

CONCLUSIONES

Al finalizar este libro podemos hacer un ejercicio de responder los interrogantes que planteamos en la introducción del mismo. Iniciemos con la primera pregunta ¿Cómo se desarrolla el pensamiento histórico en el aula de clase?

Desde el capítulo 1 se reveló que, los maestros usan **los textos escolares como herramientas culturales** que permiten circular cierto tipo de narrativas en los procesos de interacción con sus estudiantes en el aula; sin embargo, estos textos reproducen narrativas históricas con un bajo nivel de complejidad disciplinar, en la medida que estas colocan a disposición de los estudiantes tan solo elementos temporales lineales y secuenciales, articulados a intenciones personales de los protagonistas históricos. Si bien, estos elementos básicos permiten que el estudiante identifique los personajes de la narración, en dónde se encontraba, cuál intención cumple, entre otros; usar privilegiadamente solo estos elementos limita o restringen el uso de elementos de sincronías, asincrónias o variabilidades temporales, así como la comprensión de los procesos que mueven el cambio histórico.

Luego, en el capítulo 2 se observó que, **el uso de explicaciones emergentes favorece la construcción del fenómeno a través de la comprensión de su dinámica multinivel** (i.e., posee dos niveles de funcionamiento articulados: el nivel micro de las interacciones de los componentes del fenómeno y el nivel macro del patrón emergente observable de todas las interacciones en el nivel micro), y que se comporta de forma impredecible. Así mismo, a través del reconocimiento de atributos emergentes en los fenómenos históricos,

permite a los estudiantes reconocer la utilidad de organizar y ordenar el comportamiento y las interacciones de sujetos históricos teniendo en cuenta la simultaneidad de su aparición, y que se presentan de forma azarosa y continua.

El pensamiento histórico de los estudiantes puede desarrollarse a partir de los procesos de interacción maestro-estudiante, en el cual, **las preguntas orientadoras del maestro logren generar desafíos cognitivos en el estudiante**, de manera que trasciendan la comprensión de los fenómenos históricos. El maestro puede recurrir a diferentes mecanismos de andamiaje, tales como: instrucción explícita emergente, preguntas que inciten a la explicación y argumentación, y finalmente, mediante la motivación a identificar conexiones temporales de los agentes, interacciones y hechos que circunscriben un fenómeno histórico.

Desde el capítulo 3 se argumentó que, comprender la historia en la etapa escolar, implica **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 estas diferencias de forma explícita**. A partir de la intervención realizada en esta investigación, los estudiantes lograron avanzar a otros niveles de desarrollo, sin embargo, no revelaron el uso de todos los indicadores, 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. También, los hallazgos revelaron cambios en el componente empatía con mayor conciencia de las motivaciones e intenciones de los personajes históricos.

Finalmente, desde el capítulo 4, se encontró 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 (e.g., multicausalidad

vs unicausalidad). En menor medida, **la maestra usó indicadores de las explicaciones instruccionales y, en consecuencia, los estudiantes no fueron sensibles a reconocer estos elementos para construir conocimiento histórico**, lo cual limitó la formación de competencias a nivel del pensamiento histórico relacionadas con la comprensión de la empatía y la evaluación e interpretación de la evidencia.

Estos hallazgos revelan que **la forma en como la maestra estructuró el conocimiento posibilitó la manera en cómo los estudiantes construyeron el conocimiento histórico por sí mismos** (Canden, 1983; Vygotsky, 1978). De tal forma que, **cuando los estudiantes usaron indicadores más sofisticados, el recurso de mediación usado por la maestra en el proceso de interacción, obedeció al tipo de preguntas que generaron un conflicto cognitivo distinto**. 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).

Pasemos ahora a nuestra segunda pregunta orientadora ¿cuáles son los recursos que posibilitan o restringen el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de primaria y secundaria?

Desde el capítulo 1 se concluyó que **el uso de narrativas históricas de tipo básico limita los recursos que el estudiante usa para la construcción de su propio conocimiento histórico**; esto, sumado a **dar credibilidad absoluta a las narrativas de los textos escolares**, como la narrativa histórica incuestionable que debe ser aprendida, no permite que el estudiante reconozca la utilidad de usar otras fuentes o evidencias históricas que le permitan comprobar, contrastar o corroborar la narración inicial. En esta línea, sería necesario que los textos escolares construyan narrativas con estructuras y elementos

de alto nivel de sofisticación que ofrezcan otros tipos de recursos estructurales para construir el propio conocimiento de formas cercanas a lo que disciplinar o historiográficamente se espera en el proceso de enseñanza.

