

La enseñanza y el aprendizaje de la historia en espacios escolares. Una aproximación desde las concepciones de estudiantes de secundaria

Teaching and learning history in school contexts. An approach from the conceptions of secondary school students

Recibido: 01-06-2023

Aceptado: 16-11-2023

Publicado: 07-03-2024

Nilson Javier Ibagón-Martín 

Universidad del Valle, Cali, Colombia

Autor de correspondencia: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co

Resumen

Objetivo: caracterizar y comparar las concepciones de estudiantes colombianos y españoles en torno a la historia concebida como saber escolar. **Método:** la investigación se fundamentó en un diseño de carácter cuantitativo no experimental tipo encuesta. Se contó con la participación de 648 estudiantes españoles y 764 estudiantes colombianos que estaban cursando el último grado de escolarización obligatoria en instituciones educativas de Murcia y Bogotá. El instrumento de recolección de información fue un cuestionario cerrado denominado ACONHIS, el cual se estructuró a partir de las posibilidades analíticas que brinda el uso de la categoría conciencia histórica. **Resultados:** conforme la identificación y análisis estadístico de las concepciones del estudiantado español y colombiano, se evidencia la presencia y fuerza que tienen en las prácticas y los propósitos formativos de las clases de historia, criterios de constitución de sentido de orden ejemplar y tradicional, los cuales son más recurrentes que los de tipo crítico y genético. **Discusión y conclusiones:** el predominio de orientaciones tradicionales y ejemplares en la fundamentación de las prácticas de enseñanza de la historia escolar, las cuales, limitan los principios que definen el cómo y el para qué de su razón de ser, deja de manifiesto que a pesar de los avances teóricos y metodológicos en la didáctica de la historia durante las últimas décadas, sigue perviviendo en la escuela una estructura decimonónica anclada en la memorización y pasividad, que impide avanzar en el desarrollo de experiencias más próximas a la formación del pensamiento histórico del estudiantado.

Palabras clave: estudiantes de secundaria, aprendizaje histórico, enseñanza de la Historia, pensamiento histórico.

Cómo citar este artículo (APA): Ibagón-Martín, N.J. (2024). La enseñanza y el aprendizaje de la historia en espacios escolares. Una aproximación desde las concepciones de estudiantes de secundaria. *Educación y Humanismo*, 26(46), 103-125. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6638>



Abstract

Objective: characterize and compare the conceptions of Colombian and Spanish students regarding history conceived as school knowledge. **Method:** the research was based on a non-experimental, survey-type quantitative design. There was the participation of 648 Spanish students and 764 Colombian students who were studying the last grade of compulsory education in educational institutions in Murcia and Bogotá. The information collection instrument was a closed questionnaire called ACONHIS, which was structured based on the analytical possibilities offered by the use of the historical consciousness category. **Results:** according to the identification and statistical analysis of the students' conceptions, the presence and strength that they have in the practices and formative objectives of history classes, the forms of constitution of sense of traditional and exemplary order, are more recurrent than the critical and genetic type. **Discussion and conclusions:** the predominance of traditional and exemplary orientations in the foundation of school history teaching practices, which limit the principles that define the how and why of its *raison d'être*, makes it clear that despite the theoretical and methodological advances in the didactics of history during the last decades, a nineteenth-century structure anchored in memorization and passivity continues to survive in the school that prevents progress in the development of experiences closer to the development of the student body's historical thinking.

Keywords: secondary students, historical learning, history teaching, historical thinking, secondary students.

Introducción

Aunque investigaciones recientes desarrolladas desde la perspectiva de la Educación Histórica han demostrado que el aprendizaje histórico es un proceso que no se produce de forma exclusiva en instituciones educativas formales (Grever & Adriaansen, 2019; Ibagón & Miralles, 2021; Martins, 2021; Schmidt, 2019; Van Alphen & Asensio, 2012), a su vez, han establecido que la cultura escolar¹ que interviene en la definición de los principios metodológicos de la enseñanza de la historia que se lleva a cabo en estos espacios, posee una injerencia muy importante en las oportunidades que tienen las nuevas generaciones para pensar históricamente (Cowgill & Waring, 2017; Schmidt, 2012). En otras palabras, los patrones que definen las experiencias formativas escolares pueden obstaculizar o viabilizar el desarrollo de habilidades que le permiten al estudiantado entender crítica y orgánicamente las conexiones y rupturas entre el pasado, el presente y el futuro (Körber, 2021; Tallavaara & Rautiainen, 2020; Thorp, 2020).

Desde esta perspectiva, debido a que la manera en la que se planean, estructuran y llevan a cabo los procesos de enseñanza de la historia en las instituciones escolares, no solo establece la cercanía o desinterés de los estudiantes alrededor del conocimiento histórico, sino -también, dependiendo de su naturaleza pueden obstaculizar o fortalecer la formación de su pensamiento histórico (Barca, 2018; Gago, 2016; Kitson et al., 2105; Schmidt, 2019), identificar desde las ideas y nociones específicas del estudiantado las características y fundamentos prácticos de los principios metodológicos por medio de los que se les ha

¹ Esta categoría, de acuerdo con Rockwell (2018), da cuenta de la materialidad escolar, los valores y creencias que comparten docentes, estudiantes, directivos y demás integrantes de la comunidad educativa, las cuales inciden en los comportamientos y relaciones que se dan en los espacios escolares.

enseñado historia, cobra un carácter especial para entender sus posicionamientos y aprendizajes históricos.

En el proceso de renovación de los análisis e intervenciones prácticas en el campo de la didáctica de la Historia, este interés investigativo alrededor de las concepciones e ideas del estudiantado ha sido de especial relevancia durante las últimas décadas. Su potencia ha residido en la posibilidad de cuestionar la tendencia del método tradicional de concebir la enseñanza de la historia, a partir del desconocimiento de la experiencia y las nociones temporales del estudiantado (Borries, 2018; Nordgren, 2016; Schmidt, 2019), así como, de la anulación de las expectativas y necesidades de niños, niñas y jóvenes alrededor de su proceso de formación histórica (Haydn & Harris, 2010; Osborne, 2006; Tamisoglou, 2010). Desde esta perspectiva, se establece, por lo tanto, que las concepciones, ideas y expectativas de los estudiantes alrededor de contenidos y metodologías que orientan los objetivos educativos de la historia escolar, pueden según su naturaleza, configurarse en limitantes o posibilidades para promover aprendizajes históricos significativos (Barca, 2018; Ibagón & Miralles, 2022; Rivero et al., 2022).

A partir de estos postulados generales, se afirma que, cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia desarrollado en la escuela termina siendo improductivo y limitado en sus alcances formativos, si este no parte de la identificación sistemática de las nociones e ideas previas del estudiantado alrededor, no solo, de los contenidos y problemas de carácter histórico, sino a la vez, del sentido que se le asigna a enseñar y aprender historia. Así pues, ignorar o subvalorar estos referentes, además de introducir distorsiones importantes en la concepción de la planeación y la práctica docente, se constituyen en acciones que obstaculizan las posibilidades del estudiantado de conectar orgánicamente su *vida práctica* con el aprendizaje histórico. De ahí que, algunas investigaciones hayan demostrado de forma empírica la importancia que tiene el reconocimiento de las concepciones de estos agentes educativos, en la concreción de propuestas de enseñanza que respondan a la complejidad que determina el conocimiento histórico y su funcionalidad social (Barca, 2018; Fuentes, 2004; Germinari, 2016; Ibagón, 2020; Wineburg, 2001).

En este marco general de producción investigativa, reconocer y analizar cómo los estudiantes perciben y definen las interacciones educativas que se dan al interior de las clases de Historia y/o Ciencias Sociales –fundamentos procedimentales–, los tipos e implicaciones formativas de las acciones de aprendizaje y, la lógica de los objetivos pedagógicos, se configuran en hechos que permiten robustecer, por un lado, la comprensión de las experiencias relacionales de dichos agentes formativos con el conocimiento histórico, y, por otro, identificar con mayor claridad las potencialidades, las fortalezas y las limitaciones que presentan al momento de utilizarlo.

