



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“USO DE CONTENIDOS SUSTANTIVOS
Y METACONCEPTOS HISTÓRICOS EN
NARRATIVAS HISTÓRICAS DE
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

ANA MARÍA ANGÉLICA TAPIA CHÁVEZ

LIMA - PERÚ

2021

ASESOR

Mg. Amparo Sichi Ojanama

JURADO DE TESIS

DR. MANUEL EDUARDO BELLO DOMÍNGUEZ

PRESIDENTE

DRA. OLGA TERESA GONZÁLEZ SARMIENTO

VOCAL

DRA. ESTHER ALICIA CASTRO CELIS

SECRETARIA

DEDICATORIA.

A Isabel y Andrés, mis raíces, por alentarme a aprender.

A María Alejandra, por iluminar cada uno de mis días.

AGRADECIMIENTOS.

A Luis Enrique, por caminar a mi lado en días de primavera y en días de invierno.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Tesis Autofinanciada

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Objetivos de la investigación	9
1.2.1. Objetivo general.	9
1.2.2. Objetivos específicos.	10
1.3. Justificación de la investigación.....	11
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	15
2.1. Antecedentes	15
2.2. Bases teóricas de la investigación	28
2.2.1. La enseñanza de la historia y el conocimiento docente.	28
2.2.1.2. <i>El conocimiento docente para enseñar historia</i>	33
2.2.2. Aprender a pensar históricamente.....	35
2.2.2.1. <i>La conciencia histórica-temporal</i>	44
2.2.2.2. <i>Causalidad</i>	46
2.2.2.3. <i>Cambio y continuidad</i>	52
2.2.2.4. <i>Relevancia histórica</i>	55
2.2.2.5. <i>La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica</i>	55
2.2.2. La investigación cualitativa y fenomenológica sobre las narrativas históricas.	64
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	69

3.1. Diseño de la investigación	69
3.2. Población.....	69
3.3. Muestra.....	69
3.4. Procedimientos	70
3.5. Análisis de datos	71
3.5. Aspectos éticos.....	74
CAPITULO IV: RESULTADOS.....	75
4.1. Datos generales de los estudiantes	75
4.2. Análisis de las narrativas de los estudiantes de la carrera de educación primaria	75
4.2.1. Análisis de los niveles de complejidad de los metaconceptos históricos y contenidos sustantivos en las narrativas de estudiantes de la carrera de educación primaria.	76
4.2.2. Análisis de las representaciones de los estudiantes de la carrera de educación primaria acerca del proceso de Independencia del Perú a través de sus narrativas históricas.	90
<i>4.2.2.1. Los actores sociales en el proceso de la Independencia del Perú desde la perspectiva de los estudiantes.....</i>	<i>90</i>
<i>4.2.2.2. Los sujetos narrativos en las narrativas históricas de los estudiantes sobre el proceso de la Independencia del Perú</i>	<i>95</i>
4.2. Concepciones de los estudiantes en relación con la enseñanza de la historia en la escuela	99
4.2.1. Experiencias de aprendizaje de historia que les resultaron más significativas para los estudiantes.	99

4.2.2. Razones por las que consideran que es necesario que los estudiantes de primaria aprendan historia.	103
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	108
5.1 El uso de metaconceptos históricos y contenidos sustantivos en las narrativas de los estudiantes de la carrera de educación primaria	110
5.2. Las narrativas históricas de los estudiantes de la carrera de educación primaria sobre el proceso de Independencia del Perú	117
5.3. Concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la historia	123
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	128
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXOS	

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo describir cómo un grupo de estudiantes de la carrera de educación primaria utiliza contenidos históricos sustantivos y metaconceptos históricos en la elaboración de sus narrativas históricas en relación con el proceso de la Independencia del Perú. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa de tipo fenomenológico. Para el análisis se utilizó el instrumento de niveles de complejidad de los contenidos sustantivos y metaconceptos históricos (Sáiz y Gómez, 2016). Adicionalmente, se realizó una codificación abierta para identificar categorías emergentes en las narrativas de los estudiantes.

La mayor parte de las narrativas evidenciaron bajos niveles de complejidad en el uso de metaconceptos históricos y el nivel nulo en el uso de contenidos sustantivos. Estas narrativas se caracterizaron por ser lineales y presentar explicaciones monocausales centradas en las intenciones de los agentes y un escaso reconocimiento de los cambios y continuidades en el proceso histórico. Además, no se explicitaron las razones que sustentarían la relevancia histórica del proceso analizado, ni se establecieron relaciones entre el pasado, presente y futuro. Asimismo, se identificó la presencia de varios de los rasgos de las narrativas maestras concebidas desde un enfoque romántico de nación. En este contexto, se considera fundamental que los futuros docentes de educación primaria identifiquen y reflexionen críticamente acerca de sus representaciones en torno al conocimiento histórico, su enseñanza y aprendizaje, y que ello sea considerado como uno de los ejes de la formación en didáctica de la historia.

PALABRAS CLAVE: contenidos sustantivos, metaconceptos históricos, pensamiento histórico, narrativas históricas, didáctica de la historia, formación docente.

ABSTRACT

This research aimed to describe how a group of the primary undergraduate student teachers used substantive knowledge and meta-concepts in the elaboration of their historical narratives about the Peruvian Independence process. To do this, a qualitative and phenomenological methodology was used. The instrument of levels of complexity of the substantive knowledge and meta-concepts (Sáiz and Gómez, 2016) was used for the analysis. Additionally, open coding was performed to identify emerging categories in student narratives.

Most narratives showed low levels of complexity in the use of meta-concepts and the zero level in the use of substantive knowledge. These narratives were characterized by being linear and presenting monocausal explanations focused on the intentions of agents and a poor recognition of changes and continuities in the historical process. Moreover, the reasons about the historical relevance of the process analyzed were not explained, nor were relations established between the past, present and future. It also identified the presence of several of the traits of master narratives conceived from a romantic nation approach. In this context, it is considered essential that the pre-service teachers identify and reflect critically on their representations around historical knowledge, their teaching and learning, and that this be regarded as one of the axes of teacher education to teach history.

KEY WORDS: substantive knowledge, meta-concepts, historical thinking, historical narratives, teaching history, teacher education.

INTRODUCCIÓN

En el año 2015, el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, experimentó un conjunto de modificaciones, entre las cuales, se incorporó la competencia “Construye interpretaciones históricas”, lo cual no solo representó un cambio de denominación respecto de uno de los aprendizajes esperados en el área Personal Social en el nivel primaria; sino un replanteamiento del enfoque del área. Este cambio, fue asumido también —con algunas diferencias en las capacidades y desempeños esperados en cada ciclo— por el Currículo Nacional de la Educación Básica aprobado en el año 2016. De esa manera, surge, desde nuestro punto de vista, la necesidad de un abordaje renovado de la enseñanza y aprendizaje de la historia. Este nuevo abordaje se sustentaría en lo que la literatura especializada ha denominado el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas, 2006; Santisteban, Gonzáles y Pagès, 2010), entre otros.

De acuerdo a Domínguez (2015), pensar históricamente requiere el conocimiento de la historia (contenido sustantivo) y conocimiento sobre la historia (conceptos metodológicos) —los cuales se complementan entre sí —, siendo este último, un conocimiento imprescindible ya que favorece la comprensión de nuevos contextos históricos. En este marco surgió el interés por indagar sobre los conocimientos de los futuros docentes acerca *de* la historia y *sobre* la historia, es decir sobre los conocimientos sustantivos y metaconceptos históricos de los estudiantes de la carrera de educación primaria. Este interés se concretó en el siguiente problema de investigación: ¿de qué forma los estudiantes de la carrera de educación primaria utilizan contenidos sustantivos y metaconceptos históricos en la construcción de sus narrativas históricas sobre el proceso de la Independencia del

Perú?

El objetivo de la investigación fue describir cómo los estudiantes de la carrera de educación primaria utilizan contenidos históricos sustantivos y metaconceptos históricos en la elaboración de sus narrativas históricas en relación con el proceso de la Independencia del Perú.

Se decidió utilizar las narrativas históricas como recurso metodológico por su potencial para proporcionar información acerca de las representaciones que cada sujeto ha construido sobre un determinado proceso histórico y en las cuales ha puesto en uso un conjunto de contenidos sustantivos y metaconceptos históricos. Por otro lado, se eligió el proceso histórico de la Independencia del Perú, no solo por ser un proceso que es abordado desde los primeros ciclos de la educación básica; sino, además, porque nos interesó conocer cómo a través de las narrativas sobre este proceso nos podíamos aproximar al reconocimiento de las representaciones sobre la idea de nación y el sentido de identidad implícitos en los relatos de los futuros docentes. Adicionalmente, nos interesó analizar la construcción de narrativas históricas porque, si bien este es un campo que ha sido investigado por reconocidos académicos (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013; Sant, Pagès, Santisteban, González–Monfort, Oller, 2014; Sáiz, 2015; Sáiz y Gómez, 2014; Sáiz y López, 2015; Van Alphen, 2015; entre otros); en nuestro país es escasa aun la investigación al respecto.

El presente informe de investigación se ha organizado en los siguientes capítulos:

En el primer capítulo se presenta el planteamiento de la investigación, para lo cual se expone el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación; y

la justificación de la investigación.

En el segundo capítulo se ha abordado el marco teórico conceptual que sustenta la investigación. En relación con ello, se ha realizado una presentación de los antecedentes identificados en el ámbito internacional y nacional; así como las bases teóricas de la investigación. En esta fundamentación teórica se ha considerado como aspectos centrales la enseñanza de la historia en el marco de la formación ciudadana y su relación con el conocimiento docente, el desarrollo conceptual acerca de aprender a pensar históricamente; así como, respecto del empleo de las narrativas históricas para aproximarse al estudio de las representaciones históricas y su relación con el enfoque cualitativo de investigación.

En el tercer capítulo se expone el diseño de investigación, la población y muestra; así como, los procedimientos e instrumentos para el recojo y análisis de información; y las consideraciones éticas para su realización

En el cuarto capítulo se presentan los resultados referidos al análisis de los niveles de complejidad de los contenidos sustantivos y metaconceptos históricos en las narrativas de los estudiantes de la carrera de educación primaria de la institución formadora seleccionada; así como las características de las representaciones de los estudiantes respecto del proceso de la Independencia del Perú. Adicionalmente, en este capítulo, se presenta el contenido que emergió, a partir de las respuestas de los estudiantes sobre su experiencia escolar, en relación con sus percepciones acerca de la enseñanza de la historia en la escuela.

En el quinto capítulo se presenta la discusión de los resultados en contraste con los hallazgos de otras investigaciones y el marco teórico presentado.

