedes nos tratan mal/ porque la monarquía nos esclaviza/ será que ellos dijeron eso ¿?/

Estudiantes: / noo/

Maestra: / y ellos de donde salieron ¿?/ de dónde sacaron esa palabra de derechos humanos ¿?/

Estudiante 1: /por Antonio Nariño/

Maestra: /no porque Antonio Nariño fue el que los trajo de Francia/ Entonces hoy vamos a ver la historia de los derechos humanos/ el proceso histórico de donde llegaron/ cuáles fueron sus características/ cómo los utiliza la humanidad ¿?/ cómo los derechos humanos son importantes ¿?/

En este segmento, la indagación histórica surgió de preguntas que la maestra realizó buscando que los estudiantes comprendieran la importancia del tema a trabajar y establecieran las conexiones causales entre diferentes eventos que llevaron a la consolidación de los derechos humanos, para que de esta manera este fenómeno histórico fuera comprendido como un proceso y no como un evento que surgió sin causa alguna. Las preguntas utilizadas por la maestra fueron desarrolladas a lo largo de la clase haciendo uso del libro escolar de historia. Este indicador no se transformó a través de las cinco clases, sino que inició y terminó en el nivel 2, correspondiente al uso de más indicadores de las autoexplicaciones.

4.5.4 Conceptos Disciplinarios

Los resultados evidenciaron que, para construir sus explicaciones, la maestra usó más la multicausalidad y enunció eras cronológicas entre los eventos que condujeron a la proclamación de los derechos humanos (i.e., indicador de las explicaciones disciplinarias) (ver Tabla 11). Excepcionalmente, en algunas interacciones hizo alusión a cambios en el tiempo, de corta y larga duración, a relaciones sincrónicas y diacrónicas, y usó la empatía histórica alcanzando el nivel 4 (i.e., indicador de las explicaciones instruccionales). De otra forma, los estudiantes hicieron más uso de la unicausalidad y, en algunas ocasiones, alusión a eras cronológicas para explicar los derechos humanos, pero ellos no relacionaron eventos de forma simultánea ni diacrónica, lo que corresponde a un nivel 3 (i.e., indicadores de explicaciones disciplinarias). Por ejemplo en la clase

2, ante la pregunta de la maestra al por qué se dieron las reformas religiosas, los estudiantes responden de forma unicausal “/ya la gente no pensaba como antes/ volver a pensar en otras cosas / ya no aceptaban lo de antes/ qué mas ¿?/ Por su parte la maestra da una explicación multicausal e integra el periodo cronológico en que suceden los hechos “*aparecen las grandes reformas esas reformas las llamamos las reformas religiosas (::)/ fueron las primeras ideas que se dieron en el siglo XVIII/ /no se aceptaron las ideas del papa/ se empezaron a reformar las iglesias y aparecen las diferentes tendencias religiosas/ aparece el luterismo/ el anglicanismo y el calvinismo que fueron las principales en el siglo XVIII/ son las diferentes reformas religiosas en el siglo XVIII*”.

En este sentido los conceptos y, por ende, las explicaciones históricas de la maestra fueron más complejas que las explicaciones de los estudiantes. El hecho de que los estudiantes no reconocieran todos los elementos usados por la maestra puede atribuirse a que ella no hizo explícita la necesidad de usar categorías multicausales diferenciadas de categorías opuestas (unicausales) y, por tanto, el estudiante no logró reconocer la utilidad de construir y usar esta categoría.

En este indicador, a través de las cinco clases, no hubo una transformación en términos del uso de conceptos más sofisticados que permitieran alcanzar indicadores de las explicaciones instruccionales (e.g., empatía, cambio, continuidad), pero sí, en términos de la frecuencia con que los estudiantes usaron conceptos disciplinares en sus explicaciones, lo que generó una ganancia en el aprendizaje. Sus explicaciones se respaldaron con el uso de conceptos disciplinares. Debido a las preguntas abiertas que usó la maestra (preguntas que buscaron ampliar las respuestas de los estudiantes).