El presente artículo, a partir de estas líneas de indagación y el reconocimiento de la relevancia que tiene para el campo investigativo de didáctica de la Historia el análisis de las concepciones y creencias del estudiantado en torno a diversas variables que intervienen en su aprendizaje (Germinari, 2016; Miguel-Revilla, 2022; Ní Cassaithe et al., 2022; VanSledright & Reddy, 2014), propone una aproximación de carácter cuantitativo alrededor de las nociones que orientan los posicionamientos de un grupo de estudiantes españoles y colombianos de secundaria en torno a cómo se enseña y para qué se aprende Historia. Para realizar la interpretación de la información recopilada se emplearon algunos de los principios

teóricos base que utiliza la *corriente de orientación temporal* para entender las lógicas que definen el aprendizaje histórico; principios relacionados fundamentalmente con formas de constitución de sentido que intervienen y configuran los procesos de comprensión cognitiva, ética, política y estética de los sujetos en torno a las conexiones entre dimensiones temporales –conciencia histórica– (Rüsen, 2015, 2022).

Dichas formas de constitución de sentido se asocian a posturas de orden tradicional, ejemplar, crítico y genético. En el caso de las posturas de orden tradicional la experiencia del tiempo está ligada al origen y repetición de un modelo socio-cultural que se entiende como punto obligatorio de referencia. Por su parte, las ideas de carácter ejemplar definen la historia como un conjunto de casos representativos de disposiciones y reglas generales que se configuran en patrones de vida incuestionables. Por el contrario, desde las perspectivas críticas, las relaciones temporales se entienden a partir de desvíos problematizadores de los modelos socio-culturales que han sido naturalizados en la actualidad. Finalmente, las formas de constitución de sentido de carácter genético asumen la experiencia temporal desde de la transformación de dichos modelos y la apertura a diversas maneras de concebir la vida (Rüsen, 2015).

Método

La investigación metodológicamente se fundamentó en un diseño de carácter cuantitativo no experimental tipo encuesta. Este diseño se empleó en la medida que otorga la posibilidad de identificar o aclarar relaciones en torno a hechos y realidades ya existentes -no generadas de forma intencional por el investigador- en campos de indagación donde hay poca investigación previa (Albert, 2007; Echevarría, 2016; Frías-Navarro, 2016).

La población con la cual se estableció la muestra para el análisis propuesto, estuvo definida por estudiantes colombianos y españoles que estaban cursando el último grado de educación obligatoria en sus respectivos países -en las ciudades de Bogotá y Murcia-, esto es, undécimo grado en el caso de Colombia, y 4.º de la ESO -Educación Secundaria Obligatoria- en el caso de España. La definición de la población, se sustentó con base en el planteamiento que presupuesta que los estudiantes de estos grados en comparación a los de grados anteriores, han tenido curricularmente un mayor tiempo de contacto con experiencias pedagógicas formales asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Asimismo, con el objetivo de facilitar, por un lado, convergencias y posteriores comparaciones con investigaciones próximas desarrolladas en Europa (Angvik & Borries, 1997) y Latinoamérica (Amézola & Cerri, 2018) y, por otro, evitar posibles sesgos inducidos por el fenómeno de la extra edad escolar, se estableció como criterio de selección de los participantes el que estuvieran en edades comprendidas entre los 15 a 17 años.

La cantidad final de participantes se calculó buscando cumplir con el criterio científico de representatividad de la muestra -99% de confianza y 5% de error-. Para ello, se recurrió a la consulta de los datos estadísticos disponibles en torno al consolidado general de la matrícula registrada para el grado final de educación obligatoria en Murcia y Bogotá antes del inicio de la aplicación de los instrumentos -finales del año 2018 y primer semestre de 2019-. Dicha cifra según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- en el caso de Bogotá era de 85.861 estudiantes, y, de acuerdo al Centro Regional de Estadística

de Murcia -CREM- en el caso de esta ciudad llegó a los 4597 estudiantes. A partir de estas cifras totales, el tamaño de la muestra recomendado para dar cumplimiento a las directrices de representatividad estadística fue de 661 estudiantes y 578 estudiantes respectivamente. No obstante, durante el transcurso de captura y recopilación de datos a través de los instrumentos fijados para ello, se pudo contar con un número mayor de participantes, llegando a 648 estudiantes españoles y 764 estudiantes colombianos (Tabla 1).

Tabla 1
Sexo y Edad de los participantes.

Ciudad	Sexo	Edad			Total
		15 años	16 años	17 años	
Bogotá	Mujeres	76	213	111	382
	Hombres	58	216	90	382
Murcia	Mujeres	216	87	11	314
	Hombres	209	112	10	331
					1412

Aunque el número extra de participantes, no suponía una influencia estadística importante que alterara significativamente los resultados, se optó por integrar al análisis el total de los ejercicios recopilados tanto en Murcia como en Bogotá. Esta determinación se sustentó en la valoración de la importancia que tenían para la consolidación de la información, tanto, las características variadas de las instituciones escolares de procedencia de los estudiantes, así como, la ubicación geográfica al interior de cada ciudad de los centros educativos que autorizaron el desarrollo del estudio. La selección de las instituciones se realizó por conveniencia conforme se iban obteniendo las autorizaciones institucionales. En el caso concreto de Bogotá se recopiló información en instituciones educativas públicas (N=7), privadas (N=2), privadas religiosas (N=2), de convenio (N=1) y concesionadas (N=1). En la ciudad de Murcia se contó con el acceso a centros educativos públicos (N=7), privados (N=1) y concertados religiosos (N=2). Los estudiantes que hicieron parte del ejercicio investigativo contaron con el consentimiento informado de sus padres de familia y/o cuidadores y participaron de forma voluntaria.

El acopio de información se sustentó en la formulación y aplicación del cuestionario ACONHIS -Aprendizaje y Conciencia Histórica-. Este instrumento es resultado del proceso de adaptación y validación de un cuestionario que fue utilizado en la investigación “Youth and History” (Angvik & Borries, 1997), estudio llevado a cabo en Europa con amplias repercusiones para la investigación en didáctica de la Historia a nivel mundial, el cual, posteriormente fue implementado en América del Sur en el estudio “Los jóvenes y la historia en el MERCOSUR” (Amézola & Cerri, 2018).

Luego de la validación del cuestionario -la cual se realizó a través de un juicio de expertos (N=9)- y tras revisar su fiabilidad y validez de constructo por medio de un estudio piloto², la estructura del ACONHIS quedó definida a partir de 25 preguntas y 180 ítems

² Es relevante para la valoración de este proceso de validación tener en cuenta, que el resultado de la prueba de fiabilidad del núcleo analizado fue confirmatorio en la medida que el valor de α obtenido - $\alpha = .878$ - está en

agrupados en cinco ejes de análisis: I) concepciones epistemológicas alrededor de la Historia; II) cultura escolar/cultura histórica; III) concepciones sobre contenidos de primer orden; IV) resolución de problemáticas a partir de habilidades de pensamiento histórico, y; V) horizontes de experiencia y expectativa. El análisis que se socializa en este artículo se enfoca en el procesamiento de información obtenida a través de las respuestas a dos de las cuatro preguntas que componían el núcleo *cultura escolar/cultura histórica*. Estas preguntas indagaban por las dinámicas de realización de las clases de historia y los objetivos formativos de éstas³ (Tabla 2). Las opciones de respuesta estaban definidas por una escala Likert con cinco niveles de respuesta asociadas a la ponderación de la frecuencia de la presencia de cierto tipo de actividades y objetivos formativos -nunca, casi nunca, a veces, frecuentemente, muy frecuentemente-.

Tabla 2

Preguntas e ítems analizados núcleo cultura escolar/cultura histórica.