Finalmente, en el sexto capítulo se presentan las principales conclusiones que

se desprenden de nuestro estudio, y en el séptimo capítulo, las recomendaciones.

En la sección final del documento se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En el año 2015 se aprobó la modificación parcial del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (DCN). Ello conllevó a un replanteamiento de las competencias de algunas áreas curriculares, entre las cuales se incluyó las del área de Personal Social del nivel de educación primaria. Estos cambios se realizaron en concordancia con los estándares nacionales de aprendizaje establecidos en los Mapas de Progreso del Aprendizaje (Sineace, 2013). De esta forma, en esta modificación del DCN se planteó por primera vez la competencia “Construye interpretaciones históricas” (Minedu, 2015a). Esto supuso no solo un cambio de denominación de la competencia planteada en el DCN del año 2008, sino una concepción distinta del desarrollo de la competencia vinculada al conocimiento histórico a lo largo de la trayectoria escolar. De esta manera, se evidenció una mayor correspondencia con lo que en la literatura especializada a nivel internacional se ha denominado aprender a pensar históricamente (Seixas, 2006) o formación del pensamiento histórico (Santisteban, et al., 2010), entre otros.

En el año 2016, el Minedu publicó el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica, y en su diseño se mantuvo la competencia “Construye interpretaciones históricas”, con lo cual se dio continuidad al enfoque de enseñanza y aprendizaje de la historia subyacente en la modificación curricular del año 2015. Asimismo, en este nuevo currículo, se asumió una visión integral de competencia que buscaba superar la visión fragmentada de competencia y el énfasis en temas, características aún presentes en el DCN (Tapia y Cueto, 2017).

No obstante, aun cuando estos cambios han supuesto mejoras en el enfoque de la enseñanza de la historia, el proceso de implementación de este currículo aún se encuentra en una etapa inicial. Algunos estudios, como el realizado por Tapia y Cueto (2017), han alertado que la ausencia de un adecuado plan de implementación podría ocasionar una brecha entre el currículo prescrito y lo que se enseña y aprende cotidianamente en las aulas. En esa línea de análisis, Guerrero (2018) realizó un estudio cualitativo respecto al proceso de implementación del nuevo currículo en el nivel primaria que empezó a ejecutarse en el año 2017 en escuelas polidocentes completas de primaria públicas y urbanas de áreas urbanas. En este estudio se encontró, entre otros aspectos, que los directores y docentes del nivel primaria entrevistados consideran que en el perfil de egreso se deja de lado los conocimientos académicos, manifiestan una visión fragmentada de las competencias, y señalan dificultades en la comprensión de los estándares. En esta investigación, se incluyó también el análisis de planificaciones del área Personal Social y en la mayoría de casos se evidenciaron dificultades para planificar las sesiones de aprendizaje de acuerdo con lo propuesto en el nuevo currículo. Entre las dificultades encontradas se menciona, por ejemplo, la planificación de una sesión considerando solo una capacidad aun cuando en la sesión se podría trabajar simultáneamente más de una, la ausencia de un trabajo sostenido a lo largo de las sesiones de aprendizaje a partir de una situación significativa, entre otras. Asimismo, se encontró dificultades en la identificación y uso de desempeños (Guerrero, 2018). Si bien, el estudio realizado por Guerrero (2018) no es exhaustivo respecto del área curricular de Personal Social ni en cómo los docentes conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”, consideramos

que sus hallazgos nos brindan algunos indicios acerca de la complejidad y dificultades que podría suponer la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la competencia antes señalada. Además de la posible dificultad para abordar un trabajo por competencias —problemática posiblemente presente en el abordaje pedagógico de otras áreas curriculares—, nos preguntamos acerca de cuáles deberían ser los conocimientos específicos que requiere un docente del nivel primaria para promover el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”, según lo planteado por el marco curricular vigente; y que, según lo señalamos anteriormente, requiere el desarrollo del pensamiento histórico.

En esta línea de reflexión consideramos relevante las ideas de Shulman (2005) quien plantea un modelo de razonamiento pedagógico y sostiene que el conocimiento base que requiere un profesor está constituido por siete categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento didáctico general, conocimiento de las metas y objetivos, conocimiento de los estudiantes, y conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa. Shulman (como se citó en Gudmundsdóttir y Shulman, 2005) sugiere que estas fuentes de comprensión hacen posible el proceso de razonamiento y acción pedagógica. Señala que el proceso de transformación de la materia para hacerla “enseñable” se relaciona con las diferentes fuentes de conocimiento, siendo la más importante el conocimiento didáctico del contenido. Subraya, asimismo que “el conocimiento didáctico de la materia se construye con y sobre el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos” (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005, p. 3). El conocimiento del contenido no se

limita, según Shulman (2005), al manejo de datos; por el contrario, abarca la comprensión de las estructuras de la disciplina y los principios de indagación que contribuyen a responder dos tipos de preguntas: “¿cuáles son, en este ámbito del saber, las ideas y las destrezas importantes? y ¿de qué manera quienes generan conocimientos en esta área incorporan las nuevas ideas y descartan las defectuosas?” (p. 12). El conocimiento del contenido, añaden Grossman, Wilson y Shulman (2005), no existe de forma independiente de las estructuras que subyacen a una disciplina. Estos autores precisan que “el contenido emerge a través de un proceso de análisis crítico que es guiado tanto por las estructuras sustantivas como por las sintácticas de una disciplina” (p.13). Las estructuras sustantivas están referidas al conjunto de paradigmas en una disciplina que orientan la indagación, mientras que las estructuras sintácticas están referidas a los instrumentos de indagación y tipos de evidencias a partir de las cuales se generan nuevos conocimientos en cada disciplina. De allí que, según Grossman et al. (2005), la falta de conocimiento del contenido puede afectar la forma de enseñanza, el análisis crítico que los docentes realizan respecto de los textos, la manera cómo los docentes seleccionan el material para la enseñanza y cómo estructuran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, según Carlsen (como se citó en Grossman et al., 2005) “en la enseñanza de material con el que se encuentran inseguros, los profesores pueden elegir hablar más que solicitar cuestiones de los estudiantes, que les llevarían a un terreno desconocido” (p. 12).

En este marco de discusión sobre el tipo de conocimientos que requiere el docente de educación primaria para atender las demandas que plantea el nuevo currículo en relación a la competencia “Construye interpretaciones históricas”,

surgió el interés por indagar sobre los conocimientos de los futuros docentes acerca *de* la historia y *sobre* la historia bajo el enfoque del desarrollo del pensamiento histórico. La pregunta con la que dimos inicio a esta investigación fue ¿Qué contenidos sustantivos y metaconceptos históricos son utilizados por los futuros docentes de educación primaria en la elaboración de narrativas históricas? Durante el proceso de investigación, esta pregunta inicial fue reformulada y se planteó el problema de investigación de la siguiente manera¹: ¿De qué forma los estudiantes de la carrera de educación primaria utilizan contenidos sustantivos y metaconceptos históricos en la construcción de sus narrativas históricas sobre el proceso de la Independencia del Perú?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general.

Al iniciar el proyecto de investigación se planteó el siguiente objetivo general: analizar los niveles de complejidad de los contenidos históricos sustantivos y metaconceptos históricos utilizados por futuros docentes del nivel de educación primaria en la elaboración de narrativas históricas. No obstante, al replantearse el problema de investigación durante el desarrollo de la investigación, el objetivo general se reformuló de la siguiente manera:

Describir cómo los estudiantes de la carrera de educación primaria utilizan contenidos históricos sustantivos y metaconceptos históricos en la

¹ Respecto del desarrollo de una pregunta de investigación en una investigación cualitativa, Flick (2015) señala lo siguiente: “[...] hay diferentes caminos que llevan a una pregunta de investigación de este tipo: Uno es comenzar definiendo y formulando su investigación y continuar luego estudiándola mediante su trabajo empírico [...]. El otro es comenzar con una observación general y, sobre la marcha, centrar más la pregunta de investigación [...]” (p. 44). En ese mismo sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que los planteamientos cualitativos se caracterizan por ser expansivos, es decir que “paulatinamente se van enfocando en conceptos relevantes de acuerdo a la evolución del estudio” (p. 361). Y, añaden: “Los datos nos movilizan en diferentes direcciones y así vamos respondiendo al problema original y modificándolo” (p. 362).

elaboración de sus narrativas históricas en relación con el proceso de la Independencia del Perú.

1.2.2. Objetivos específicos.

Al iniciar el proyecto de la investigación los objetivos específicos fueron los siguientes: a) Identificar los contenidos sustantivos en las narrativas históricas de futuros docentes de nivel de educación primaria. b) Identificar los metaconceptos históricos en las narrativas históricas de futuros docentes del nivel de educación primaria. c) Analizar el nivel de complejidad de los contenidos históricos sustantivos en las narrativas históricas de futuros docentes del nivel primaria. d) Analizar los niveles de complejidad de los metaconceptos históricos en las narrativas históricas de futuros docentes del nivel primaria. e) Identificar los rasgos que caracterizan las narrativas de los estudiantes con relación a proceso histórico de la Independencia del Perú.

No obstante, al haberse reformulado el objetivo general, los objetivos específicos, consecuentemente, fueron reformulados de la siguiente manera:

- Identificar los niveles de complejidad de los contenidos sustantivos en las narrativas históricas elaboradas por los estudiantes de la carrera de educación primaria acerca del proceso de la Independencia del Perú.
- Identificar los niveles de complejidad en el uso de metaconceptos históricos en las narrativas históricas elaboradas por los estudiantes de la carrera de educación primaria acerca del proceso de la Independencia del Perú.
- Identificar los niveles de complejidad de los metaconceptos causas y consecuencias, cambio y continuidad, relevancia histórica y conciencia histórica; en las narrativas históricas elaboradas por los estudiantes de la

carrera de educación primaria acerca del proceso de la Independencia del Perú.

- Describir cómo son utilizados los metaconceptos causas y consecuencias, cambio y continuidad, relevancia histórica y conciencia histórica; en las narrativas históricas elaboradas por los estudiantes de la carrera de educación primaria acerca del proceso de la Independencia del Perú.
- Describir algunos rasgos de las narrativas acerca del proceso de la Independencia del Perú de los estudiantes de la carrera de educación primaria.

1.3. Justificación de la investigación

El nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica constituye un nuevo escenario para la gestión pedagógica en diferentes escalas. Supone la participación de los diferentes actores del proceso educativo; así como la disponibilidad de recursos y acciones formativas que contribuyan a su implementación. En este contexto, uno de los actores claves, si bien no el único, es el docente. Un amplio conjunto de investigaciones ha demostrado la importancia de los conocimientos, concepciones y creencias de los docentes en las decisiones que toman para la planificación y ejecución de su acción didáctica.