4.5.5 Conflicto Cognitivo

Los hallazgos revelaron que la maestra utilizó con mayor frecuencia preguntas cortas que buscaron inspeccionar si los

estudiantes seguían la explicación (i.e., indicador de explicaciones comunes) (ver Tabla 11). En segundo lugar, articuló el conocimiento nuevo con el conocimiento preexistente (indicador de autoexplicaciones) y usó preguntas que buscaron promover la reflexión y ampliar el conocimiento histórico (indicador de explicaciones instruccionales). Por su parte, los estudiantes usaron con mayor frecuencia preguntas y respuestas puntuales (indicador de explicaciones comunes) y con menor frecuencia articularon conocimiento nuevo con conocimiento preexistente (indicador de autoexplicaciones) (ver Tabla 11). Excepcionalmente, un subgrupo de estudiantes, plantearon explicaciones más amplias basadas en el conocimiento disciplinar y la experiencia propia (i.e., indicador de explicaciones instruccionales). Esto ocurrió cuando la maestra formuló preguntas que motivaron este tipo de respuestas.

Particularmente, fue en las primeras clases donde se evidenció que el patrón de interacciones se caracterizó por el uso de preguntas puntuales para evidenciar el entendimiento de los estudiantes y ellos generaron preguntas y respuestas cortas sin profundizar en sus explicaciones; sin embargo, hacia la cuarta clase se evidenció una transformación en el tipo de conflicto generado por la maestra que repercutió en el tipo de respuestas dadas por algunos estudiantes que permitió el uso de indicadores de las explicaciones instruccionales. La maestra planteó preguntas de forma que su intención fue promover la reflexión en los estudiantes (i.e. explicación instruccional) y ampliar o profundizar un conocimiento específico (i.e. Explicación disciplinar). En consecuencia, los estudiantes también generan preguntas y respuestas que evidenciaron procesos reflexivos y ampliaron el conocimiento histórico. Veamos un ejemplo:

Maestra: /Pero pongamos aquí/ ya vimos el derecho a la vida/ qué opinan de ese derecho cuando una mujer quiere abortar porque fue violada, obligada/ entonces qué opinamos sobre ese derecho a la vida/ de si esa mujer debe tener al bebé o no debe tener al bebé ¿?

Estudiante 4: /Pues yo estoy en contra del aborto porque es que algunas veces ehhs las personas no tienen deberes y abortan porque sí

Estudiante 15: /Si el niño sale mal y cuando crezca no puede soportar ¿?/

Estudiante 3: /eso es en el caso de lo que el niño esté rodeado/ en estados unidos nació un niño sin brazos y sin piernas y salió adelante/ entonces lo que vimos del derecho a la vida/ todos tenemos derecho a vivir //

En el anterior segmento de la clase 4, la maestra planteó una pregunta que llevó a los estudiantes a analizar una situación real, confrontando lo que han aprendido en sus clases sobre los derechos humanos. El uso de este tipo de preguntas por parte de la maestra se convirtió en un recurso importante en el desarrollo de procesos reflexivos en el aula de clase, desafiando la enseñanza tradicional de contenidos y la reproducción de información. Este hallazgo supone una ganancia cognitiva para los estudiantes que fue suscitada a partir del proceso de interacción, donde el elemento generador del cambio fue el tipo de preguntas que usó la maestra para posibilitar respuestas más complejas en los estudiantes.

En este indicador, se identificó una transformación tanto en la maestra como en los estudiantes a partir del proceso de interacción. En las primeras clases este indicador se encontraba en el nivel 1 (indicador de las explicaciones comunes) caracterizado por preguntas y respuestas cortas que no suscitaban profundizar en el conocimiento disciplinar, y en el nivel 2 (indicador de las autoexplicaciones) caracterizado por la articulación del conocimiento previo con el conocimiento nuevo. Hacia la clase 4 este indicador se transformó hacia el nivel 4, indicador de explicaciones instruccionales, donde demostraron ganancias en términos de las respuestas más amplias y discusiones que articularon el contenido disciplinar con la experiencia propia.