Preguntas	Ítems
¿Qué ocurre normalmente en las clases que abordan contenidos históricos?	P1.1. Escuchamos las explicaciones de los profesores sobre el pasado.
	P1.2. Somos informados de lo que fue bueno o malo, verdadero o falso en la Historia.
	P1.3. Discutimos diferentes explicaciones de lo que sucedió en el pasado.
	P1.4. Analizamos distintas fuentes históricas, documentos fotografías, imágenes, mapas.
	P1.5. Nosotros mismos recordamos y representamos la Historia.
	P1.6. Interpretamos audios, films y videos sobre temas históricos.
	P1.7. Usamos textos escolares o algún otro material (fotocopias).
	P1.8. Participamos en actividades grupales, dramatizaciones, visitas a museos, proyectos con la comunidad.
¿En qué se concentran más tus clases de Historia?	P2.1. Buscamos conocer los principales hechos de la historia.
	P2.2. Juzgamos los principales acontecimientos de la historia a partir del punto de vista de los derechos humanos y civiles.
	P2.3. Tratamos de imaginar cómo era la vida en el pasado teniendo en cuenta todos los puntos de vista.
	P2.4. Intentamos comprender el comportamiento de las personas del pasado teniendo en cuenta cómo era su pensamiento en la época en la que vivieron.
	P2.5. Usamos la Historia para entender la situación del mundo actual y describir las tendencias del cambio.
	P2.6. Estudiamos en una forma que resulta fascinante e incentiva nuestra imaginación.
	P2.7. Aprendemos a reconocer las tradiciones, características, valores y la misión de nuestra nación y de nuestra sociedad.
	P2.8. Aprendemos a valorar los lugares históricos y las construcciones históricas.
	P2.9. Analizamos críticamente procesos históricos conflictivos de la historia de nuestro país.

los rangos de aceptación estadística de este criterio -superiores a .7 y menores o iguales a .95- (Frias-Navarro, 2019). Por su parte en términos de validez del constructo del núcleo, el coeficiente de Kraisner-Meyer-Olkin (KMO) fue de .786 -bueno- y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p=.000$), lo que implicó la aceptación de la hipótesis nula -se puede aplicar el análisis factorial-. En este caso el Análisis de Componentes Principales (ACP) con rotación Varimax -normalización Kaiser- identificó once componentes que explican el 61.79% del total de la varianza.

³ Las otras dos preguntas del núcleo se centraban en determinar el nivel de agrado y confianza en torno a mediaciones y artefactos que se pueden utilizar para enseñar historia en las escuelas

La información recolectada a través del ACONHIS fue trasladada a una base de datos, codificada y analizada a través del software *Statistical Package for the Social Sciences -SPSS-*. El análisis estadístico descriptivo se sustentó en el cálculo de la mediana (Md), la media (M), la moda (Mo) y la desviación estándar (Sd). Por su parte, el análisis estadístico inferencial empleado para comparar la información de la muestra del estudiantado español con la muestra del estudiantado colombiano se basó en un proceso de determinación de diferencias estadísticamente significativas entre las medianas. Dicho ejercicio se realizó mediante la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney* para muestras independientes.

En la medida que la escala de valoración de los ítems propuestos fue de carácter ordinal -escala Likert- y que el comportamiento de las respuestas fue de orden *no paramétrico*, la socialización y análisis de los resultados se organizó a partir de: a) la descripción de los porcentajes de selección de las opciones de valoración asociadas a los diferentes ítems; b) la presentación de la mediana (Md), estadístico descriptivo ligado a la referencia central y real de las posturas valorativas de los dos grupos muestrales sujetos a estudio; c) la presentación de la media (M) concebida en clave de *tendencia*, y; d) la socialización de la identificación o no de diferencias estadísticamente significativas por medio de la prueba *U de Meen-Whitney* para muestras independientes. Los datos estadísticos obtenidos se analizaron posteriormente con referencia a la teoría de orientación temporal, específicamente con las cuatro formas de constitución de sentido desde las cuales se configura la comprensión de movilización de la conciencia histórica -tradicional, ejemplar, crítica y genética-.

Resultados

Concepciones en torno a los fundamentos y racionalidades metodológicas de las clases de Historia

A través de la sistematización de estadísticos descriptivos, en la tabla 3 se recopilan los resultados del proceso de evaluación llevada a cabo por parte de los participantes en torno a los ocho ítems desde los cuales, a partir de orientaciones de orden tradicional o activa de enseñanza, se daba respuesta a la pregunta *¿Qué ocurre normalmente en las clases que abordan contenidos históricos?* Estos ítems se valoraban por medio de una escala Likert asociada al tipo de frecuencia con la que se desarrollan determinadas actividades formativas al interior de los salones de clase.

Conforme los datos recopilados en la tabla 3, en el grupo muestral de estudiantes de Colombia los mayores registros en términos porcentuales de valoraciones ligadas a ideas que niegan -*nunca* y *casi nunca*- la presencia de las acciones escolares sujetas a consideración, se concentraron específicamente en posibilidades ligadas a prácticas activas de enseñanza y aprendizaje de la historia. Así pues, se destaca la falta o poco desarrollo en las aulas de clase de acciones tales como: *la interpretación de audios, films y videos* -P1.6 (30.4%; N=232)-, *la reinterpretación de la Historia* -P1.5 (39.9%; N=305)-, y la participación en actividades grupales -P1.8 (50.4%; N=385)-. Por su parte, en el grupo de estudiantes españoles, estos ítems concretos a su vez registraron los mayores porcentajes de valoración negativa en torno a su frecuencia de desarrollo, pero, con un acento más marcado en comparación a los consolidados registrados en el grupo de Colombia. En este sentido, el ítem

P1.8 en la muestra de España alcanzó un 69.4% (N=450) de selección de respuestas que ponen en duda su puesta en marcha, el ítem P1.5 un 62.4% (N=404) y, por último, el ítem P1.6 un 61% (N=395).

Tabla 3

Comparativo consolidado de valoraciones ítems prácticas de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Ítem	Concepción								Md	M	Sd
			Negativa		Neutra	Positiva					
			Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente				
P1.1	E	F	764	4	19	234	379	127	4	3.79	.760
	Col	%	100	.5	2.5	30.6	49.6	16.7			
	Esp	%	100	1.7	5.1	20.8	43.5	28.9	4	3.93	.922
P1.2	E	F	764	6	46	252	351	109	4	3.67	.822
	Col	%	100	.8	6	33	45.9	14.3			
	Esp	%	100	2.8	13.4	32.6	38	13.3	4	3.46	.975
P1.3	E	F	764	16	95	234	308	111	4	3.53	.957
	Col	%	100	2.1	12.4	30.6	40.3	14.5			
	Esp	%	100	15.7	28.7	31.2	18.1	6.3	3	2.71	1.125
P1.4	E	F	764	24	118	238	262	122	4	3.45	1.032
	Col	%	100	3.1	15.4	31.2	34.3	16			
	Esp	%	100	9.4	23.1	28.4	27.3	11.7	3	3.09	1.160
P1.5	E	F	764	82	223	314	116	29	3	2.72	.974
	Col	%	100	10.7	29.2	41.1	15.2	3.8			
	Esp	%	100	30.6	31.8	25.2	9.4	3.1	2	2.23	1.078
P1.6	E	F	762	54	178	277	196	57	3	3.03	1.036
	Col	%	100	7.1	23.3	36.4	25.8	7.6			
	Esp	%	100	25.8	35.2	21.6	12.8	4.6	2	2.35	1.131
P1.7	E	F	764	10	39	157	329	229	4	3.95	.909
	Col	%	100	1.3	5.1	20.5	43.1	30			
	Esp	%	100	2.9	6.8	16.2	32.9	41.2	4	4.03	1.054
P1.8	E	F	763	151	234	220	108	50	2	2.57	1.148
	Col	%	100	19.8	30.6	28.8	14.1	6.5			
	Esp	%	100	31.3	38.1	19.8	7.6	3.2	2	2.13	1.044

Por el contrario, en los dos grupos muestrales, los ítems que daban cuenta de prácticas educativas de tipo pasivo y reduccionista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, fueron los que registraron mayores porcentajes de valoraciones que confirman su presencia asidua en la escuela *-frecuentemente y muy a menudo-*. Desde esta perspectiva,

se posicionan como relevantes los resultados obtenidos en torno a *escuchar las explicaciones de los profesores sobre el pasado* -P1.1, Colombia (66.3%; N=506) y España (72.4%; N=469)-, *ser informado en clave moral de lo que es verdadero o falso en la Historia* -P1.2, Colombia (60.2%; N=460) y España (51.3%; N=332)-, y, *usar textos escolares u otros materiales derivados o cercanos a ellos* -P1.7, Colombia (73.1%; N=558) y España (74.1%; N=480)-. Por último, la opción de *neutralidad* en el grupo del estudiantado español, registró su mayor porcentaje de selección en el ítem P1.2 alcanzando un 32.6% (N=211), mientras que en el grupo del estudiantado colombiano fue el ítem P1.5 con un 41.1% (N=314).