El nuevo currículo plantea el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”, la cual se sustenta en un enfoque que difiere sustancialmente al planteado en el DCN. Difiere no solo en la comprensión del concepto de competencia en el que se basa, sino también en una manera distinta de concebir el sentido y finalidades del aprendizaje de la historia y su vinculación con la formación de una ciudadanía crítica. Desde el enfoque de ciudadanía activa, se

postula la necesidad de comprender los procesos históricos, económicos, ambientales y geográficos para ejercer una ciudadanía informada (Minedu, 2016b). Por lo tanto, el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” busca que el estudiante sea capaz de sustentar una posición crítica sobre procesos históricos que le “ayuden comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico (...)” (Minedu 2016b, p. 89).

La ejecución de acciones didácticas para promover el desarrollo de la competencia antes mencionada, requiere un conocimiento didáctico del contenido, el cual se construye no solo a partir del conocimiento didáctico, curricular y del estudiante, sino también a partir del conocimiento del contenido sustantivo y sintáctico de la historia. Es con respecto a ello, que la presente investigación busca aportar, en tanto consideramos que el conocimiento acerca de cómo los estudiantes de la carrera de educación primaria utilizan contenidos históricos sustantivos y metaconceptos históricos en la elaboración de sus narrativas históricas en relación a un determinado proceso histórico —en este caso sobre el proceso de la Independencia del Perú—, puede contribuir a la revisión y mejora de los procesos de formación de docentes. Para que los docentes puedan promover que los estudiantes aprendan a pensar históricamente —perspectiva que constituiría uno de los sustentos conceptuales del área de Personal Social, es fundamental que los propios docentes hayan desarrollado un conjunto de contenidos sustantivos y metaconceptos históricos o de segundo orden.

Además, cabe señalar que, si bien en el ámbito internacional la investigación en

la línea del desarrollo del pensamiento histórico y la data de la década del setenta, en el Perú la cantidad de estudios en este campo es aún exigua. Valle y Escobar (2014) señalan que en el caso del Perú se han identificado solo doce investigaciones realizadas en este campo en un periodo de veinte años. Añaden, además, que la mayor parte de esos estudios han sido realizados por historiadores y en menor medida por especialistas en educación. Por ello, la presente investigación busca aportar en este campo de conocimiento desde una perspectiva pedagógica con la finalidad de contribuir al desarrollo de acciones formativas que contribuyan a aprender a pensar históricamente.

La realización de la presente investigación es factible ya que los estudios internacionales —especialmente los realizados en el ámbito español— desarrollados por más de una década han aportado un modelo teórico que permite comprender cómo se construye el pensamiento histórico y sus implicancias pedagógicas. Asimismo, a través de estas investigaciones se han validado metodologías e instrumentos que permiten una aproximación a las habilidades (Henríquez, Carmona, Quinteros y Garrido, 2018) o destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina (Domínguez, 2015) que se ponen en juego en la construcción de interpretaciones históricas. Adicionalmente, el propio autor de esta investigación a partir de su experiencia laboral —en el ámbito de la formación y evaluación docente— ha tenido oportunidad de profundizar en el análisis y reconocimiento de los conocimientos que el docente requiere desarrollar para un óptimo desempeño profesional.

Finalmente, cabe precisar que la investigación es viable ya que se ha encontrado interés por parte de instituciones formadoras respecto a la aplicación de la presente

investigación con sus estudiantes; así como por las recomendaciones que puedan derivarse de este estudio.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes

VanSledright y Reddy (como se citó en Ponce, 2015) plantean que existen tres grandes posiciones epistemológicas respecto a la historia: la primera, postula una comprensión de la historia como espejo del pasado; la segunda, define el conocimiento histórico como resultado de la opinión del investigador con estrategias limitadas; y la tercera, asume que la generación de conocimiento histórico se genera a partir de la evaluación de evidencia. Esta distinción es importante si se tiene en cuenta que el enfoque epistemológico que posea el docente influye en sus prácticas de enseñanza. Al respecto, Miguel-Revilla, Carril y Sánchez-Agustí (2017) plantean lo siguiente:

Hablar de cognición o de creencias epistémicas en torno a la Historia significa hacer referencia a la forma en la que esta ciencia es percibida, incluyendo aspectos tan fundamentales como la capacidad de adquirir conocimiento o los criterios a utilizar para este fin. Son, en definitiva, elementos que afectan de manera decisiva a la forma en la que se trabaja en este campo y a la manera en que alumnos y profesores conciben la Historia y su importancia. (p. 88)

El interés por conocer la relevancia de las creencias epistemológicas de los docentes en su labor pedagógica ha dado lugar a un amplio conjunto de investigaciones. Un conjunto de esas investigaciones está conformado por aquellas centradas en la enseñanza de la historia y que buscan relacionar “las concepciones epistémicas presentes en profesores y estudiantes con la utilización y comprensión de metaconceptos o conceptos de segundo orden, que pueden ser desarrollados en

clase (Lee, 2004; Sáiz-Serrano y López-Facal, 2015; Van Drie y Van Boxtel, 2008)” (Miguel-Revilla, et al., 2017, p.88). En esta línea, presentaremos una breve reseña de las investigaciones que se han realizado en diversos ámbitos geográficos.

En el ámbito anglosajón, según Domínguez (2015), los primeros estudios tuvieron como propósito superar la dicotomía entre enseñar la historia como cuerpo o como vía de conocimiento. Hirst (como se citó en Domínguez, 2015) propuso un enfoque de enseñanza concebido como forma de conocimiento. De acuerdo a este enfoque, las formas de conocimiento comprenderían rasgos conceptuales o conceptos sustantivos, rasgos proposicionales —la sintaxis o lógica en la que los hechos y conceptos se relacionan y que en historia alude a la forma narrativa—, rasgos procedimentales como el análisis crítico de las pruebas y su contextualización; y rasgos técnicos referidos a procedimientos más especializados. Durante las décadas de los setenta y ochenta, según Domínguez (2015), investigadores como Lee, Dickinson, Ashby, Rogers y Shemilt, entre otros, realizaron un planteamiento didáctico de la historia que englobaba tanto los conceptos sustantivos como los conceptos de segundo orden. Este mismo autor señala que un hito importante fue el proyecto denominado *School History Project (SHP)*, cuya aplicación permitió identificar conceptos claves para la comprensión de la investigación histórica: prueba, empatía, causalidad, continuidad y cambio. De acuerdo a Shemilt (como se citó en Domínguez, 2015), este proyecto identificó que los conceptos antes mencionados eran claves para la comprensión de la naturaleza de la investigación histórica. Estos estudios abrieron una importante línea de investigación referida a la progresión de los conceptos de segundo orden. El proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches (CHATA)* desarrollado

por Lee y Ashby y Dickinson en la década de los noventa, por ejemplo, tuvo como propósito, según refiere Domínguez (2015), elaborar modelos de progresión y aprendizaje de los conceptos de prueba, explicación causal y por empatía y relatos.

En Canadá, un proyecto de relevancia es el denominado *Historical Thinking*, creado en el 2006 y dirigido por Peter Seixas. Este proyecto, según señala Castillo (2015), tiene como objetivo “promover la competencia histórica crítica para el siglo XXI” (p.53), en otras palabras, busca proponer una enseñanza de la historia que gire en torno al concepto de pensar históricamente en el ámbito escolar. El núcleo central de este proyecto se concretó en seis grandes conceptos a los que se les denomina conceptos históricos estructurales para pensar históricamente (Domínguez, 2015).

De acuerdo a *The Historical Thinking Project* (s.f), estos conceptos son los siguientes:

To think historically, students need to be able to:

1. *Establish historical significance*
2. *Use primary source evidence*
3. *Identify continuity and change*
4. *Analyze cause and consequence*
5. *Take historical perspectives, and*
6. *Understand the ethical dimension of historical interpretations.*

(...)

Historical thinking” only becomes possible in relation to substantive content.

These concepts are not abstract “skills.” Rather, they provide the structure that shapes the practice of history.

Este conjunto de conceptos ha servido de referente importante para el diseño de propuestas curriculares en diversos países. En el currículo peruano actual, por ejemplo, es posible identificar la presencia de dichos conceptos en el planteamiento de la competencia “Construye interpretaciones históricas”.

En Estados Unidos destaca el trabajo de Wineburg quien ha hecho importantes contribuciones en relación con el análisis de competencias de lectura histórica disciplinar (Sáiz, 2015). Esta línea de investigación reconoce cuatro niveles de comprensión y explicación histórica de los estudiantes, los cuales son reseñados por Sáiz (2015) de la siguiente manera: un nivel 1 en el que se juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales y se ignoran las evidencias históricas; un nivel 2 donde sólo se reproduce la información histórica como algo ya dado por hecho sin ningún tipo de valoración; un nivel 3 donde se manifiesta la información histórica contextualizada pero desde una visión descriptiva; y un nivel 4, donde se valora y juzga históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico y en el cual los estudiantes toman conciencia de su propia subjetividad, en tanto como actores históricos y lectores de textos históricos.

En el ámbito iberoamericano, especialmente en España, es notable el incremento de estudios acerca del pensamiento histórico y su didáctica. Destaca la labor realizada por el *Grupo de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials* (Gredics) el cual, a partir de un conjunto de investigaciones realizadas a lo largo de cinco años, ha propuesto un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico. Santisteban et al. (2010) plantean que este modelo se basa en cuatro aspectos fundamentales en la formación del pensamiento histórico: la conciencia histórico-temporal, la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica, la empatía histórica y la interpretación de la historia a partir del uso de fuentes.

En este marco, se han desarrollado diversos proyectos de investigación. En el

primer proyecto de investigación (2005-06/2006-07), se analizaron las representaciones de estudiantes inmigrantes y se encontró, entre otros aspectos, que las narraciones de los estudiantes mostraban discontinuidades para situarse en la historia; todos los elementos en sus narraciones estaban poco estructurados; algunos estudiantes fueron capaces de explicar su pasado y relacionarlo con su presente; y las explicaciones causales de los estudiantes se dirigían, en su mayoría, a motivaciones o intencionalidades individuales de los protagonistas. (Santisteban, et al., 2010).

El segundo proyecto de investigación, realizado entre el año 2007 y 2008, puso en evidencia, entre otros aspectos, que los estudiantes tenían dificultades para «situarse en el lugar del otro», para contextualizar sus juicios sobre el pasado; y que filtraron los contenidos históricos a partir de sus experiencias históricas individuales. Asimismo, se halló que solo una minoría utilizó la historia para explicar el presente y proyectar el futuro, y sólo una pequeña proporción contextualizó algún hecho histórico de forma correcta (Santisteban, et al., 2010).