En resumen, luego de analizar cada uno de los indicadores, se identificó que tanto la maestra como los estudiantes usaron más indicadores de las explicaciones disciplinares y autoexplicaciones, pero fueron más complejos los conceptos disciplinares usados por la

maestra. La transformación ocurrida en el uso de indicadores por los estudiantes obedeció al tipo de preguntas que generaron un conflicto cognitivo distinto, es decir, cuando la maestra usó preguntas cortas los estudiantes respondieron de forma puntual (i.e., indicadores de explicaciones comunes), pero cuando la maestra usó preguntas que motivaron la reflexión los estudiantes se movilizaron a explicaciones más sofisticadas y articularon los conocimientos disciplinares con situaciones de la vida cotidiana y de su entorno escolar y social (i.e., indicadores de explicaciones instruccionales).

4.6 DISCUSIÓN

Los hallazgos permitieron identificar los elementos discursivos y procedimentales que pueden favorecer o restringir el desarrollo de las competencias de formación de pensamiento histórico en el aula de clase. Como elementos favorecedores, se destaca que cuando en la explicación la maestra involucra no solo los elementos disciplinares, sino que incluye experiencias cotidianas y preguntas reflexivas se fomenta en los estudiantes la construcción de explicaciones desde posturas críticas y reflexivas; lo cual es un elemento clave en la potenciación de competencias de pensamiento histórico relacionadas con la estimulación del pensamiento crítico y reflexivo (Sáiz Serrano, 2013; Santisteban, 2010). Asimismo, cuando la maestra incorpora en su discurso factores multicausales para explicar la ocurrencia de los derechos humanos, se favorece que los estudiantes reconocieran y usaran conceptos de causalidad para generar sus explicaciones, aunque los estudiantes experimenten dificultades para reconocer y usar el concepto de multicausalidad, como uno de los conceptos disciplinares claves en la construcción de explicaciones sobre los fenómenos históricos.

Estos hallazgos, permiten establecer que, en el proceso de interacción, la forma en cómo los maestros estructuren el conocimiento permitirá andamiar la manera en cómo los estudiantes construyen el conocimiento histórico por sí mismos (Canden, 1983; Vygotsky, 1978). En este sentido, cuando la maestra

coloca a disposición elementos estructurales de las explicaciones instruccionales y disciplinares, los estudiantes estructuran sus explicaciones con indicadores de estos tipos de explicaciones; sin embargo, en ocasiones los estudiantes no logran reconocer todos los elementos que usa la maestra en sus explicaciones. Esto pudo deberse a la regularidad del uso de estos indicadores, o a no indicar de qué forma y qué elementos son indispensables para construir el conocimiento histórico. Por ejemplo, a) uso y evaluación de fuentes primarias y la memoria colectiva; b) uso de métodos disciplinares; y c) uso de conceptos disciplinares como empatía, cambio y continuidad del fenómeno histórico. Estos hallazgos señalarían la necesidad de usar con regularidad estos indicadores en las explicaciones ofrecidas por los docentes y la importancia de enseñarlos mediante instrucción explícita para que los estudiantes realicen procesos de diferenciación entre explicaciones menos y más sofisticadas.

Los hallazgos también revelaron ganancias cognitivas por parte de los estudiantes, al aprender sobre el surgimiento y las características de la historia de los derechos humanos y sobre conceptos de primer orden como la secuencialidad temporal y la causalidad en la ocurrencia del evento, elementos que les permitieron generar explicaciones articulando la evidencia histórica con la experiencia propia e incluir una cadena de eventos donde reconocen personas e instituciones que fueron relevantes en el proceso de consolidación de los derechos humanos. Esto se refleja, en la transformación de los indicadores de las explicaciones rastreados a través de las cinco sesiones de clase. Por ejemplo, en el indicador conflicto cognitivo, los estudiantes transformaron sus respuestas de un nivel 1 (i.e., respuestas basadas en la intuición) correspondiente a las explicaciones comunes a un nivel 4 correspondiente a las explicaciones instruccionales (i.e., respuestas reflexivas que articulan lo disciplinar con la memoria colectiva y la experiencia propia). Este cambio se atribuye al uso de preguntas de tipo reflexivo usadas por la maestra. De manera que, cuando la maestra use preguntas que movilicen la reflexión (i.e., indicador de explicación instruccional), los estudiantes explicaran la historia de los derechos humanos con respuestas más amplias y reflexivas que evidenciaron la articulación con la experiencia propia