Al tener en cuenta la mediana (Md) como indicador estadístico de referencia descriptiva del consolidado de respuestas obtenidas en cada ítem (Tabla 3), se corroboran las posturas de los dos grupos alrededor de la identificación de la presencia recurrente de prácticas pasivas y tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la historia en los procesos formativos del estudiantado de los dos países. Desde esta lógica, se pueden apreciar estadísticamente posturas centrales compartidas definidas por el principio de *frecuencia* (Md=4) en los ítems P1.7, P1.2 y P1.3.

Asimismo, es de especial relevancia para el análisis de los resultados tener en cuenta que, aunque a partir de la mediana se confirma la existencia de un valor central compartido entre las respuestas de los dos grupos en torno a la ausencia o falta de realización (Md=2) de *dramatizaciones, visitas a museos y proyectos con la comunidad* -P1.8-, los ítems restantes definidos por racionalidades formativas activas e innovadoras se caracterizan por registros estadísticos diferenciados. En esta medida, frente a dos de los cuatro ítems con estas características, las valoraciones emitidas por el grupo de estudiantes de Colombia en torno a acciones asociadas a *discutir diversas explicaciones sobre lo que aconteció en el pasado* -P1.3- y *analizar distintas fuentes históricas* -P1.4-, se ubicaron en posiciones centrales que señalan su realización frecuente (Md=4), en el grupo de estudiantes de España las valoraciones estuvieron determinadas por una posición central de orden *neutral* (Md=3). Este criterio de neutralidad en el caso concreto de la estimación de acciones determinadas por procesos de *recordación y representación autónoma de la historia por parte del estudiantado* -P1.5- e *interpretación de films, videos y audios sobre contenidos históricos* -P1.6-, se manifiesta con especial fuerza en los participantes colombianos (Md=3), hecho que marca una diferencia con las respuestas de los participantes españoles, grupo en el cual, el valor central registrado frente a estos asuntos evidencia dificultades en su realización sostenida (Md=2).

De forma complementaria, las medias (M) consolidadas en los dos grupos en torno a la evaluación de los ocho ítems (Tabla 3), señalan en la mayor parte de estos, tendencias cercanas de los estudiantes españoles y colombianos alrededor de la valoración del nivel de frecuencia con el que se dan en el desarrollo de las clases de historia las diversas acciones educativas sujetas a consideración. Sin embargo, esta similitud respecto a los ítems P1.6 y P1.3 no aplica, en tanto que, la dirección de sentido del consolidado es diferente en los dos grupos muestrales - P1.6, España (M=2.35; Sd=1.131) y Colombia (M=3.03; Sd=1.036); P1.3, España (M=2.71; Sd=1.125) y Colombia (M=3.53; Sd=.957)-, cifras que a su vez están alineadas con lo registrado a través del cálculo de la mediana.

Por último, respecto a la pregunta sobre qué ocurre normalmente en las clases de historia, es importante tener en cuenta en términos de estadística inferencial, que la prueba

U de Mann-Whitney demostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.5$) entre los posicionamientos de los dos grupos de estudiantes en torno a las premisas asociadas a prácticas activas de enseñanza-aprendizaje, así como, a prácticas tradicionales (Ibagón, 2022), (ver tabla 4).

Tabla 4

Resultados Prueba U de Mann-Whitney ítems prácticas de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Prácticas activas				
Ítem	U de Mann-Whitney	Grupo Colombia	Comp.	Grupo España
P1.3	U=146114.5; z=-13.748; p=.000	Md=4; rango=839.25	>	Md=3; rango=549.9
P1.4	U=205081; z=-5.755; p=.000	Md=4; rango=762.07	>	Md=3; rango=640.98
P1.5	U=179572; z=-9.262; p=.000	Md=3; rango=795.46	>	Md=2; rango=601.62
P1.6	U=161369; z=-11.586; p=.000	Md=3; rango=817,73	>	Md=2; rango=573.53
P1.8	U=192671.5; z=-7.422; p=.000	Md=2; rango=777.48	>	Md=2; rango=621.83
Prácticas pasivas/tradicionales				
Ítem	U de Mann-Whitney	Grupo Colombia	Comp.	Grupo España
P1.1	U=218337; z=-4.063; p=.000	Md=4; rango=668.16	<	Md=4; rango=750.56
P1.2	U=219109; z=-3.956; p=.000	Md=4; rango=743.71	>	Md=4; rango=662.63
P1.7	U=227958.5; z=-2.713; p=0.07	Md=4; rango=680.88	<	Md=4; rango=736.71

Concepciones sobre los objetivos formativos de las clases de historia

En la tabla 5 se condensan los datos consolidados de la evaluación establecida por el grupo de estudiantes españoles y el grupo de estudiantes colombianos alrededor de nueve ítems vinculados al cuestionamiento ¿En qué se concentran más tus clases de Historia? Estos ítems daban cuenta de postulados de respuesta ligados tanto a racionalidades de tipo nacionalista, así como, a planteamientos basados en principios interpretativos de conexión temporal. La escala Likert empleada para la valoración de las premisas expresadas a través de los ítems iba de *nunca* -V= 1-, transitando por *a veces* -V=3- hasta *muy frecuentemente* -V=5-.

De acuerdo a los datos sistematizados que se condensan en la tabla 5, en los dos grupos de estudiantes de referencia, la premisa con el porcentaje más elevado de repuestas de negación *-nunca* y *casi nunca*- en torno a la presencia de los objetivos formativos contemplados en los nueve ítems valorados, fue la que establecía la acción de *estudiar de forma fascinante y motivadora* -P2.6-. Dicho postulado, en el caso del grupo de participantes colombianos registró un 33.5% (N=256) de selección de opciones de respuestas de negación de su presencia en tanto acción en las aulas de clase, cifra que fue superada por el grupo de participantes españoles, llegando a un 52.3% (N=339).

Tabla 5

Comparativo consolidado de valoraciones ítems pregunta ¿En qué se concentran más tus clases de historia?

Concepción												
Ítem				Negativa		Neutra	Positiva			Md	M	Sd
				Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente				
P2.1	E	F	763	10	37	202	380	134	4	3.77	.838	
	Col	%	100	1.3	4.8	26.4	49.7	17.6				
	Esp	%	100	1.9	5.6	16.8	42	33.8	4	4	.947	
P2.2	E	F	764	23	96	278	285	82	3	3.40	.942	
	Col	%	100	3	12.6	36.4	37.3	10.7				
	Esp	%	100	8	23.9	33.8	25.8	8.5	3	3.03	1.076	
P2.3	E	F	764	28	110	250	290	86	3	3.39	.986	
	Col	%	100	3.7	14.4	32.7	38	11.3				
	Esp	%	100	6	15	26.4	35	17.6	4	3.43	1.122	
P2.4	E	F	764	30	92	265	279	98	3	3.42	.989	
	Col	%	100	3.9	12	34.7	36.5	12.8				
	Esp	%	100	4.2	10	31.6	34.1	20.1	4	3.56	1.049	
P2.5	E	F	763	8	55	200	310	190	4	3.81	.927	
	Col	%	100	1	7.2	26.2	40.7	24.9				
	Esp	%	100	4.5	13.4	30.7	35.5	15.9	4	3.45	1.051	
P2.6	E	F	764	71	185	302	162	44	3	2.90	1.023	
	Col	%	100	9.3	24.2	39.5	21.2	5.8				
	Esp	%	100	17.9	34.4	31.5	12.5	3.7	2	2.50	1.040	
P2.7	E	F	764	16	87	267	294	99	4	3.49	.930	
	Col	%	100	2.1	11.4	34.9	38.5	13				
	Esp	%	100	4.8	18.7	34.7	33.8	8	3	3.22	.996	
P2.8	E	F	764	32	102	256	267	107	3	3.41	1.021	
	Col	%	100	4.2	13.4	33.5	34.9	14				
	Esp	%	100	3.2	14.5	28.1	36.1	18.1	4	3.51	1,047	
P2.9	E	F	764	10	41	184	323	206	4	3.88	.911	
	Col	%	100	1.3	5.4	24.1	42.3	27				
	Est	F	648	32	93	180	227	116	4	3.47	1.092	
	Esp	%	100	4.9	14.4	27.8	35	17.9				