El tercer proyecto de investigación, desarrollado en los periodos 2008-2009 y 2009 -2010, tuvo como objetivos caracterizar y analizar los procesos cognitivos del pensamiento histórico, describir el proceso de interpretación de fuentes históricas, analizar las capacidades de los estudiantes para analizar y comparar interpretaciones historiográficas sobre el mismo hecho histórico; y conocer los procesos de representación de la historia (Santisteban, et al., 2010). Los hallazgos de este proyecto son varios, por lo que solo nos referiremos a los más próximos al ámbito de nuestra investigación. Luego de la implementación de una secuencia didáctica sobre “Las causas del exilio en la Guerra Civil”, se encontró, entre otros aspectos,

que la organización curricular de los centros y el propio currículum cronológico de historia dificultaron la incorporación de innovaciones a la enseñanza. Asimismo, la existencia de limitaciones en el trabajo con fuentes primarias, tanto por su exceso como por la dificultad para profundizar en el significado de cada una de ellas. No obstante, los estudiantes lograron establecer relaciones entre diferentes fuentes e interpretar las causas del exilio a partir de ellas; aun cuando para responder al problema de investigación trataron de reproducir mecanismos de comentario de texto. (Santisteban, et al., 2010).

Cabe también destacar la contribución de Pagès en el desarrollo de la investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Su trabajo ha dado lugar a investigaciones propias como de otros investigadores a quienes ha asesorado sus tesis doctorales en la Universidad Autónoma de Barcelona por casi veinte años (Bravo, Valencia, Villalón, 2018) y con especial impacto en el ámbito iberoamericano (Guimarães y Jara, 2018). Sin ánimo de pretender agotar las referencias a sus diversas investigaciones, destacaremos aquí especialmente sus aportes en relación al campo de estudio que nos ocupa. Una de sus contribuciones más destacadas es el desarrollo de una línea de investigación en relación con las representaciones sociales en la formación docente. Así, ha puesto de relevancia cómo las creencias, pensamiento y actitudes sobre lo que es la Historia y la práctica de su enseñanza serían condicionantes claves en el posicionamiento del docente ante la propia didáctica de la Historia (Ortega y Valle, 2018). Así, por ejemplo, una de sus investigaciones últimas, realizada en Chile y en coautoría con un investigador de este país, puso en evidencia, a través de un estudio de caso de una docente de nivel primaria, que “el desarrollo de un proceso de reflexión que permita

a los profesores tomar conciencia sobre lo que hacen y lo que se proponen hacer permite diseñar y ejecutar prácticas en coherencia con sus propósitos” (Villalón y Pagès, 2016).

En esta misma línea, Pagès también ha trabajado en torno a las narrativas y la representación de la historia. Sant et al. (2014), desarrollaron una batería de preguntas para evaluar e investigar la competencia narrativa de estudiantes de ESO y Bachillerato (2014). Esta investigación es relevante en tanto, en palabras de Castañeda y Villalón (2018), “este es uno de los principales marcos para el análisis de la narración histórica que tenemos en el campo de la investigación de la didáctica de la Historia en Iberoamérica” (p. 121).

Bajo este mismo enfoque, Sant, Pagès, Santisteban y Boixader (2015) realizaron un estudio cualitativo sobre las narrativas de estudiantes de 13 a 16 años de Cataluña. Esta investigación les permitió evidenciar, entre otros aspectos, la forma cómo impacta la lengua y lugar de nacimiento de los padres en identidades territoriales en las narraciones de los estudiantes y la manera como se construye un “nosotros” y un “ellos”.

En el mismo ámbito geográfico, se han realizado también otras investigaciones respecto a las competencias y narrativas históricas de estudiantes. Sáiz y López (2015) analizaron las competencias y narrativas históricas de estudiantes españoles de bachillerato y estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria sobre la historia de España en el siglo XX. Su objetivo fue “determinar cómo piensan y organizan históricamente un discurso y como utilizan conceptos de segundo orden o metodológicos sobre un contenido histórico sustantivo” (Sáiz y López, 2015, p. 89). El análisis de las narrativas de los estudiantes consideró la

complejidad del pensamiento histórico de los relatos elaborados a partir del nivel de contenidos históricos sustantivos y de la presencia de categorías de pensamiento histórico. En relación con los contenidos de segundo orden, se utilizó cuatro categorías: relevancia histórica, causa y consecuencia, cambio y continuidad y dimensión ética o conciencia histórica. Las narrativas también fueron analizadas a partir de la tipología de narrativas de Rüsen sobre conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genealógica); y el modelo de niveles complejidad cognitiva derivado de la taxonomía SOLO (preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado). (Sáiz y López, 2015)

Entre los hallazgos, Sáiz y López (2015) reportan que un poco más de la mitad de los estudiantes de Bachillerato no utilizó conceptos de segundo orden y quienes los utilizaron alcanzaron niveles bajos y referidos en su mayoría a los conceptos de causa y consecuencia, y cambio y continuidad. Asimismo, se encontró narrativas lineales en las que predominó el aspecto político y de tipo ejemplar. En menor proporción se encontró narrativas críticas y con marcadores de pensamiento histórico de mayor nivel. Además, indican que solo un reducido porcentaje de estudiantes se desempeñó como sujetos narrativos activos y con complejidad argumentativa y explicativa. La mayoría de las narrativas exhibieron un narrador externo o implícito, lo cual se atribuye a la tendencia de repetir casi literalmente la información aprendida.

En el caso de los estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria graduados en Historia, se encontró el manejo más equilibrado de contenidos sustantivos y de segundo orden. Asimismo, sus narrativas se caracterizaron por una mayor complejidad. Y, aunque aparecen más narrativas críticas en comparación con

el grupo de estudiantes de Bachillerato, son pocos los estudiantes que evidencian una narrativa genealógica. En relación con el tipo de narrador, se mantiene la tendencia mayoritaria de un narrador implícito, aunque en un porcentaje menor al de los estudiantes de Bachillerato.

Una de las conclusiones planteadas por Sáiz y López (2015) es la necesidad de mejorar la educación histórica de los docentes de historia en los niveles básicos. Alertan que “se ha constatado en trabajos previos que los futuros maestros de educación primaria presentan graves deficiencias tanto en contenidos sustantivos como en conceptos de segundo orden (Sáiz y Gómez 2014)” (como se citó en Sáiz y López, 2015, p.99). Añaden, además una reflexión que consideramos de importancia considerar para futuras investigaciones en nuestro contexto educativo:

En los niveles educativos básicos españoles sigue predominando una enseñanza de la historia basada en la memorización y reproducción de contenidos factuales o conceptuales. La introducción de nuevos paradigmas educativos, como el de las competencias educativas básicas, no ha paliado esta deficiencia, derivada de rutinas escolares presentes en la historia como materia escolar, su pervivencia en libros de texto y prácticas docentes (Gómez y Miralles 2013; Sáiz 2011 y 2013; Souto, Fuster y Sáiz, 2014; Sáiz y Fuster 2014) (p. 99).

Sáiz y Gómez (2016) también investigaron el pensamiento histórico y narrativo en una muestra de estudiantes de formación del profesorado de primaria en las universidades de Murcia y Valencia, a quienes se les solicitó la elaboración de una narrativa histórica de síntesis sobre el proceso de conquista cristiana del territorio musulmán en la Península Ibérica medieval. En este estudio se diseñó y evaluó la validez de un instrumento de análisis de las narrativas de los estudiantes. Mediante

este instrumento se buscó identificar niveles de progresión (nulo, medio, alto) de metaconceptos como relevancia histórica, causa y consecuencia, cambio y continuidad y conciencia histórica. Además, se incluyó cuatro niveles para el análisis de contenidos sustantivos y para el análisis del nivel de complejidad de las narrativas a partir de la taxonomía SOLO (*Structured of the Observed Learning Objectives*) propuesto por Biggs y Tangs en el 2007.

Entre las conclusiones de este estudio, Sáiz y Gómez (2016) señalan que los resultados permitieron verificar la validez del instrumento utilizado. Por otra parte, sostienen que se encontró debilidad en la formación de los futuros docentes en relación a los contenidos sustantivos, así como las competencias de pensamiento histórico. Sáiz (2015) precisa que solo el 9% de los estudiantes demostraron el dominio de uno o varios conceptos de segundo orden de forma consistente (nivel 2 y 3). El 91% de los estudiantes no demostró conocer, y por tanto no usó de forma adecuada, metaconceptos históricos o capacidades para organizar su discurso (porcentaje acumulado entre el nivel 0 y nivel 1). Además, este grupo de estudiantes coincide en gran parte con el 88% que muestra los niveles menores de complejidad expositiva en su discurso según la taxonomía SOLO (niveles preestructural y uniestructural. Indica también que el 70% de las narrativas no contiene marcadores que evidencien la relevancia del proceso histórico, el 85% no muestra el reconocimiento de causas y consecuencias, el 86% no muestra contenidos sobre cambios y permanencias asociados al proceso histórico propuesto y el 96% de las narrativas no evidencia ningún marcador vinculado al concepto de conciencia histórica. Sáiz (2015) también señala que la complejidad de los relatos y la presencia de marcadores de pensamiento histórico aumenta proporcionalmente con

el aumento en el uso contenidos sustantivos. Finalmente, Sáiz y Gómez (2016) indican que también se constató la reproducción de tópicos identitarios característicos de la denominada narrativa nacional.

Por otro lado, Carretero et al. (2013) también han realizado un conjunto de investigaciones relacionadas con la construcción de narrativas históricas escolares en España y Argentina. A partir de estos estudios, ellos identificaron la presencia de un concepto de nación y de ciudadanos de tipo esencialista. Así, por ejemplo, en el estudio realizado en Argentina se pidió a un grupo de estudiantes de entre 12 a 18 de edad y a un grupo de adultos que narraran el proceso de Independencia de ese país. En estas narrativas se encontró que la mayoría de los participantes «consideraron a los criollos como argentinos porque sostuvieron que Argentina y los argentinos “siempre existieron”». (p. 19) Además, los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los diversos grupos etarios, excepto en los adultos en relación con la presencia de mayores rasgos historiográficos y abstractos vinculados al concepto de nación,

En Latinoamérica, según Plá y Pagès (2014), el desarrollo de la investigación en la enseñanza de la historia ha tenido su mayor desarrollo en las dos últimas décadas, especialmente en Argentina, Brasil, y Colombia (Lara, 2016). Precisamente, en relación con las investigaciones sobre narrativas históricas, en el párrafo precedente se describió, dada su relevancia para los propósitos de esta investigación, algunos de los hallazgos del estudio realizado en Argentina por Carretero et al. (2013).