(i.e., indicador de explicaciones instruccionales). En cambio, cuando la maestra use explicaciones acompañadas de preguntas de inspección o para completar frases, los estudiantes usaran más indicadores de las explicaciones comunes (e.g., respuestas cortas y uso de teorías intuitivas).

Por otra parte, como desventajas se destaca que en las clases no se usaron métodos o procedimientos propios de la historia, como la evaluación y contrastación de fuentes, lo cual limitó que los estudiantes fueran sensibles a reconocer este procedimiento como factor fundamental en la construcción de conocimiento histórico sofisticado, y en su lugar, ellos enunciaron las fuentes otorgando credibilidad sin examinar su validez, fiabilidad, autenticidad y utilidad. Hallazgos similares, dejan en evidencia que los estudiantes experimentan dificultades para reconocer la necesidad de evaluar e interpretar las fuentes históricas y no tienen en cuenta cómo los relatos pueden diferir de una fuente a otra (Ashby, 2004; Britt & Aglinskias, 2002; Carretero & López, 2009; Okolo, 2001). No obstante, Wineburg (2001) argumenta que estas dificultades pueden ser resueltas a partir de la alfabetización histórica.

Adicionalmente, en la clase faltó incorporar en las explicaciones conceptos disciplinares como la empatía histórica, lo cual limitó el desarrollo de la capacidad para comprender las intenciones y motivaciones de los personajes históricos en un contexto particular, lo cual genera sesgos en las explicaciones que resultan tener un tinte de presentismo, desconociendo los cambios sociales y axiológicos que se gestan a lo largo del tiempo (Domínguez, 2015; Santisteban, 2010; Voss & Wiley, 2006). Finalmente, no matizar sobre los cambios temporales generó que los estudiantes construyeran saltos temporales, relacionando eventos lejanos en el tiempo (Hartog, 2005), lo que dificulta el desarrollo de la competencia de conciencia temporal histórica.

En síntesis, los resultados evidencian, que los estudiantes reconocen los elementos estructurales y procedimentales que usa

la maestra en el aula de clase, hallazgo que suscita la necesidad de repensar las formas en que se enseña y se estructura el conocimiento por parte del maestro para facilitar la consecución de las competencias disciplinares planteadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en sus Estándares de Competencia y en los lineamientos curriculares para las ciencias sociales (MEN, 2004).

En este estudio sugerimos que, para potenciar las competencias de pensamiento histórico se requieren más explicaciones de tipo instruccional y disciplinar. Es decir, escenarios escolares, que privilegien clases donde los maestros planteen preguntas que movilicen la reflexión y generen conflictos cognitivos para que, los estudiantes puedan razonar y argumentar sus respuestas contemplando la naturaleza multicausal de los fenómenos históricos. Adicionalmente, es necesario que en las aulas se utilicen de forma recurrente más elementos conceptuales y procedimentales propios de la historia. Por ejemplo, uso de conceptos disciplinares como empatía histórica, continuidad, relaciones temporales sincrónicas, diacrónicas y métodos disciplinares como la evaluación de fuentes. A partir de estos recursos, los estudiantes aprenden a relacionar hechos del pasado con fenómenos del presente, comprenden la causalidad, el tiempo histórico y usan los métodos disciplinares propios de la historia (e.g., evaluar y contrastar las fuentes).