Desde el capítulo 2 se identifican principalmente tres aspectos fundamentales. En primer lugar, para posibilitar el pensamiento histórico de los estudiantes, es importante **que el maestro presente estructuras explicativas emergentes** para comprender de forma plausible el fenómeno histórico, comprendiendo la naturaleza multinivel y compleja del comportamiento del fenómeno. De esta manera, se logra que el estudiante construya un conocimiento histórico mejor estructurado a nivel disciplinar. El maestro toma un papel activo para la construcción de explicaciones complejas y menos sesgadas a partir del uso de categorías ontológicas de los sistemas complejos emergentes. En el proceso de investigación realizado, se resalta que las estructuras explicativas del maestro debiesen orientarse principalmente a la explicación del fenómeno emergente, dado que, si se utilizan de manera fragmentada o indistintamente atributos directos y emergentes, no se ofrecerían todos los recursos necesarios para comprender los fenómenos históricos, lo cual limita las ganancias cognitivas de los estudiantes para construir sus propias explicaciones históricas.

En segundo lugar, **se requiere una adecuada articulación entre los niveles micro y macro en la explicación** y comprensión de fenómenos históricos, de manera que sea coherente la visión del fenómeno emergente en los dos niveles. Cuando el maestro ofrece, por ejemplo, explicaciones a nivel micro correspondientes con un fenómeno complejo emergente, pero en las relaciones de interacción con el patrón reduce las explicaciones desde atributos ontológicos directos, limita explicaciones plausibles del fenómeno en el nivel macro. Las explicaciones históricas se basan más en los comportamientos de los agentes históricos y sus relaciones, pero se produce una explicación intencional, articulada y directa del nivel macro.

En tercer lugar, los mecanismos de andamiaje el maestro en el aula es de gran importancia dado el impacto generado en las comprensiones históricas del estudiante y el desarrollo de sus procesos cognitivos. **El maestro puede recurrir a la implementación de la instrucción explícita** en ontología emergente y usar preguntas que generan desafío cognitivo priorizando las que generen explicaciones por parte del estudiante y no solo las descripciones y, finalmente, él puede usar conectores temporales que permitan al estudiante identificar la simultaneidad del fenómeno y las interacciones más allá de la numeración de hechos lineales causales.

Desde el capítulo 3, la comprensión empática es un recurso y un elemento de la comprensión de la historia, ya 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. En este sentido, la intervención diseñada potenció las habilidades en la Comprensión Empática Histórica incrementando el nivel que podría alcanzarse únicamente por el desarrollo cognitivo, a través del uso de herramientas expertas tales como uso de fuentes históricas validadas (e.g. textos históricos, imágenes, pinturas, relatos biográficos) y uso de conceptos disciplinares. **La intervención ubicada en la ZDP permitió avances en el componente de empatía, logrando que los estudiantes se identifiquen con las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, y así mejoren su comprensión del pasado.**

Desde el capítulo 4 se identificaron los elementos discursivos y procedimentales que favorecieron o restringieron el desarrollo de las competencias de formación de pensamiento histórico. Como elementos favorecedores, se destaca que cuando la maestra **articuló en su discurso el uso de fuentes históricas con las experiencias cotidianas y usó preguntas reflexivas** se fomentó en los estudiantes la construcción de explicaciones desde posturas críticas y reflexivas. Asimismo, cuando la maestra incorporó en su discurso factores multicausales para explicar la ocurrencia de los derechos humanos, favoreció que los estudiantes reconocieran y usaran conceptos de causalidad para generar sus explicaciones, aunque los estudiantes

experimentaron dificultades para reconocer y usar el concepto de multicausalidad como uno de los conceptos disciplinares fundamentales en la construcción de explicaciones sobre los fenómenos históricos.

Como limitaciones se destaca que en las clases **no se usaron métodos propios de la historia**, como la evaluación y contrastación de fuentes y, en consecuencia, los estudiantes no fueron sensibles a reconocer este procedimiento como elemento clave 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.