Para el caso del Perú, tal como se señaló antes, Valle y Escobar (2014) señalan que el número de investigaciones en este campo es reducido. De acuerdo a Valle (2018), en nuestro país, la mayoría de investigaciones “se han aproximado a la

historia escolar a partir de los libros de textos. Son pocas las investigaciones sobre los maestros de historia, los aprendizajes de los estudiantes y menos aún sobre la formación inicial del profesorado” (p. 15).

No obstante, de este conjunto reducido de investigaciones, es relevante mencionar el estudio realizado por Portocarrero y Oliart (1989). En este estudio, a partir de entrevistas realizadas, en el año 1985, a 1963 estudiantes de quinto año de secundaria de Lima y otras ciudades peruanas, se encontró que “en los jóvenes la conciencia histórica no se encuentra lo suficientemente desarrollada como para relacionar con fluidez los problemas del presente con sus raíces históricas en el pasado” (p. 139). Asimismo, esta investigación, según Valle (2018), evidenció que:

[...] profesores y estudiantes compartían una mirada crítica de la historia nacional, caracterizada por el predominio del abuso, la injusticia y las oportunidades frustradas. El Perú se entendía como un país con abundantes riquezas naturales que no eran aprovechadas en beneficio de sus pobladores porque sus gobernantes no protegían los intereses nacionales, sino que se entregaban a los intereses del imperialismo extranjero. A su vez, se había idealizado la época incaica, como una edad dorada. (p. 24)

Otro estudio, que resulta relevante citar, es el realizado por Espinoza (2014) acerca de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de dos colegios públicos de Lima acerca de la Independencia del Perú. Para ello se recogió información en el año 2008 mediante encuestas de opinión y grupos focales aplicados a estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. De acuerdo a Espinoza (2014), algunas de las ideas que predominan en los discursos de los estudiantes son las siguientes:

- La consideración del sufrimiento como elemento de cohesión social y fundamento del nacionalismo peruano, en tanto fue una experiencia que movió a enfrentarse a la dominación española.
- La asociación de la Independencia con la construcción de una comunidad nacional. Si bien se reconoce la existencia de jerarquías sociales y tensiones étnicas y culturales, predominó la unión entre todos los grupos sociales en función de la búsqueda de libertad.
- La importancia asignada al rol de los ejércitos extranjeros en el proceso de la Independencia como aliados y sin que ello niegue la activa participación de los peruanos en este proceso. Inclusive se destacó la rebelión de Tupac Amaru como el inicio de las luchas por la libertad de América Hispana.
- La consideración de que la Independencia conllevó a la fundación de un régimen democrático y la consecución de derechos y deberes, así como el fin de la esclavitud y el abuso; aun cuando al mismo tiempo se reconoce que no se resolvieron todos los problemas sociales.

Por otro lado, de forma más reciente, Valle (2017) realizó una investigación con el propósito principal de analizar las representaciones de la historia peruana de los últimos cien años y la conciencia histórica de estudiantes del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de dos universidades peruanas. Uno de los hallazgos de esta investigación indica que en la mayoría de los estudiantes “predomina la representación de que el maestro posee una interpretación del pasado incuestionable que niega otras alternativas (Valle, 2017, p. 4). La autora añade, además, que los futuros docentes “mantienen los objetivos y las finalidades tradicionales de la enseñanza de la Historia” (Valle, 2017, p. 404), lo cual va en sentido opuesto al

desarrollo del pensamiento histórico y ciudadanía propuesto por el nuevo currículo nacional.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1. La enseñanza de la historia y el conocimiento docente.

2.2.1.1. Enseñanza de la historia y ciudadanía.

La concepción acerca de las grandes finalidades de la enseñanza de la historia no es una sola. Según Prats (2007), la materia histórica incorpora dificultades para su enseñanza en tanto es un componente del saber ligado a proyectos políticos e ideológicos, además de la especificidad de su naturaleza como conocimiento. En Europa, por ejemplo, la historia pasó a ser parte del currículo escolar como parte del proyecto liberal en la primera mitad del siglo XIX con el propósito de crear conciencia y asentar la estabilidad de los nacientes Estados mediante la trasmisión de una historia colectiva como nación. Además, la historia escolar, fue concebida dentro del paradigma positivista, es decir como un conjunto de saberes cerrados, acabados e indiscutibles que debían ser transmitidos a los estudiantes con el propósito de su repetición. Y, si bien, tal como explica López (2010), los cambios sociales y políticos del siglo XX supuso una transformación de las ciencias y se superaron las perspectivas mecanicistas y deterministas; en muchas escuelas, se han mantenido aún los discursos identitarios nacionalistas; así como la concepción positivista de la historia. Ello explicaría por qué la historia que se enseña en cualquier sistema escolar nacional atiende frecuentemente a dos objetivos diferentes: hacer que los estudiantes, por un lado, “amen a su país” (Nussbaum y Cohen, 2002) y, por

otro, que “entiendan su pasado” (Seixas, 2004) (como se citó en Carretero, et al., 2013, p.14). Ambos objetivos conviven en las aulas y por lo tanto se produce en la práctica de la enseñanza una permanente tensión entre estos. Por un lado, se espera que la historia contribuya a mantener la identidad nacional; y, por otro lado, que contribuya a la comprensión crítica de la historia, lo cual implica, su vez, numerosos cambios conceptuales (Carretero et al., 2013). Según López (2010), los discursos identitarios nacionalistas que han conformado la tradición escolar han entrado en contradicción con nuevas realidades inherentes a las sociedades democráticas como la emergencia de nuevos sujetos históricos, los derechos de minorías culturales, étnicas o sociales a participar en la formación de un futuro compartido y la necesidad de desarrollar la autonomía personal, la capacidad crítica y la competencia argumentativa para el ejercicio de una democracia deliberativa. En ese mismo sentido, López, Miralles, Prats y Gómez (2017) sostienen que la educación histórica ha de promover “la formación democrática de la ciudadanía en sociedades plurales [...], alejadas de la exclusión del otro y capaces de incorporar la diversidad” (p.13).

Por ello, coincidimos con Prats (2007) cuando plantea que el potencial formativo de la historia para la ciudadanía consiste en ayudar “a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social político..., y de cualquier proceso histórico analizando causas y consecuencias” (p.22). Si bien la historia no explica el presente sino el pasado; permite, mediante el análisis de los problemas históricos, la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales. La historia, en

tanto ciencia social, tiene también la posibilidad de ayudar a “comprender críticamente la propia identidad y poder contextualizarla en un mundo amplio y con Historia” (Prats (2007, p.22).

En esa misma línea, Santisteban y Pagès (2011) sostienen que la enseñanza de la historia ha de aportar al desarrollo de la conciencia y de esa forma contribuir a la formación de la ciudadanía a través de tres aspectos básicos: la capacidad de comprender las propias experiencias en una dimensión temporal, la capacidad de contextualizar cualquier fenómeno social en un tiempo, lugar, sociedad; y la construcción de conceptos y el establecimiento de interrelaciones entre ellos como requisito para la comprensión de la historia y la realidad. De allí que, una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia sea contribuir al desarrollo de una conciencia histórica, la cual, según Tutiax-Guillón (como se citó en Santisteban y Pagès, 2003) articula no solo el pasado y presente sino también pasado y futuro: ser consciente de lo que fue la sociedad, el hombre social, permite juzgar, elegir, dar un sentido al tiempo, y por ello mismo imaginar un futuro” (p.234).

Esta manera de entender la enseñanza de la historia supone también, según Pagès y Santisteban (2018), el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan el análisis de hechos, procesos y problemas del presente y pasado a diversas escalas; así como la distinción de hechos de opiniones y la crítica de opiniones sin argumentos. También ha de permitir saber diferenciar argumentos racionales de la expresión de un sentimiento provocado por una situación vivida.

En el caso del Perú, de acuerdo a los documentos curriculares (Minedu, 2016a), la competencia “Construye interpretaciones históricas” se inscribe en el área de Personal Social y uno de los enfoques que sustenta esta área es justamente el de la ciudadanía activa. Este enfoque considera que “todas las personas son ciudadanos con derechos y responsabilidades que participan del mundo social y propician la vida en democracia, la disposición al enriquecimiento mutuo y al aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente” (Minedu, 2016b, p. 72) y que por lo tanto se requiere poner énfasis en promover procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y el rol de cada persona en ella; así como en promover la deliberación sobre los asuntos ciudadanos. En este contexto, la comprensión de los procesos históricos han de contribuir al logro de una ciudadanía informada.

Asimismo, el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” alude al desarrollo de la conciencia histórica. Así, en su definición se plantea lo siguiente:

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro. (Minedu, 2016b, p.89)

Si bien el enfoque declarado en los documentos curriculares busca articular el aprendizaje de la historia con la formación de una ciudadanía activa, es necesario preguntarse sobre las prácticas tradicionales que posiblemente conviven —convivencia no exenta de tensiones— con estos propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales. En el estudio realizado por Valle (2018) acerca de la situación de la enseñanza de la historia, esta investigadora encontró evidencias acerca de la persistencia de prácticas de enseñanza centradas en el docente y orientadas a transmitir información o interpretaciones asumidas como verdades absolutas y por lo tanto indiscutibles. De igual forma, Valle (2018) señala que en relación al tiempo histórico los docentes suelen limitar su abordaje a la elaboración de líneas de tiempo y a la conversión de años a siglos y viceversa; dejando de lado la reflexión sobre la relación entre el tiempo histórico y cronológico; así como las relaciones entre pasado, presente y futuro, conceptos fundamentales para el desarrollo de la conciencia histórica. En relación con el uso de fuentes históricas, Valle (2018) encontró evidencias de un abordaje limitado a la comprensión lectora, y la omisión de actividades vinculadas al análisis, contextualización y contraste de fuentes. Asimismo, evidenció que los docentes consideran que renuevan su práctica didáctica cuando “incluyen videos e imágenes, y asignan tareas como elaborar afiches, imaginar ser un personaje histórico o buscar un dato en Internet” (p.28), sin tener en consideración que solo se trata de un cambio de formato para los contenidos clásicos. Por ello, Valle (2018) concluye que para que el nuevo currículo tenga mayor impacto es necesario “fortalecer la formación del profesorado

acompañándola de investigación que permita entender las representaciones existentes, las prácticas más frecuentes y que recoja las buenas prácticas docentes como evidencia de lo que se puede lograr para desarrollar el pensamiento histórico [...]” (p. 31).

2.2.1.2. El conocimiento docente para enseñar historia.

Miguel-Revilla et al. (2017) señalan que el estudio de la cognición y de las creencias epistémicas en torno a la historia, implica referirse a la forma en la que esta ciencia es percibida, incluyendo aspectos como la capacidad de adquirir conocimiento o los criterios a utilizar para este propósito. Precisan, además, que estos aspectos afectan la forma que estudiantes y profesores conciben la historia y su importancia. Añaden, por lo tanto, que la comprensión de estos metaconceptos, entre los que se incluyen las nociones de espacio y de tiempo, evidencia, cambio o explicación, entre otras, permiten fundamentar la manera en que se construye el conocimiento histórico.