Indiscutiblemente el maestro es un mediador en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Vygotsky, 1978) que, a través de las estrategias y el tipo de explicaciones que utiliza, posibilita que los estudiantes construyan su propio conocimiento de forma más o menos sofisticada. Así, el maestro es el principal responsable de un escenario de interacciones, en donde se pone de manifiesto la construcción social de conocimiento y, especialmente, las implicaciones educativas de la zona de desarrollo próximo, en donde él puede crear las condiciones necesarias para el aprendizaje a través de la cooperación e interacción entre los estudiantes y el docente en el aula de clase (Moll, 1990).

Lo que estos hallazgos suponen es que, los procesos de interacción entre el maestro y estudiante, son un mecanismo clave

para aprender porque favorece la construcción de conocimiento a partir de la formulación de ideas y conocimientos que se contrastan, se modifican y se reelaboran (Benejam & Pagés, 2002). En este proceso de interacción, los recursos y estrategias del maestro juegan un papel importante en el despliegue de competencias que puedan desarrollar los estudiantes en cada campo de conocimiento, en este caso la historia.

En este sentido, el reto del maestro de historia radica en repensar no solo la forma en que enseña pedagógicamente, sino las formas en que estructura el conocimiento que pone a disposición de los estudiantes en el aula de clase. Esto es, qué tipo de evidencia histórica usa para construir su propio conocimiento, qué tipo de procedimientos disciplinares usa para contrastar o corroborar esas evidencias, cómo se cuestiona acerca de la veracidad de las fuentes históricas, entre otros múltiples elementos. Las formas en que el maestro construye su propio conocimiento histórico posibilitarán recursos a los estudiantes para que él logre construir el conocimiento histórico por sí mismo.

Finalmente, se sugiere replicar el estudio en otros contextos colombianos en instituciones públicas y privadas para aportar nuevos elementos de análisis que contribuyan a enriquecer las formas en que los profesores estructuran y enseñan el conocimiento histórico, de modo que en las clases de historia el estudiante se aproxime a reconstruir su pasado de forma experta.

4.7 CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio arrojaron evidencia frente a cómo se construye el conocimiento histórico en el aula de clase y qué elementos potencian o restringen la formación del pensamiento histórico. Particularmente, se destaca que los indicadores que configuran las explicaciones instruccionales (e.g., preguntas de reflexión, articular conocimiento disciplinar con la experiencia propia) son los elementos que posibilitan la construcción de

explicaciones más sofisticadas. Adicionalmente, estos elementos favorecen competencias de formación de pensamiento histórico, como el pensamiento crítico y reflexivo. No obstante, estos elementos deben ser usados con mayor regularidad y de forma explícita para que sean reconocidos y usados por los estudiantes como la forma experta o sofisticada de representar el pasado.

De otra parte, no usar conceptos disciplinares como empatía, relaciones temporales sincrónicas y diacrónicas, y no evaluar y contrastar las fuentes restó sofisticación al conocimiento producido. Los estudiantes no contextualizaron los hechos ocurridos, construyeron saltos temporales entre los eventos y no usaron fuentes de información para relativizar el conocimiento histórico. A su vez, estos elementos restringieron la formación de competencias relacionadas con la comprensión de la empatía, evaluación e interpretación de la evidencia, las cuales son fundamentales en la construcción de conocimiento histórico de forma experta.

A nivel de las explicaciones históricas construidas en el proceso de interacción, los hallazgos revelaron que los estudiantes y la maestra no configuraron un tipo de explicación con todos los indicadores propuestos por Leinhardt (1997) y, en su lugar, usaron indicadores de uno y otro tipo de explicación. Tanto la maestra como los estudiantes usaron más indicadores de las explicaciones disciplinares y autoexplicaciones. Los elementos que dificultaron el avance hacia el uso de más indicadores de las explicaciones instruccionales tienen que ver con el uso de las fuentes solo como referencia de un suceso, el uso restringido de métodos disciplinares y de conceptos disciplinares tales como relaciones sincrónicas y diacrónicas entre eventos, ritmos temporales, continuidad, empatía histórica y cambio de los fenómenos históricos.