Ahora bien, en el primero de los grupos mencionados, los postulados sujetos a evaluación con porcentajes más altos de respuestas ligadas a un desarrollo constante *-frecuentemente y muy a menudo-* al momento de enseñar y aprender historia en la escuela, evidencian una recurrencia de acciones tanto tradicionales como genéticas. Por ejemplo, desde la perspectiva genética *analizar de forma crítica procesos históricos conflictivos de la historia del país -P2.9-* registró un 69.3% (N=529), y, *usar la historia para comprender la situación del mundo y definir tendencias de cambio -P2.5-* alcanzó un 65.6 % (N=500), mientras que, desde una lógica tradicional el objetivo de *buscar conocer los principales hechos de la historia -P2.1-* fue valorada con un 67.3% (N=491) de este tipo de respuestas. Por su parte, en el grupo de estudiantes españoles, pese a que algunas de las metas formativas declaradas en los ítems mencionados anteriormente, también alcanzaron porcentajes significativos en torno a su ejecución -por ejemplo, el ítem P2.1 registró el porcentaje más alto con un 75.8% (N=491)-, otros fines educativos expresados en ítems tales como *aprendemos a valorar los lugares históricos -P2.8-* con un 54.2% (N=351), e *intentamos entender el accionar de las personas del pasado -P2.4-* con un 54.2% (N=351), cuantitativamente tuvieron el segundo y tercer mayor porcentaje de selección de opciones ligadas a las nociones de *frecuentemente y muy a menudo*.

Por último, en términos porcentuales cabe señalar que, en los dos grupos muestrales, la preferencia por la opción de respuesta de carácter neutral *-a veces-*, en la mayor parte de las premisas valoradas cobijó de forma próxima o igual a la tercera parte del total del estudiantado que participó en la investigación; este hecho permite vislumbrar algunos indicios alrededor de la inestabilidad que caracteriza el desarrollo de las diversas actividades y objetivos formativos sujetos a evaluación.

Conforme el valor de las medianas obtenidas en las respuestas de los dos grupos de estudiantes (Tabla 5), se pudo identificar posicionamientos centrales compartidos en cuatro de los nueve ítems propuestos. Las valoraciones de tres de estos cuatro ítems están vinculadas a indicadores positivos que confirman la presencia y desarrollo *frecuente* (Md=4) en las clases de historia de objetivos formativos tales como: *conocer los principales hechos de la historia -P2.1-*, *usar la historia para entender el mundo actual y describir las tendencias de cambio -P2.5-*, y *analizar desde una perspectiva crítica procesos históricos nacionales controvertidos -P2.9-*. El ítem restante con un valor central compartido, en este caso de orden neutral (Md=3), fue el de *juzgar los acontecimientos principales de la historia desde la perspectiva de los derechos -P2.2-*. Frente a los cinco restantes, al cotejar los resultados de los dos grupos de referencia se identificó un valor central contrario. Así pues, mientras que en el estudiantado español la orientación de la posición central del consolidado de respuestas en torno a objetivos como *imaginar cómo era la vida en el pasado desde una lógica multiperspectiva -P2.3-*, *comprender los comportamientos de los sujetos del pasado a partir de sus contextos históricos -P2.4-* y *valorar los sitios y construcciones históricas -P2.8-*, fue de orden positivo (Md=4), en el estudiantado colombiano fue de tipo neutral (Md=3). Por su parte, en el postulado concreto de un fin educativo de carácter tradicional como lo es *reconocer las características, tradiciones y valores de la nación -P2.7-*, las diferencias parten del registro de una mediana positiva (Md=4) en el grupo de estudiantes colombianos y una mediana neutral (Md=3) en el grupo de estudiantes de España. Finalmente, en el ítem restante, de un eje de distribución de la curva de respuestas en dos

mitades negativo identificado en el caso español ($Md=2$), se pasa al registro de una mediana neutral en el caso colombiano ($Md=3$).

En términos del valor estadístico de la media (Tabla 5), los resultados obtenidos en los dos grupos muestrales señalan una tendencia neutral en la mayoría de ítems. No obstante, en torno a esta orientación de respuesta se presentaron dos excepciones. La primera se registró en el ítem P2.1, premisa cuya media de valoración en el grupo de estudiantes de España se situó en 4 ($Sd=.947$) -la mayor en todo el consolidado de información-. La segunda, se estableció en el ítem P2.6, objetivo formativo cuya media fue de orden negativo en los dos grupos de referencia analítica -Grupo de España ($M=2.5$; $Sd=1.040$); Grupo de Colombia ($M=2.9$; $Sd=1.023$)-. Por último, al comparar las valoraciones emitidas por los dos grupos muestrales, a partir de un análisis estadístico inferencial sustentado en la realización de la prueba U de Mann Whitney, solo se logró evidenciar la presencia de divergencias estadísticamente significativas ($p>.05$) en tan solo dos de los nueve ítems asociados a la pregunta -P2.3 y P2.8- (Tabla 6).

Tabla 6
Resultados Prueba U de Mann-Whitney ítems objetivos formativos de las clases de Historia.

Ítem	U de Mann-Whitney	Grupo Colombia	Comp.	Grupo España
P2.1	U=205374; z=-5.865; p=.000	Md=4; rango=651.17	<	Md=4; rango=770.56
P2.2	U=197966.5; z=-6.780; p=.000	Md=3; rango=771.38	>	Md=3; rango=630
P2.3	U=238317; z=-1.260; p=.208	Md=3; rango=694.43	Sin dif	Md=4; rango=720.73
P2.4	U=228248; z=-2.644; p=.008	Md=3; rango=681.25	<	Md=4; rango=736.27
P2.5	U=200585.5; z=-6.403; p=.000	Md=4; rango=767.11	>	Md=4; rango=634.05
P2.6	U=193173.5; p=.000	Md=3; rango=777.66	>	Md=2; rango=622.61
P2.7	U=210985; z=-4.992; p=.000	Md=4; rango=753.48	>	Md=3; rango=650.09
P2.8	U=233622.5; z=-1.901; p=.57	Md=3; rango=688.29	Sin dif	Md=4; rango=727.97
P2.9	U=195418; z=-7.152; p=.000	Md=4; rango=774.72	>	Md=4; rango=626.07

Discusiones y conclusiones

Los resultados obtenidos alrededor de las concepciones del estudiantado colombiano y español -que dio respuesta al cuestionario ACONHIS- acerca de la naturaleza de las metodologías y prácticas que definen los alcances formativos de las clases de Historia en sus respectivos espacios de enunciación escolar, arrojan algunas luces en torno a condiciones educativas concretas que estarían asociadas a experiencias formativas limitadas que dificultan a los jóvenes, las niñas y los niños pensar históricamente (Ibagón, 2022). Dichas experiencias que en su mayoría están definidas por esquemas tradicionales y ejemplares, según diversas investigaciones desarrolladas en los dos países (Ibagón & Echeverry, 2021; Palacios & Rodríguez, 2019; Rivero et al., 2023, Sáiz & López-Facal, 2015), al ser recurrentes

impiden a un porcentaje importante de estudiantes de secundaria dar solución a problemáticas temporales y espaciales desde la perspectiva del uso del pensamiento histórico⁴.