Al respecto, Pagès (2012) afirma que las experiencias escolares del futuro maestro y sus recuerdos sobre la enseñanza de las ciencias sociales “son las “lentes” con las que los futuros docentes de cualquier etapa educativa se ubican ante la didáctica” (p.12). Por ello, para Pagès (como se citó en Bravo et al., 2018), es fundamental generar un modelo de desarrollo profesional que permita que los docentes “racionalicen sus representaciones/creencias o perspectivas, así como sus finalidades o propósitos con respecto a la enseñanza” (p.238). Asimismo, Pagès (como se citó en Gutiérrez, 2018), sostiene que una formación del profesorado crítico

y reflexivo, implica que los docentes estén capacitados para reconocer la naturaleza científica de los conocimientos escolares a partir de una lectura epistemológica; así como para establecer la relación entre estos conocimientos y los paradigmas de la disciplina histórica. En otras palabras, los docentes deben ser capaces de seleccionar los contenidos y materiales y saber dar cuenta de las razones de su elección.

Por lo antes expuesto, la investigación acerca del conocimiento didáctico del docente ha demostrado la relevancia del estudio de las representaciones docentes acerca del propio conocimiento a enseñar². Carretero y Borrelli (como se citó en Ortega y Valle, 2018, p. 86), sostienen que “las representaciones sociales pueden constituir un obstáculo epistemológico, en la medida que sean muy resistentes al cambio, y por lo tanto resulta imprescindible, según Castorina y Barreiro (como se citó en Ortega y Valle, 2018, p. 86), “conocer y adquirir consciencia de las representaciones sociales para poder favorecer una interacción entre estas y los saberes disciplinares”. En el marco del concepto de cambio conceptual, es claro que las representaciones sociales constituyen un núcleo sólido desde el cual los individuos se aproximan a su entorno. Estas representaciones —esquemas o ideas que cada individuo construye para aproximarse a su entorno— difícilmente cambian por efecto de la transmisión de nueva información.

De otro lado, Villalón y Pagès (2016) sostienen que se ha verificado, a partir de una extensa literatura, que un obstáculo para asegurar un proceso

² Los aportes de Joan Pagès a la teoría de las representaciones sociales como elemento de reflexión teórico-práctico para la acción docente ha sido reconocido por su extensión y relevancia al campo de la didáctica y formación de docentes de Ciencias Sociales (Para mayor detalle, véase Jara y Santisteban (coords.) (2018)

de enseñanza que promueva el desarrollo del pensamiento histórico y la participación del alumnado es la inconsistencia de las prácticas docentes y la continuidad de prácticas tradicionales. Aun cuando muchos docentes declaran ciertos propósitos de enseñanza encaminados al desarrollo del pensamiento histórico, estos no necesariamente se traducen en sus prácticas. Por ello, se concluye en que es fundamental que la formación docente priorice acciones formativas en las que los futuros docentes reflexionen sobre sus propias representaciones acerca de los conocimientos disciplinares y pedagógicos. Esto resulta esencial para que los docentes, de acuerdo a Pagès (2012), sean capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una aproximación epistemológica y, al mismo tiempo, sean capaces de relacionar estos conocimientos con distintos paradigmas. De esa forma estarán en mejores condiciones de analizar los contenidos del currículum, de los libros de texto y de los materiales y así tomar decisiones sustentadas sobre su práctica pedagógica.

En este mismo sentido, Villalón y Pagès (2016) hacen referencia a un conjunto de investigaciones en torno al concepto de racionalidad (*rationale development*). Explican que “el *rationale development* permite a los y las docentes hacerse consciente de sus propósitos sobre la enseñanza y a partir de estos tomar decisiones para lograr una práctica que fortalezca en sus estudiantes el desarrollo de aprendizajes en relación con la ciudadanía y el pensamiento crítico” (p.353).

2.2.2. Aprender a pensar históricamente.

El interés por promover un aprendizaje de la historia en el ámbito escolar que

vaya más allá de la reproducción de conocimientos cerrados sobre el pasado, ha suscitado, según Sáiz y Domínguez (2017), el desarrollo de una línea de investigación en la didáctica de la historia que cuenta con el consenso de especialistas de psicología cognitiva, de filosofía y epistemología de la historia, y de los enfoques socioculturales. Y, añaden: “Se trata de los estudios identificados con el concepto de pensamiento histórico (*historical thinking*) y también, en parte, con el de conciencia histórica (*historical consciousness*), dos trayectorias de estudio cuya convergencia se busca con interés (Seixas, 2017)” (Sáiz y Domínguez, 2017, p.8).

De manera similar, Gómez y López (2020), a partir de un estudio sobre el estado de la investigación en la didáctica de la historia a partir de las revisiones de los artículos publicados en revistas españolas de ciencias de la educación y de los artículos de educación histórica publicados en revistas internacionales indexadas en la *Web of Science* entre los años 2007 y 2017, señalan que:

La investigación en educación histórica parece haber construido en los últimos años un paradigma de análisis e interpretación basado en dos conceptos: *Historical Thinking* (estudios basados en el tratamiento de fuentes y argumentación histórica por parte del alumnado) y *Historical Consciousness* (estudios basados en el uso público de la historia, la ciudadanía, los valores cívicos y la construcción de identidades colectivas en el alumnado), superando una etapa previa escasamente articulada.

De acuerdo a Sáiz y Domínguez (2017), siguiendo un estudio realizado por Seixas en el año 2017, el concepto de pensamiento histórico³ proviene de la

³ El término pensar históricamente fue también empleado ya en la década de los noventa por historiadores como Pierre Vilar (Carretero et al., 2013 y Domínguez, 2015). En el ámbito anglosajón,

escuela anglosajona, de orientación más pragmática y empírica, nacida en el Reino Unido y extendida a los Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda; mientras que, el concepto conciencia histórica proviene de la escuela germánica, nacida en Alemania y con influencia en países como Suecia y Brasil; y con una orientación filosófica y pedagógica. Esta doble tradición, según Sáiz y Gómez, “impone que la tipología y caracterización de dichos conceptos metodológicos siga abierta y en discusión” (p.9).

En este marco, pensar históricamente se define, siguiendo a Wineburg (como se citó en Henríquez, Carmona, Quinteros y Garrido, 2018, “Pensamiento histórico, párrafo 1) como “una forma de razonamiento particular que orienta y significa la temporalidad a partir de la comprensión de las evidencias del pasado”, por lo que se basa en la metodología utilizada por el historiador en la construcción del conocimiento histórico; sin que ello signifique que la finalidad última de la educación histórica sea formar historiadores en el aula escolar. Desde otro ángulo, aunque no opuesto, Seixas y Morton (como se citó en Gómez, et al., 2013) definen el pensamiento histórico “como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas” (p. 626).

Por otro lado, conciencia histórica, según Rüsen (como se citó en Sáiz y Domínguez, 2017, p. 9) se definiría “como la capacidad de usar de usar información histórica para orientarse en el presente y en el futuro” (p.9).

según la recopilación realizada por Domínguez (2015), destacan “Wineburg, 2001 y 2007; Seixas y Clark, 2004; Seixas, 2011; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2004 y 2014; Lévesque, 2008 y 2011); [y en el ámbito español] Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Facal, 2014” (p.44). Cabe destacar a Pagès, quien ha desarrollado en colaboración con Gredics, un modelo conceptual del pensamiento histórico (Santisteban et al., 2010).

Tal como se desprende de las definiciones antes señaladas, coincidimos con Sáiz y Domínguez (2017), cuando sostienen que ambas trayectorias pueden ser objeto de puntos de convergencia para una propuesta integral en la enseñanza de la historia. En ese sentido, coincidimos con Santisteban (2010) respecto a qué entiende por pensar históricamente:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (p. 39)

Desde esta perspectiva, Santisteban (2010) sostiene que la formación del pensamiento histórico brinda a los estudiantes un conjunto de instrumentos de análisis e interpretación que les permitan construir su propia representación del pasado y contextualizar o juzgar los hechos históricos, lo cual tiene como fin último contribuir al ejercicio de una ciudadanía democrática, en tanto favorece a la interpretación del mundo actual y a la gestión del porvenir. Siguiendo a Freire (como se citó en Santisteban, 2017), “la conciencia ciudadana crítica se forma a partir de una conciencia histórica-temporal” (p. 88). En ese sentido, Santisteban (2017) sostiene que la comprensión del tiempo histórico

desde una perspectiva crítica y multicultural es imprescindible en la formación para la ciudadanía democrática.

En la misma línea, Pagès sostiene que (como se citó en Valencia y Villalón, 2018) el pensamiento histórico no se limita al desarrollo de un aprendizaje que se circunscribe a la dimensión cognitiva, sino que debe estar orientada a la formación de una ciudadanía crítica.

En este contexto, según Domínguez (2015), aprender a pensar históricamente requiere de dos tipos de conocimiento: “un conocimiento de la historia y sobre la historia” (p. 46). De acuerdo a Sáiz y López (2015), el conocimiento *de* la historia sería lo que se denomina el contenido sustantivo o de primer orden (conformado por fechas, datos, personajes, conceptos) y el contenido *sobre* la historia estaría conformado por los contenidos de segundo orden o metaconceptos (destrezas estratégicas que permiten dar significado al conocimiento y que posibilitan responder y significar cuestiones históricas y entender el pasado como se hace en la investigación histórica).

Cabe precisar que en la literatura especializada en el campo de la didáctica de la historia no existe una sola denominación para lo que se ha señalado como “metaconceptos históricos o contenidos o de segundo orden. De acuerdo a Domínguez (2015), “las denominaciones más empleadas son conceptos de segundo orden (para distinguirlos de los conceptos sustantivos o de primer orden), estructurales (aludiendo a que pertenecen a la estructura de la disciplina, procedimentales, disciplinares e incluso metaconceptos o conceptos metahistóricos (implican la reflexión sobre el conocimiento)” (p. 47). Para fines de nuestra investigación, hemos optado por utilizar la denominación

metaconceptos históricos, en tanto, consideramos que esta expresa el carácter metacognitivo que supone su utilización. No obstante, es posible que al citar algunos de los autores consultados, encontremos otras de las denominaciones antes mencionados y solo para ese caso se conservará lo expresado por cada autor⁴.