En el proceso de interacción se evidenció que, el tipo de preguntas que usó la maestra impactó el tipo de respuestas e indicadores usados por los estudiantes en la construcción de sus explicaciones históricas. De manera que, las preguntas de tipo reflexivo fueron las

que movilizaron explicaciones más complejas y la articulación de la experiencia propia con el conocimiento disciplinar (i.e. indicador de las explicaciones instruccionales). En este sentido, la instrucción y los recursos que use el maestro en la enseñanza de la historia en la escuela, pueden andamiar el desarrollo de habilidades y competencias históricas en los estudiantes.

4.8 REFERENCIAS

- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence. Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 44–55. doi: <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.hm>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Braudel, F. (1989). *El mediterráneo: el espacio y la historia*. Passim.
- Benejam, P. & Pagés, J. (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori.
- Bermúdez, A. & Jaramillo, R. (2001) Development of historical explanations in children, adolescents and adults, In Dickinson, A.; Gordon, P. & Lee, P. (Eds) *International Review of History Education*, 146 – 167. London: Woburn Press.
- Britt, M.A. & Aglinskas, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522. Recuperado de https://www.niu.edu/britt/recent_papers/pdfs/Britt_Aglinski_2002.pdf
- Carretero, M. & Castorina, J.A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico enseñanza, narración e identidades* (No. 320.54071 C3). Bueno Aires, Argentina: PAIDÓS.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (1995). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En Carretero M. (comp.): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid, Visor,

57-76. Recuperado en: http://rubenama.com/articulos/carretero_compreension_causalidad.pdf

Carretero, M. & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica, *Enseñanza de las ciencias sociales*, 8, 79-93. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero2009.pdf>

Cazden, C.B. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction, *Developing literacy: Young children's use of language*, 3-18. Recuperado de http://www.earlyliteracyinfo.org/sections/adv_search/doc_detail.aspx?type=browse&doc_id=684

Cazden, C. B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós MEC.

Chi, M. T.H. (2000). Self-explaining expository texts: The dual processes of generating inferences and repairing mental models, *Advances in Instructional Psychology*, 22, 161–238. Recuperado en https://education.asu.edu/sites/default/files/advances_3.pdf

Chi, M.T.H. (2005). Commonsense Conceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions Are Robust, *The Journal of the Learning Sciences*, 14(2), 161–199. doi:10.1207/s15327809jls1402_1

Colegio Colombiano de Psicología [COLPSIC]. (marzo, 2012). *Acuerdo número 10, por medio del cual se modifica el Manual Deontológico y Bioético de Psicología*. Recuperado en: http://www.colpsic.org.co/portal/tribunales_archivos/ACUERDO_No_10_MANUAL_DEONTOLOGICO_Y_BIOETICO_DEL_PSICOLOGO_Marzo_15_2012.pdf

Congreso de Colombia. (octubre, 2012). Ley estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Recuperado en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981>

De La Paz, S., Ferretti, R., Wissinger, D., Yee, L., & MacArthur, C. (2012). Adolescents' disciplinary use of evidence, argumentative strategies, and organizational structure in writing about historical controversies. *Written Communication*, 29(4), 412-454. doi: 10.1177/0741088312461591

- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Hartog, F. (2005). El arte de la narración histórica. En L.G. Morales (comp.) *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968s nuestros días)* (pp. 149-159). México: Antologías Universitarias - Instituto Mora.
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. En K. Fitch & R. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction*, United States of America: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 103-147.
- Hinchman, L.P. & Hinchman, S.K. (Eds.). (1997). *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences*. New York: SUNY Press.
- Koselleck, R. (2011). Introduction and Prefaces to the Geschichtliche Grundbegriffe. *Contributions to the History of Concepts*, 6(1), 1-37. doi: <http://dx.doi.org/10.3167/choc.2011.060102>
- Lajoie, S.P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33, (5-6), 541-557. doi 10.1007/s11251-005-1279-2
- Leinhardt, G. (1993). Instructional explanations in history and mathematics. *In Proceedings of the fifteenth annual conference of the cognitive science society*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (pp. 5-16).
- Leinhardt, G. & Virji, S. (1994). A sense of History. *Educational Psychologist*, 29(2), 79-88. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2902_3
- Leinhardt, G., Stainton, C. & Virji, Saim M. (1994). A sense of history. *Educational Psychologist*, 29(2), 79-88. doi: 10.1207/s15326985ep2902_3
- Leinhardt, G. (1997). Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 221-232. doi:10.1016/S0883-0355(97)89730-3
- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 333-357). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Leinhardt, G., Beck, I. L., & Stainton, C. (Eds.). (1994). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Routledge.