Un indicador fundamental de esta situación, identificado por medio de la aplicación del cuestionario ACONHIS, está asociado al registro de mayores porcentajes de respuestas vinculadas a la negación de la presencia en el aula de prácticas de enseñanza activas que promuevan un aprendizaje histórico dinámico y participativo basado en la generación crítica de conocimiento por parte de los estudiantes. En este sentido, a partir de las concepciones del estudiantado se evidencia una ausencia acentuada de objetivos y acciones formativas en el desarrollo de las clases de Historia dirigidas, por ejemplo, a analizar diversos tipos de fuentes e interpretar información histórica -ausencia que, de acuerdo a los consolidados de porcentajes, medianas y medias asociados a valoraciones de negación, fue más acentuada en el grupo muestral de España respecto al grupo muestral de Colombia (Tabla 4)-. En consecuencia, si se tiene en cuenta que, de acuerdo a diversos autores este tipo de praxis-asociadas en su mayoría a formas de constitución de sentido genético- son definitivas en el proceso de adquisición y fortalecimiento de habilidades de pensamiento histórico por parte de los estudiantes (Álvarez, 2020; Barca, 2018; Crisol, 2017; Gómez et al., 2018; Yildirim et al., 2017), su baja frecuencia en las prácticas escolares de enseñanza de la historia establece una alarma significativa alrededor del tipo de formación histórica que recibe el estudiantado y la utilidad de esta en su vida cotidiana.

En contraposición a lo registrado en torno a las prácticas de tipo activo, según la información estadística derivada de las respuestas de los estudiantes, los métodos de enseñanza y aprendizaje de carácter pasivo y lineal mantienen hoy una vigencia que define buena parte de las experiencias escolares a través de las cuales el estudiantado de secundaria tiene contacto con el saber y conocimiento histórico, reafirmando así directa o indirectamente perspectivas temporales tradicionales y ejemplares. Así pues, en concordancia con lo identificado en diversas investigaciones (Cowgill & Waring, 2017; Foster, 2011; Miralles & Gómez, 2017), este estudio comprueba que las *explicaciones del profesorado* -P1.1 y P1.2- y el *uso de textos escolares* -P1.7- siguen erigiéndose como principios metodológicos centrales a partir de las cuales se fundamentan las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de la Historia, entendida esta como saber académico. Lo que complejiza dicha situación es el hecho que la preponderancia de estos dispositivos se afianza en el aula sin tener en cuenta el gusto que generan en los estudiantes -evaluación que es considerablemente baja de acuerdo a los consolidados del total de respuestas del núcleo de indagación *cultura escolar/cultura histórica* contenido en el cuestionario ACONHIS⁵-.

⁴ Estas limitantes también se registraron en el estudio general que da origen al presente artículo a través de ejercicios y preguntas que componían el núcleo de indagación denominado *resolución de problemas de pensamiento histórico* (Ibagón, 2022).

⁵ Por medio de dos preguntas que hacían parte del núcleo de indagación sobre *cultura escolar/cultura histórica* se pudo establecer que los artefactos y mediaciones pedagógicas de corte tradicional tienen bajos niveles de agrado respecto a materiales que se gestan desde diversos ámbitos de la cultura histórica y que en su origen no fueron pensados para ser utilizados en contextos escolares. Sin embargo, al valorar el nivel de confianza de dichas mediaciones, se da una valoración inversa; los artefactos y agencias pedagógicas de carácter tradicional en cuanto a la validez de su contenido generan mayor confianza en el estudiantado en comparación a la poca confianza que producen artefactos como los videojuegos, los films o los cómics.

Además, tal predominancia se profundiza en tanto que fines y actividades que conciben al estudiantado como un agente que construye conocimiento, según las respuestas registradas en los dos grupos muestrales, han tenido poco despliegue o han estado ausentes en su proceso formativo escolar. En esta medida, las concepciones registradas en torno a la ausencia constante en las clases de Historia de prácticas educativas y ejercicios de aprendizaje sustentados en la búsqueda, la selección, el análisis y el procesamiento crítico de datos e información histórica, sugieren que en los contextos escolarizados en los que se formaron los estudiantes que participaron en la investigación, los procesos formales de alfabetización histórica fueron insuficientes o inexistentes. El problema de esta carencia, como la han establecido diversos estudios llevados a cabo tanto en España como en Colombia (Gómez et al., 2015; Palacios et al., 2020; Palacios & Rodríguez, 2019; Trigueros et al., 2015), es que tienen una relación directa con la difusión y asentamiento de racionalidades restringidas de evaluación que finalmente determinan el alcance y función de pruebas institucionales y nacionales en el área de ciencias sociales e historia.

No obstante, en términos comparativos se debe tener en cuenta que, a pesar que en el grupo de estudiantes de Colombia el valor de las medianas consolidadas alrededor de las prácticas de enseñanza y aprendizaje activas fue mayor que el identificado para el caso del grupo de estudiantes de España, los desempeños por parte de estos últimos al momento de dar solución a problemas que exigían el uso de habilidades de pensamiento histórico fueron mejores que los registrados en ese primer grupo⁶. Dicha situación, genera un interrogante en torno a cómo los métodos *activos* de enseñanza se articulan realmente con procesos y experiencias educativas de alta complejidad, pues, finalmente lo que se evidencia es que existe una alta probabilidad de que terminen promoviendo actividades de carácter sumativo y procedimental sin ninguna conexión real con la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento histórico.

Por tal razón, se debe tener presente que emplear en las clases de Historia medios tales como films, documentos, audios, videos, fotografías y fuentes históricas en general, no es una acción que genera por inercia el control de operaciones mentales complejas. Estas necesitan ser desarrolladas en el marco de procesos formativos basados en la articulación efectiva entre los contenidos de primer orden -o sustantivos-, las mediaciones pedagógicas innovadoras y los contenidos de segundo orden -también denominados meta-históricos-⁷ (Ibagón, 2020; Marcus et al., 2018; Martin, 2018). Los hallazgos estadísticos asociados a las respuestas del grupo muestral de estudiantes de Colombia en torno a los objetivos y fines de las clases de Historia, se configuran en evidencia de esa desconexión, ya que, por

⁶ A través del ACONHIS y un ejercicio narrativo escrito complementario en torno a la Conquista de América, se pudo obtener información sobre los desempeños de los dos grupos de estudiantes en torno a fundamentos de cronología, causas y consecuencias, empatía histórica, relevancia histórica, cambio y continuidad. Dichos resultados evidenciaron dificultades importantes en el desarrollo del pensamiento histórico de los dos grupos (Ibagón, 2022).

⁷ En gran medida, la conexión efectiva o deficiente -según el caso- entre los contenidos de primer orden y los contenidos estratégicos en el proceso de enseñar y aprender historia en la escuela, depende del tipo y lógica que define el uso de determinadas mediaciones pedagógicas. Estas, están delimitadas por métodos de enseñanza, agencias y artefactos culturales que en conjunto viabilizan en clave didáctica la formalización del desarrollo de procesos de explicación, interpretación y argumentación históricas en las clases de historia. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, buena parte de estos elementos, corresponden a producciones y acciones que se generan en diversos ámbitos de la cultura histórica, razón por la cual, no siempre se sustentan en lógicas asociadas a la educacional formal.

ejemplo, principios claves como el de empatía histórica -P2.4- y multiperspectividad -P2.3- fueron valorados desde posicionamientos neutrales y de negación por más de la mitad de los estudiantes. En este punto se resalta el hecho que en el caso concreto del grupo de estudiantes españoles la valoración en términos de mediana fue positiva (Tabla 6).

Así pues, el análisis en torno al tipo de posicionamientos valorativos del estudiantado de secundaria alrededor de la presencia o ausencia de determinadas prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia en los espacios escolares en los que están insertos, permite una aproximación inicial crítica a principios metodológicos y procedimentales que, conforme a su racionalidad, pueden haber o estar potenciando o limitando su aprendizaje histórico desde lo cognitivo, ético, político y estético. No obstante, con el fin de comprender en toda su dimensión las características específicas de este proceso formativo, el registro y posterior estudio de los posicionamientos del estudiantado sobre los fines y objetivos educativos que este considera son el sustento de las clases de historia, se constituye en una labor de especial relevancia y trascendencia. Un elemento problemático que aparece en el marco general de los datos estadísticos asociados a las respuestas dadas en los dos grupos muestrales sobre este tema, es el tipo de concepción a partir de la cual buena parte de los estudiantes de los dos países valoran la capacidad que tienen las aulas de historia para incentivar su aprendizaje -P2.6-; valoración que en el caso del grupo muestral de Colombia fue neutral y en el caso del grupo muestral de España fue de negación. Este tipo de posicionamientos y, particularmente su recurrencia como opción válida de respuesta, demuestran la existencia de una ruptura peligrosa y compleja entre motivación y aprendizaje, la cual se configura en una limitante importante al momento de conectar orgánicamente el saber histórico con la praxis vital⁸.