La identificación de los metaconceptos históricos ha sido producto del desarrollo de un gran número de investigaciones, tal como indica Domínguez (2015): “(más de doscientos estudios empíricos en el panorama internacional, según Barton [2010] realizadas en las últimas décadas a propósito del aprendizaje y las ideas de los alumnos sobre la historia” (p.47-48).

Por otra parte, Carretero et al. (2013), señalan que la investigación realizada a lo largo de cuarenta años permite plantear que “pensar históricamente es, en sí mismo contraintuitivo” (p.13), en tanto demanda de la comprensión de conceptos y procesos abstractos y de gran complejidad. Esto implica, por lo tanto, que el pensamiento histórico y la conciencia histórica “no son intuitivos ni naturales, sino que requieren un proceso gradual de instrucción, para llegar a conocer, comprender y saber utilizar los conceptos de segundo orden o

⁴ En la literatura especializada hemos encontrado también que algunos autores utilizan la denominación competencias cognitivas específicas de la historia disciplinar (Sáiz y Domínguez, 2017) o la denominación competencia histórica o competencias históricas (Domínguez, 2015; Gómez et al., 2017; Gómez y López, 2020; Valencia y Villalón; 2018). Así, por ejemplo, Domínguez (2015) denomina competencias históricas a: explicar históricamente hechos del pasado y del presente, utilizar pruebas históricas y comprender la lógica del conocimiento histórico y señala que “la primera está claramente vinculada al conocimiento sustantivo y las dos siguientes al conocimiento metodológico”. (p.39). Asimismo, más adelante señala que “no todos los autores utilizan la expresión pensar históricamente o pensamiento histórico para referirse a este particular enfoque de la enseñanza de la materia. Lee (2011), por ejemplo, ha utilizado la expresión *historical literacy* [...]. Y añade: “Nos parece más natural y clara la expresión pensamiento histórico o pensar históricamente que utilizaremos como sinónimos de alfabetización o competencia histórica, preferidas por otros autores” (p.46). En nuestro caso, solo utilizaremos la denominación “competencia” para hacer referencia a las competencias señaladas en el currículo nacional vigente o cuando el autor citado lo utilice de manera explícita.

metodológicos de la historia” (Sáiz y Domínguez, 2018, p. 8); de lo que se desprende la necesidad de desarrollar una didáctica específica en este ámbito.

Tal como se señaló antes, no existe un único modelo conceptual que explique cuáles son y en qué consisten los metaconceptos históricos o conceptos de segundo orden, no obstante, para la realización de nuestra investigación hemos considerado como fundamentales tres aproximaciones conceptuales al respecto, que explicaremos en los siguientes párrafos.

Gredics (Santisteban, et al., 2010) ha planteado, a partir de su trayectoria en la investigación en didáctica de las ciencias sociales, un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico y que es de especial relevancia por servir de guía para la investigación e innovación en la didáctica de la historia tanto en España como en varios países de Latinoamérica. Este modelo, tal como se muestra a continuación, se basa en cuatro aspectos centrales: la conciencia histórica temporal, la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica, la empatía histórica, y la interpretación de la historia a través de las fuentes.

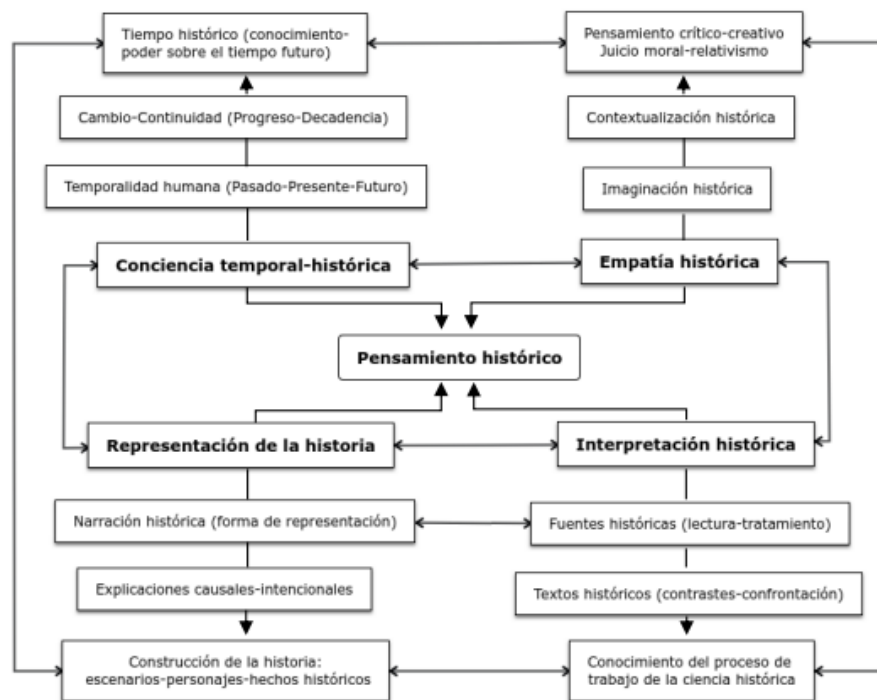


Figura 1: Modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico

Tomado de: Santisteban, A., González N. y Pagès, J. (2010)

En este modelo, la conciencia histórico-temporal implica, según Valencia y Villalón (2018) el aprendizaje de lo temporal, lo cual se expresa, por ejemplo, en el reconocimiento de los cambios y permanencias en un proceso histórico. La relación entre la conciencia temporal e histórica se explicaría a partir de las relaciones que se establecen entre el pasado, presente y futuro. De acuerdo a Santisteban et al. (2010) “el proceso mental de la conciencia histórica puede ser descrito como la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro” (p. 118).

Por otro lado, la representación de la historia a través de la narración es fundamental en tanto “confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos” (Valencia y Villalón, p. 121) sobre las

cuales es posible construir explicaciones históricas. El tercer aspecto aborda la empatía histórica, la cual se refiere, en esencia, a la capacidad de comprender las motivaciones de los actores en su propio contexto. Finalmente, el cuarto aspecto alude a la interpretación de la historia a partir de las fuentes. A través de este, no solo es posible poner a los estudiantes en contacto con otras realidades, sino además generar “un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible” (Santisteban et al., p. 120), y por lo tanto en construcción.

Por otra parte, aunque en consonancia con el modelo planteado por Gredics, Seixas y Morton distinguen seis conceptos claves para abordar el estudio del pasado. Ponce (2015) los sintetiza de la siguiente manera:

Los autores distinguen seis problemas a los que ha de enfrentarse un historiador cuando decide abordar el estudio del pasado: cómo decidimos lo que es importante (*historical significance*); cómo sabemos sobre el pasado (*evidence*); cómo podemos dar sentido al complejo fluir de la historia (*continuity and change*); por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias (*cause and consequence*); cómo podemos entender mejor a las personas del pasado (*historical perspectives*) y cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente (*ethical dimension*). Estos problemas — y sus consiguientes conceptos—, sin embargo, no pueden entenderse de modo aislado, sino que han de verse como conjunto a la hora de enseñar la historia. (p. 226)

De similar forma, Sáiz (2013), retomando los aportes de diversos investigadores como Carretero, Pagès Santiesteban, Lévesque, Prats y Seixas, plantea que las habilidades del pensar históricamente pueden sintetizarse en

cuatro ámbitos: a) el planteamiento de problemas históricos, b) el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas, c) el desarrollo de una conciencia histórica, y d) la representación narrativa del pasado histórico, entendida como capacidad para comunicar verbalmente explicaciones argumentadas sobre el pasado utilizando relaciones causales basadas en evidencias históricas; así como apoyadas en el uso de conceptos metodológicos de cambio-continuidad y causa-consecuencia (Sáiz, 2015).

En este marco y dado los propósitos de la presente investigación a continuación profundizaremos en cinco conceptos fundamentales: por un lado, en cuatro metaconceptos históricos: conciencia histórica, causalidad, cambio y continuidad y relevancia histórica; y, por otro lado, en el concepto de narrativas históricas.

2.2.2.1. La conciencia histórica-temporal.

El proceso mental de la conciencia histórica puede describirse como “la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro” (Rüsen, 2007, como se citó en Santisteban et al., 2010, p. 118). En ese sentido, la conciencia histórica es conciencia temporal en tanto permite la ubicación y comprensión en el tiempo (Santisteban y Cerarols, 2014).

El desarrollo de la conciencia histórico-temporal implica el uso de procedimientos mentales básicos tales como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de cambios y continuidades, la orientación de la práctica humana a través de la interpretación histórica; y, la motivación a la acción. (Rüsen, 2007, como se citó en Santisteban et al., 2010).

De acuerdo a Ferro (como se citó en Santisteban y Cerarols, 2014), existen cuatro fuentes de la conciencia histórica: la historia institucional u oficial construida a partir de fuentes priorizadas por quienes detentan el poder; la contra historia, construida a partir del silencio de las minorías, la memoria de las sociedades —a nivel individual o colectivo—; y la ciencia histórica, en permanente construcción. La ciencia histórica constituye una alternativa a las contradicciones que se presentan entre las otras fuentes y ha de tener como finalidad ampliar la perspectiva de los hechos y de los cambios históricos, de la interpretación de las experiencias y de las posibilidades del futuro.

Algunos autores, advierten Santisteban y Cerarols (2014), utilizan indistintamente los términos memoria histórica y conciencia histórica, sin embargo, explican —siguiendo a Rüsen— que mientras la memoria se dirige al pasado como conocimiento, la conciencia histórica pone atención en los procedimientos de construcción de ese conocimiento y cómo este puede influir en el futuro. Asimismo, la conciencia histórica se vincula al ámbito de la cognición mediante las capacidades de narración histórica e interpretación. Bajo estos supuestos conceptuales optaremos para esta investigación por el concepto de conciencia histórica. Además, es a partir de esta forma de concebir la conciencia histórica como cobra sentido su vinculación con la conciencia ciudadana. Al respecto, Oyserman y James (como se citó en Santisteban y Cerarols, 2014, p. 253) plantean lo siguiente:

[...] la idea de distancia temporal en relación al futuro tiene una gran influencia en nuestra forma de concebir la acción social, como parte de

la identidad. Así, cuando se educa bajo la idea que el futuro es un espacio temporal que comienza a hacerse realidad «después», entonces la acción social de quien aprende no es necesaria, sólo debemos esperar a que el futuro «llegue». Pero si enseñamos que el futuro empieza ahora, «en este mismo momento», entonces la acción es necesaria inmediatamente.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Santisteban (2017), quien plantea que la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales debe plantearse a partir de “problemas sociales relevantes [...], analizar su evolución histórica, hasta llegar a construir una proyección hacia el futuro” (p.92).