Analicemos ahora cuál es la fortaleza que diferentes métodos de investigación aportan a la comprensión de la construcción del conocimiento escolar, desde una mirada de la psicología del desarrollo. A través de todos los capítulos el análisis cualitativo de las narrativas orales y escritas permitió a los investigadores no solo rastrear las categorías de análisis predeterminadas, sino identificar categorías de análisis emergentes, lo cual permite conocer el comportamiento del objeto de estudio a partir de sus propias características. Al mismo, este tipo de métodos son sensibles para identificar los sesgos explicativos o anacronismo que los textos escolares, los maestros o los estudiantes construyen en conocimiento. Por otra parte, cuantificar indicadores y transformar datos cualitativos en cuantitativos permite al investigador realizar análisis para identificar prevalencias, diferencias en las distribuciones y otro tipo de análisis estadísticos que, al menos en el nivel descriptivo o relacional, permiten conocer el comportamiento de variables predeterminadas o emergentes para conocer más sobre el objeto de estudio o generar hipótesis de trabajo para nuevos estudios.

A continuación, se enuncian algunas ventajas relacionadas al uso de métodos cualitativos permitió a este estudio. Desde el capítulo 1 se logró acceder a las estructuras que subyacen la construcción del conocimiento que se reproduce en los textos escolares, como la

herramienta cultural fundamental a la hora de enseñar la historia. El análisis documental soportó la construcción de una matriz de análisis con indicadores historiográficos y narrativos predeterminada para que permitió efectivamente rastrear su presencia o ausencia en los textos escritos.

Luego, en capítulo 2 se logró identificar categorías emergentes que, en la medida en que el maestro genera preguntas con énfasis en desafíos cognitivos desde la diferenciación entre el nivel micro y el nivel macro, los estudiantes generan articulaciones entre estos niveles, permitiendo así una comprensión holística de los fenómenos históricos. Es por esto, que si se abordan estos fenómenos teniendo en cuenta los sesgos como: a) establecer que el nivel micro (agentes o interacciones entre agentes) se comporta de manera lineal con respecto al nivel macro (patrón o el hecho histórico); b) omitir las interacciones locales entre los agentes; c) no entender que la emergencia a nivel macro es el resultado no predecible de las interacciones colectivas del nivel micro, es decir, interacciones entre los agentes y el ambiente; y d) atribuir primacía causal del nivel micro con el nivel macro, y no establecer relaciones entre el nivel micro y el nivel macro; entonces, esto dificulta el entendimiento del fenómeno y solo le atribuye causas a un hecho o agente en particular y, por ende, la representación que logren adquirir los estudiantes se dará de forma sesgada, limitando su comprensión. En suma, **comprender los fenómenos desde la teoría de la complejidad, genera gran relevancia en el análisis y definición de los mismos**, teniendo en cuenta que no se puede predecir la ocurrencia y comportamiento de un sistema al solo tener conocimiento de sus causas, sino que requiere la articulación de todos los agentes y sus interacciones y cómo estas interacciones pueden dar forma al patrón, las que dilucidarán como un fenómeno se va desarrollando y evolucionando.

Desde el capítulo 3, se encontró que la comprensión empática puede ser rastreada detalladamente en **experiencias escolares particulares**, es decir, que cuando los estudiantes son expuestos a procesos de entrenamiento o de aprendizaje escolar, se puede manejar cualitativamente los procesos de expertización que cambiarán

la forma de representar el pasado a partir de la articulación de la temporalidad y la contextualización histórica (Voss & Wiley, 2006). En este sentido, el **juego de roles constituyó una estrategia eficaz para el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas de clase**, por su capacidad para integrar los conceptos de temporalidad, contextualización y empatía. Esta técnica didáctica permitió rastrear cualitativamente la progresión y avance en las habilidades a través de la identificación de los participantes con personajes, logrando que reflexionaran sobre las acciones y motivaciones de otros para ver los hechos desde una perspectiva diferente a la propia.

A través de la secuencia de aprendizaje se reveló un incremento en el interés por aprender la historia evidenciado en una mayor participación de los estudiantes durante las socializaciones y una mayor atención durante las sesiones; y siguió 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. Finalmente, el diseño de la intervención y la metodología de evaluación permitieron reconocer cómo se articularon en las explicaciones la empatía, la temporalidad y la contextualización a la variable comprensión empática histórica, así como analizar las particularidades en los cambios.

Finalmente, desde el capítulo 4, se reconoció que el pensamiento histórico es susceptible de desarrollarse a partir de los elementos que el maestro pone a disposición de sus estudiantes en el aula de clase. Particularmente, el uso de **explicaciones instruccionales y disciplinares**, así como el **uso de preguntas de tipo reflexivo** se convierten en los principales movilizadores de la formación de competencias de pensamiento histórico; estos indicadores pueden ser rastreados e interpretados cualitativamente en los procesos de interacción social.