De forma paralela, en términos porcentuales se puede evidenciar que, en los dos grupos de estudiantes un fin formativo con características tradicionales como lo es conocer los principales hechos de la historia -P2.1-, comparativamente obtuvo un mayor número de selección de opciones ligadas a las nociones *frecuentemente* y *muy a menudo*, que las registradas en postulados que daban cuenta de objetivos educativos definidos en su núcleo por formas de constitución de sentido de carácter genético, como lo son tener en cuenta diferentes puntos de vista -P2.3- e incentivar la descentración histórica -P2.4-⁹. Esta limitante en el caso particular del grupo de estudiantes colombianos, se agudiza si se tiene en cuenta que un objetivo formativo de carácter ejemplar como el que constituye reconocer las tradiciones y características de la nación -P2.7-, se determina por su alta frecuencia en tanto objetivo educativo que define el alcance y lógica de las clases de historia. Dicho resultado demuestra que, un principio de formación decimonónico que ha sido altamente cuestionado desde corrientes renovadoras de la didáctica de la Historia, sigue definiendo los horizontes de acción formativa de la enseñanza y aprendizaje de la historia que se lleva a cabo en buena parte de los contextos escolarizados. Sin embargo, en clave comparativa, es

⁸ Dicha conexión en el marco general de las apuestas didácticas que se apoyan en el desarrollo de la conciencia histórica como horizonte formativo, es la que finalmente permitiría dar cuenta de un tipo de movilización de la conciencia de orden genético.

⁹ Estos posicionamientos revalidan la idea explicativa que sugiere entender los niveles bajos de empleo del pensamiento histórico por parte de los estudiantes colombianos y españoles -registrados en la solución de problemas planteados en el ACONHIS e identificados en otras investigaciones-, a partir de limitantes y deficiencias en las estructuras formativas que definieron las maneras en las que aprendieron historia en la escuela.

importante tener en cuenta que esta presencia de una perspectiva ejemplar ligada al valor intrínseco de la nación como principio identitario, tiene menor fuerza en el grupo de estudiantes españoles; hecho que se alinea con un mayor reconocimiento de este grupo en particular, de la existencia de objetivos con características críticas y genéticas.

Aunque las respuestas a la pregunta en torno al para qué de la enseñanza-aprendizaje de la Historia basadas en las experiencias escolares de los participantes, señalan la solidez que tienen las perspectivas tradicionales y ejemplares, también permiten reconocer cómo algunos objetivos de tipo crítico y genético -entender el mundo actual y las tendencias de cambio, o analizar críticamente procesos conflictivos- se van entremezclando con estos, lo que supone un avance relativo alrededor de la transformación de los sentidos de la función del conocimiento histórico. Este resultado particular reafirma los postulados de [Rüsen \(2015\)](#) en torno a que los principios de formación de sentido histórico no se pueden entender en términos de etapas. De ahí que, en las prácticas docentes y las intencionalidades formativas puedan coexistir -en clave de tensión permanente- orientaciones tradicionales, ejemplares, críticas y genéticas.

Por lo tanto, los resultados permiten establecer que, identificar las ideas y concepciones del estudiantado en torno a cómo y para qué se enseña historia en las instituciones -ejercicio mediado por sus experiencias educativas particulares-, se configura como una acción que permite establecer diagnósticos generales sobre los límites y las posibilidades que se derivan de las prácticas docentes alrededor del fortalecimiento de la alfabetización histórica de las nuevas generaciones a través del sistema escolar. En la misma línea de lo que se ha señalado en diferentes estudios ([Amézola & Cerri, 2018](#); [Ibagón, 2020](#)), se puede afirmar que el desconocimiento de las ideas, percepciones y saberes del estudiantado alrededor de las prácticas docentes, impide la toma de decisiones tendientes a la mejora de estas. Tal aproximación cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que la información recolectada desde esta lógica se asocia directamente con parte de las carencias y necesidades de orientación temporal que tiene el estudiantado, lo que ofrece la posibilidad de detectar no solo lo que está fallando en términos de formación académica, sino a la vez, identificar posibles caminos de acciones pedagógicas inclinadas al establecimiento de soluciones para solventar tales carencias. Así pues, a pesar que es evidente que dichos ejercicios no producen por si solos cambios radicales en las estructuras educativas, los datos e información que se puede extraer de ellos son fundamentales para proyectar y concretar iniciativas dirigidas al mejoramiento de la formación histórica del estudiantado de primaria y secundaria. Esta optimización aplica tanto en los ámbitos específicos que enmarcan a la población analizada en la presente investigación, así como, en contextos externos en los que se pueden utilizar los resultados socializados desde una lógica referencial.

Un principio fundamental de reflexión que se deriva de este estudio, es que la pervivencia, extensión y fuerza relativa que conservan hoy en la escuela los métodos y objetivos tradicionales de enseñanza de la historia, evidencian que es muy difícil combatir y superar la primacía del sentido común desde el cual los sujetos tienden a comprender y definir la temporalidad, si sus experiencias formativas acumuladas en los diferentes grados y niveles escolares están definidas por la ausencia o debilidad de un trabajo sistemático que les facilite desde dimensiones cognitivas y emocionales cuestionar el mundo en el que se inserta su praxis vital. En consecuencia, los principios desde los cuales se entienden, configuran y

llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela, no solo tienen una influencia considerable en la proximidad o distancia que caracteriza la relación que establece el estudiantado respecto al conocimiento, sino, simultáneamente, pueden limitar o potenciar el desarrollo de su pensamiento histórico. De ahí que, la caracterización de las concepciones e ideas de los estudiantes en torno a las lógicas que definen los principios metodológicos a través de los cuales en los centros educativos se les ha enseñado historia, muestra que las racionalidades didácticas y la naturaleza de los objetivos formativos que las van definiendo, guardan una relación intrínseca con el tipo de pensamiento histórico que se va estructurando en cada estudiante y, por lo tanto, con su posibilidad de entender el mundo próximo y distante a partir de referentes de conciencia histórica de mayor complejidad.

Por lo tanto, se debe tener presente, que en cada sujeto perviven y se entremezclan diversos tipos de constitución de sentido histórico (Ibagón & Miralles, 2022), los cuales, van dando forma a sus posicionamientos en torno a situaciones y problemáticas específicas. Sin embargo, los aprendizajes más complejos -crítico y genético- tienden a perder consistencia y difuminarse ante la falta de contacto directo con experiencias educativas de carácter activo sustentadas en prácticas y horizontes formativos opuestos a la memorización acrítica de información -trabajo orientado al dominio de contenidos meta-históricos-. Por ello, es altamente cuestionable, debido a su irracionalidad y falta de fundamento, seguir asumiendo que los estudiantes de secundaria comprenderán cómo y para qué pensar históricamente, sin que exista una mediación efectiva por parte del profesorado en torno al dominio de principios metodológicos y teóricos específicos que les permita de forma orgánica analizar y evaluar la información histórica que está a su alcance. En esta medida, es prioritario que los niños, niñas y jóvenes de forma temprana entiendan que la Historia, en tanto saber, se caracteriza por ser una reconstrucción hipotética y no acabada de hechos, procesos y experiencias temporales, los cuales, al ser entendidos como un objeto de análisis, brindan información relevante que no solo les facilitará entender el mundo pasado, presente y futuro, sino a la vez, a sí mismos, lo cual es el principio central para construir sentido histórico.