- Lucero, M. & Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 45-65. doi: 10.1174/021037008783487057.
- Megill, A., & McCloskey, D. (1987). The rhetoric of History. In J. Nelson, A. Megill, & D. McCloskey (Eds.), *The rhetoric of the human sciences* (pp. 221-238). Madison: University of Wisconsin Press.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2004). Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía No. 7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Recuperado de en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (Junio, 2013). Decreto Número 1317 de 2013. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012. Recuperado de: www.mintic.gov.co/portal/604/articles-4274_documento.pdf.
- Ministerio de Salud de la República de Colombia [MINSALUD] Resolución No. 8430 del 4 de octubre de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Recuperado de: http://issuu.com/scpbogota/docs/resolucion_8430
- Moll, L.C. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(51), 247-254. doi:10.1080/02103702.1990.10822280.
- Navarro-Roldán, C. P. & Reyes-Parra, P. (2016). Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado. *Pensamiento Psicológico*, 14 (2), 63 – 75. doi: <https://doi.org/10.11144/javerianappsi14-2.ccf>
- Navarro-Roldán, C. P. & Castellanos-Páez, V. (2017). Cambio Conceptual en el aprendizaje escolar de la Historia. *Revista Ces Psicología*, 10 (2), 1 - 20. doi: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.10>.
- Obregón, D. (2004). Rutas pedagógicas para el estudio de la historia en la educación básica en Bogotá: una aproximación crítica a los lineamientos del Ministerio de Educación sobre el tema, En J. G. Rodríguez, (Ed.). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia,

Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) (pp. 89-93).

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés, Colegio Madrid A.C.

Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales, *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf>

Pea, R.D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The journal of the learning sciences*, 13(3), 423-451. doi:10.1207/s15327809jls1303_6).

Pozo, J. I., Asensio, M., & Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en Historia. *Infancia y aprendizaje*, 9(34), 23-41. doi:10.1080/02103702.1986.10822114

Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage Publications.

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*, 27, 43-66. Recuperado en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2648>

Sánchez, E., García-Rodicio, H. & Acuña, S.R. (2009). Are instructional explanations more effective in the context of an impasse?. *Instructional Science*, 37(6), 537-563. Recuperado en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-008-9074-5>

Schworm, S., & Renkl, A. (2002). Learning by solved example problems: Instructional explanations reduce self-explanation activity. *In Proceedings of the 24th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Alexander_Renkl/publication/250616461_Learning_by_Solved_Example_Problems_Instructional_Explanations_Reduce_Self-Explanation_Activity/links/0c96053bbcc1c68e1b000000.pdf

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados* (14), 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

- Satlow, M. (2012). Narratives or Sources? Active Learning and the Teaching of Ancient Jewish History and Texts. *Teaching Theology & Religion*, 15(1), 48-60. doi: 10.1111/j.1467-9647.2011.00763).
- Toledo, M.I. & Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 155-172. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173514137009>
- Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educ Psychol Rev.* 20, 87–110. doi 10.1007/s10648-007-9056-1
- 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.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harward University Press. Cambridge (Mass).
- Vygotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, 3. Recuperado de: http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/material_interaccion_entre_ens-desarrollo_vigotski.pdf
- Wineburg, S. (2001). On the reading of Historical Text. En Winenburg, S. (Eds). *Historical Thinking and other Unnatural Acts: charing the future of teaching the past*, Philadelphia: Temple University Press (pp. 63- 88).