Y finalmente, en este libro se identifican algunos elementos estructurales del pensamiento histórico que permiten apostar a que, **la sofisticación en la articulación progresiva de la comprensión de**

las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, con los aspectos cognitivos y afectivos que median esta comprensión, posibilitan el desarrollo del pensamiento histórico. Esta articulación cada vez más sofisticada es **susceptible de ser lograda con formas más estructuradas al momento de construir el discurso desde el maestro, los editores y autores de los textos escolares y al momento de construir las experiencias o escenarios de aprendizaje en el aula.**

A continuación, se enuncian algunos de los conceptos estructurales para el desarrollo del pensamiento histórico que en este libro se trataron y que resultan críticos en las experiencias de aprendizaje de la historia en el aula y, que por tanto, se sugieren incluir en futuros estudios. Para superar las limitaciones de los estudios presentados en este libro, se sugiere trabajar con poblaciones escolares de primaria y secundaria, así como en población universitaria, seleccionados al azar, en estudios de tipo longitudinal, con abordajes investigativos mixtos, que permitan evaluar la efectividad de intervenciones basadas en perspectivas socioculturales del aprendizaje, que privilegien el juego de roles y/o el uso de preguntas de tipo reflexivas, en las cuales se puedan rastrear los mecanismos y diferencias en las trayectorias del desarrollo del pensamiento histórico. Los conceptos estructurales a incluir de forma articulada preferiblemente en futuros estudios son:

1. **El uso y evaluación de la evidencia histórica de forma contrastada para construir el propio conocimiento,** tanto en el discurso del maestro como en las herramientas usadas, tales como textos escolares, videos, libros primarios, relatos de la memoria colectiva, entre otras posibles opciones. La multiplicidad de fuentes históricas usadas permitirá al estudiante comprender que el conocimiento no tiene una sola versión absoluta y que la contrastación de fuentes le ofrecerá los insumos necesarios para acercarse a formas cada vez más críticas para construir el conocimiento.

2. **Comprender los fenómenos históricos como fenómenos complejos**, como un sistema abierto y no lineal, porque son sistemas que están en constante intercambio con el medio, son impredecibles, inestables, interdependientes y donde pequeños cambios en algún elemento del sistema genera grandes consecuencias, donde se construye un entramado de relaciones e interacciones cambiantes atravesadas por la cultura, la política, la economía, los sistemas sociales, entre otros elementos.
3. **Comprensión de la temporalidad para reconocer las variabilidades, sincronías y asincrónicas en la ocurrencia de los eventos históricos.** El estudiante debe involucrar comprensiones temporales que le permitan articular diferentes eventos ocurridos en diferentes lugares o diferentes momentos, debe comprender que los cambios históricos no necesariamente son abruptos, sino que existen gradualidades, velocidades o continuidades, entre muchos elementos que le ofrecerán estructuras de comprensión cada vez más complejas.
4. **Comprender la multi-causalidad histórica como una forma no solo de reconocer diferentes fuentes de un cambio**, sino de reconocer las diferentes formas en que las causas pueden estar relacionadas y tener diferentes tipos de efectos en el resultado final. La comprensión de las múltiples causas que articula la ocurrencia de un evento es un elemento fundamental para que la construcción del conocimiento del estudiante sea cada más estructurada y cercana a las formas de razonamiento experto.
5. **Articular las explicaciones del nivel micro y macro para la comprensión de un fenómeno histórico complejo emergente**, en la cual, se debe reconocer los elementos o agentes que hacen parte del fenómeno que interactúa de formas diversas y azarosas entre sí y, comprender que, del conjunto de todas estas interacciones emerge otro fenómeno en el nivel macro que no necesariamente guarda una relación directa e intencional con lo ocurrido en el nivel micro.

6. **Uso de mecanismos adicionales para lograr andamiar el conocimiento de los estudiantes** por medio de preguntas que planteen un desafío cognitivo a los estudiantes, e informando el tipo de conexiones entre los agentes y los niveles a través de marcadores temporales y causales en el discurso. Así mismo, haciendo uso de la instrucción explícita en ontología emergente.

7. **Establecer la empatía histórica como una forma de descen- trarse** de los modelos y teorías del presente para comprender el pasado desde los modelos económicos, políticos, sociales, educativos, entre otros, del momento en el que ocurrieron los eventos. Este elemento es fundamental en la construcción del pensamiento histórico, en la medida que la historia no puede ser replicada o experimentada en el presente, solamente estudiada y comprendida tal como ocurrió en su momento.