En este sentido, cualquier cambio curricular sustentado o fundamentado a partir de racionalidades de trabajo orientadas al desarrollo del pensamiento histórico, supone, por un lado, generar transformaciones radicales en la cultura escolar tradicional y ejemplar que, de forma transversal ha definido de manera limitada los alcances formativos de la enseñanza de la historia, y, por otro, establecer a partir de allí las bases de un proyecto educativo que ponga en cuestión las prácticas orientadas a la estructuración de identidades sectarias y homogéneas. Para que el estudiantado de secundaria en cualquier contexto pueda pensar históricamente, debe incorporar integralmente a su aparato cognitivo y emocional nociones y principios que le permitan en el plano práctico percibir las características del pasado, interpretarlas desde su presente, y, orientarse temporalmente viabilizando la construcción de horizontes de expectativa. Por ello, y debido a su complejidad, este proceso implica reestructurar por completo los fundamentos a partir de los cuales en el sistema escolar se definen actualmente las respuestas alrededor del cómo, el por qué y el para qué de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Por consiguiente, el reemplazo de las prácticas pasivas de enseñanza de la historia -las cuales de acuerdo a los hallazgos de esta investigación perviven con especial fuerza en el

sistema escolar- por didácticas y experiencias activas dinamizadas a partir de la búsqueda del desenvolvimiento del pensamiento histórico de los estudiantes -que tienen conforme a las concepciones del alumnado español y colombiano una menor presencia en la escuela-, requiere como sustento indispensable un cambio profundo en la formación inicial y permanente del profesorado. En el marco de dicha transformación los docentes en formación y en ejercicio deben adquirir herramientas de tipo metodológico y teórico que les permita de forma consciente llevar a cabo prácticas educativas centradas en el desarrollo y fortalecimiento de aprendizajes históricos más relevantes y complejos.

Este tipo de proyectos formativos suponen para el ejercicio docente: a) desarrollar reflexiones continuas y sistemáticas en torno a su quehacer; b) integrar de forma orgánica a la planeación y concepción de las clases, las expectativas, necesidades y carencias de orientación temporal del estudiantado; c) concebir a los estudiantes en tanto agentes de conocimiento; d) implementar metodologías de enseñanza basadas en la indagación y formulación de problemas; e) conocer y dominar los principios centrales de la epistemología de la historia, buscando con ello potenciar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes a partir de los referentes específicos de producción de conocimiento de la disciplina; f) Reconocer y utilizar de forma crítica otras formas públicas de producción histórica como materiales susceptibles para repensar los contenidos sustantivos de enseñanza-aprendizaje e impulsar el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, e; g) Identificar y analizar las distancias y cercanías entre la disciplina histórica y la enseñanza escolar de esta (Ibagón, 2023).

Así pues, seguir sosteniendo y validando prácticas de enseñanza de la historia estructuradas exclusivamente a través de una racionalidad magistral que no tiene la potencia para promover la crítica, y del uso reduccionista y acríptico de determinados dispositivos pedagógicos, se constituyen en decisiones pedagógicas que en los escenarios escolares dificultan de forma radical la estructuración y desarrollo de procesos de formación histórica. Con ello, se le está negando desde la escuela al estudiantado que tenga oportunidades reales de construir y consolidar en su estructura mental formas de constitución de sentido histórico que le permitan pensar, ser y estar en el mundo desde una perspectiva genética.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw Hill.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia em el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 442-457.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029>
- Amézola, G., & Cerri, L. (2018). *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. Universidad Nacional de La Plata.
- Angvik, M., & Borries, B. (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung.
- Barca, I. (2018). Pensamento histórico e consciência histórica. *Teoria e Prática*. W.A. Editores.

- Borries, B. (2018). *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores.
- Cowgill, D., & Waring, S. (2017). An Evaluation of student and teacher ability to analyze sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 115-145.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141860.pdf>
- Crisol, E. (2017). Using Active Methodologies: The students' view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 672-677. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.040>
- Echevarría, H. (2016). *Diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. UniRío Editora.
- Foster, S. (2011). Dominant Tradition in International Textbook Research and Revision. *Educational Inquiry*, 2(1), 5-20. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21959>
- Frias-Navarro, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia.
<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126194>
- Gago, M. (2016). Consciência histórica e narrativa no ensino da História: lições da História? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 76-93.
<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239>
- Germinari, G. (2016). Ideias de jovens do Ensino Médio sobre História: Um estudo na perspectiva da educação Histórica. *Antíteses*, 9(18), 67-86.
<https://doi.org/10.5433/1984-3356.2016v9n18p67>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., & Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20-38.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53160>
- Gómez, C., Ortuño, J., & Miralles, P. (2018). Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. *Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Grever, M., & Adriaansen, R. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814-830.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
<https://doi.org/10.1080/00220270903403189>
- Ibagón, N. (2022). *Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la Historia (Tesis doctoral)*. Universidad de Murcia, España.
- Ibagón, N. (2020). Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 119-136.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>

- Ibagón, N. (2023). Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Historia Regional*, 50, 1-13.
- Ibagón, N., & Echeverry, A. (2021). La historia del conflicto armado colombiano y del paramilitarismo narrada por estudiantes: silencios y tergiversaciones alrededor de una historia controversial. *Tempo & Argumento*, 13(33), e0104, 1-41. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0104>
- Ibagón, N., & Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias*, 44, 37-65. <http://dx.doi.org/10.14482/memor.44.986.1>
- Ibagón, N., & Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés sobre la historia de estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e18), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>
- Kitson, A., Steward, S., & Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundario Obligatoria y Bachillerato*. Ediciones Morata.
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Marcus, A., Metzger, S., Paxton, J., & Stoddard, J. (2018). *Teaching History with Film. Strategies for secondary Social Studies*. Routledge.
- Martin, D. (2018). Teaching, Learning and Understanding of Public History in Schools challenge for Students and Teachers. In Dementowsky, M. (ed.) *Public History and School* (pp. 84-95). Walter de Gruyter.
- Martins, E. (2021). Historia, historiografía e investigación en Educación Histórica. En N. Ibagón, R. Silva, A. Santos & R. Castro (eds.). *Educación Histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 17-42). Universidad Icesi/ Universidad del Valle.
- Miguel-Revilla, D. (2022). What makes a testimony believable? Spanish students' conceptions about historical interpretation and the aims of history in secondary education. *Historical Encounters*, 9(1), 101-115. <https://doi.org/10.52289/hej9.106>
- Miralles, P., & Gómez, C. (2017). Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28. <http://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- Ní Cassaithe, C., Waldron, F., & Dooley, T. (2022). "We can't really know cos we weren't really there": Identifying Irish primary children's bottleneck beliefs about history. *Historical Encounters*, 9(1), 78-100. <https://doi.org/10.52289/hej9.105>
- Nordgren, K. (2016). How to do thinks with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>

- Osborne, K. (2006). "To the past": Why we need to teach and study history. In Sandwell, R. (org.). *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada* (pp. 103-131). University of Toronto Press.
- Palacios, N., & Rodríguez, M. (2019). Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e28, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e28.2116>
- Palacios, N., Chaves, Y., & Martin, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Revista Magis*, 13, 1-29. <https://doi.org/0.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Rivero, P., Borja, A., & García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história. Uma teoria da História como ciência*. Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2022). Sobre alguns fundamentos teóricos da didática da história. En: M. Dias, F. Fernandes, C. Carvalho (orgs.). *Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática* (pp. 28-48). Editora Cabana.
- Sáiz, J., & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Schmidt, M. (2012). Cultura Histórica e Cultura Escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, 17(1), 91-104. <https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21686>
- Schmidt, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. <https://doi:10.25100/hye.v15i53.8734>
- Tallavaara, R., & Rautiainen, M. (2020). What is important in history teaching? Student class teachers' conceptions. *History Education Research Journal*, 17(2), 229-42. <https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.07>
- Tamisoglou, C. (2010). Students' ideas about school history: a view from Greece. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 476-480.
- Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history - A Swedish perspective. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 7(1), 50-61.
- Trigueros, F., Ortuño, J., & Molina, S. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 69-86. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.05>
- Yildirim, S., Akman, Ö., & Alagöz, B. (2017). The level of History Teachers' Use Active Learning Methods and Technics. *International Education Studies*, 10(12), 140-152. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n12p140>

- Van-Alphen, F., & Asensio, M. (2012). Commentary: The complex construction of identity representations and the future of history education. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez (eds.). *History Education and construction of national identities* (pp. 347-359). Information Age.
- Van Sledright, B., & Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press