Adicionalmente, el desarrollo de la conciencia histórica contribuye al desarrollo de la conciencia ciudadana por el sentido de agencia que el individuo despliega en el proceso de construcción histórica. Al respecto, Santisteban (2010) señala que “la conciencia histórico-temporal se relaciona también con la gestión y el poder sobre el tiempo y sobre el tiempo histórico” (p. 42). Es decir, de acuerdo a Pagès, y Santisteban (2010), el poder sobre el tiempo lo tiene quien lo sabe organizar, quien lo sabe medir, quien lo sabe periodizar y narrar la historia y quien logra intervenir en la construcción del futuro.

2.2.2.2. Causalidad.

La explicación causal es uno de los conceptos metodológicos (Domínguez, 2015) o metaconceptos históricos (Sáiz y Gómez, 2016). El análisis de las causas y consecuencias ha sido considerado, en el marco de *The Historical Thinking Project* (Seixas, 2006), como uno de los conceptos

fundamentales para pensar históricamente, en tanto su uso permite el análisis del papel de los actores individuales y sociales cumplen en la generación de los cambios; así como la identificación de las motivaciones o intenciones de estos actores. También supone la identificación de su carácter múltiple y complejo, en tanto involucran distintas dimensiones y se sitúan tanto en el largo como en corto plazo. Implica, además, distinguir cómo la prioridad asignada a determinadas causas puede diferir según las perspectivas de cada historiador.

En estrecha correspondencia con lo señalado, en el modelo conceptual planteado por Gredics, la causalidad es un componente esencial para comprender las formas de representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica (Santisteban et al., 2010).

Este punto de vista sería asumido por el currículo nacional vigente en el Perú. Así, por ejemplo, en la descripción de la capacidad de elaborar explicaciones sobre procesos históricos establece una estrecha vinculación con el análisis y establecimiento de causas y consecuencias, se indica lo siguiente:

[...] es jerarquizar las causas de los procesos históricos relacionando las motivaciones de sus protagonistas con su cosmovisión y la época en la que vivieron. También es establecer las múltiples consecuencias de los procesos del pasado y sus implicancias en el presente, así como reconocer que este va construyendo nuestro futuro. (Minedu, 2016a, p. 109)

Según Kitson, Steward y Husbands (2015), siguiendo a Chapman,

sostienen que la explicación histórica y el razonamiento causal “implica explorar la relación entre dos dimensiones: la intencional y la contextual” (p.109). La dimensión intencional se focaliza en la forma cómo las creencias e intenciones de los sujetos históricos influyeron en lo que ocurrió en el pasado. La dimensión contextual, en cambio, coloca su atención en la forma como las actuaciones de los sujetos también estuvieron influidas por el contexto (ubicación espacial, recursos disponibles, actitudes propias de la época, etc.). La identificación de esta diversidad de causas debe estar proseguida de la comprensión de la interacción que se establece entre estas: “las causas no son causas aisladamente: solo se convierten en causas cuando interactúan con otras causas, sean intencionales o contextuales” (Kitson et al., 2015, p.110).

Existen diversas formas de clasificar las causas, no obstante, por su utilidad didáctica nos parece conveniente la clasificación que, Domínguez (2015) plantea, siguiendo a Chapman:

- Según su contenido o ámbito (por ejemplo: económicas, políticas, sociales, etc.).
- Según su duración temporal (por ejemplo: a largo, a medio y corto plazo).
- Según su función e importancia (por ejemplo: determinante, condicionante, desencadenante).

Es preciso puntualizar que esta clasificación no constituye un fin en sí misma, sino que cobra sentido en la medida que permite el reconocimiento de los diversos tipos de causas y por lo tanto de la complejidad que supone

la explicación histórica y de construir una red de conexiones entre las causas identificadas.

La investigación sobre la construcción de la causalidad histórica tiene una trayectoria importante a nivel internacional. Domínguez (2015) refiere que los primeros estudios sobre las explicaciones históricas de los estudiantes se realizaron a partir de las estructuras operatorias del pensamiento formal según lo planteado por Piaget, sin embargo, se constató que estas estructuras no se adecuaban a las características del razonamiento y explicación en el campo de la historia. Por ello, desde los años setenta se desarrollaron investigaciones más acotadas al ámbito de la historia. Desde la década de los ochenta, es posible, inclusive distinguir investigaciones desde la perspectiva de la psicología cognitiva y didáctica.

Desde la psicología cognitiva, la investigación ha estado dirigida a identificar la forma como progresa el pensamiento causal, lo que ha dado lugar a diferentes modelos de progresión, cada uno de los cuales contribuye al esclarecimiento de los distintos criterios que intervienen en la progresión de la noción de causalidad. Domínguez (2015) sintetiza los hallazgos de investigaciones realizadas al respecto por Shemilt en 1980, Pozo y Carretero en 1989, Domínguez en 1993, Lee, Dickinson y Ashby en 1988; y Lee y Shemilt en el 2009. A partir de esta síntesis puede observarse que todos estos estudios evidenciaron progresiones caracterizadas, en general, por un nivel inicial en el que no se identifican causas y solo se identifican hechos. Luego, en un segundo nivel aparecen causas, pero aisladas o lineales. Posteriormente, en el tercer nivel se reconocen algunas relaciones de

interdependencia entre las causas y se distinguen causas y motivos. En un cuarto nivel aparecen mayores relaciones de interdependencia entre las causas y nexos de doble dirección. Finalmente, en un nivel más avanzado se evidencia el establecimiento de conexiones causales y vinculadas de forma estrecha a un determinado contexto histórico. En este nivel algunos de los hallazgos indican que las explicaciones además se ven enriquecidas por conceptos interpretativos y otros conocimientos históricos.

Si bien los estudios respecto a estas progresiones están vinculados con grupos de edad o niveles de instrucción, esto no significa que desde la enseñanza no sea posible promover el desarrollo de la noción de causalidad. Al respecto, Carretero (2011) expone lo siguiente:

[...] la comprensión de los conceptos de la historia y de las ciencias sociales progresa conforme progresa el pensamiento conceptual global del niño. Este desarrollo concierne tanto al tipo de rasgos o atributos con que se definen los conceptos como a las relaciones que se establecen entre ellos [...].

[Y añade que las investigaciones también han demostrado que] el medio educativo influye notablemente en el nivel de comprensión de los atributos de los conceptos y de las relaciones que se establecen entre ellos (p.173 y 174).

En otras palabras, si bien los modelos de progresión nos ilustran sobre la forma como usualmente los estudiantes son capaces de ir complejizando la forma como establecen las relaciones causales y es de mucha utilidad para que el docente comprenda las concepciones y estructuras que están detrás

de las respuestas de los estudiantes, al mismo tiempo pensar históricamente supone “un acto intelectual contraintuitivo” (Carretero et al., 2013, p. 20) que requiere para su desarrollo la mediación de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, desde el ámbito de la didáctica, Kitson et al. (2015), basándose en Chapman y Lee, identifican las ideas erróneas más frecuentes de los estudiantes con respecto a la causalidad:

- En el pasado las personas se comportaban y entendían el mundo como lo hace uno mismo en la actualidad (presentismo).
- Los hechos sucedieron porque así lo quisieron las personas (voluntarismo).
- Los hechos ocurrieron de manera lineal (causalidad mecánica)
- Todos los elementos de la sucesión son igualmente importantes.
- Atribuir una única causa a un hecho (monocausalidad), siendo por lo general la razón más próxima cronológicamente al acontecimiento.
- Asumir que los hechos sucedieron porque inevitablemente tenían que ocurrir (determinismo).

De forma complementaria, Domínguez (2015), siguiendo a Chapman y Woodcock, añade que también son errores típicos de los estudiantes la consideración de que el simple listado de las causas o motivos de los agentes históricos constituye por sí mismo una explicación, la referencia a las causas sin reconocer sus efectos o viceversa; y mencionar las consecuencias sin reconocer las condiciones que los originaron.

2.2.2.3. Cambio y continuidad.

El concepto de cambio y continuidad es un metaconcepto histórico fundamental para comprender el tiempo histórico. De acuerdo a Trepát y Comes (2008), el tiempo histórico desde la perspectiva positivista fue entendido como sinónimo de tiempo cronológico, por lo cual el establecimiento de las sucesiones suponía ya la explicación de la historia. No obstante, a partir de mediados del siglo XX, la obra de Braudel puso en cuestionamiento esta perspectiva al señalar que el tiempo concebido como hechos fechados en orden era apenas una de las dimensiones del tiempo histórico. El tiempo histórico —en su sentido social— incorpora un componente subjetivo individual y colectivo producto de la experiencia vivida. En ese contexto, el tiempo histórico no se reduce únicamente al conocimiento de las medidas temporales, sino también demanda la comprensión de “conceptos que forman nuestra temporalidad, por ejemplo, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, la comprensión del cambio y el significado del progreso” (Pagès y Santisteban, como se citó en Pagès y Santisteban, 2010, p. 290). Desde esa perspectiva, la posibilidad de observar cómo ha pasado el tiempo histórico supone el reconocimiento de los cambios producidos. Esto implica, además, reconocer que los cambios ocurren a diferentes ritmos e intensidades.

Al igual que la noción de causalidad, la noción de cambio y permanencia también ha sido objeto de investigación, aunque tal vez menos amplia que la anterior. No obstante, es de suma importancia para comprender por un lado que es una noción contraintuitiva y que el estudiante las construye a

partir de su experiencia cotidiana. De acuerdo a Kitson et al. (2015), algunos de los hallazgos de las investigaciones evidencian que:

[...] los alumnos piensan casi automáticamente en el cambio en términos binarios: el pasado es diferente del presente, las cosas no son como eran en la “antigüedad”. Lo que ha cambiado por tanto, coincide en gran parte con lo que ha ocurrido, y los cambios se ven como acontecimientos. (p. 117).

Este planteamiento es concordante con lo expuesto por Lee, a quien cita Domínguez (2015), al señalar que muchos estudiantes “lo asimilan [el concepto de cambio] a la noción de acontecimientos, si ocurren nuevos acontecimientos hay cambios y, si no, hay continuidad” (p.176). Asimismo, sostiene que algunas investigaciones realizadas en Estados Unidos han puesto de evidencia que muchos estudiantes “asimilan *cambio a progreso* y, por regla general, tienden a caracterizar el pasado por sus déficits en comparación con nuestro presente [...]” (p.176).

Por otro lado, Seixas y Morton (como se citó en Domínguez, 2015), han planteado una propuesta conceptual en relación al desarrollo de la noción de continuidad y el cambio. Esta propuesta presenta cuatro ideas guía y los aspectos que se deben considerar para diferenciar una comprensión limitada de una comprensión potente del concepto continuidad y cambio. A continuación, se presenta una tabla en la que se muestra esta propuesta conceptual.

Tabla 1

Generar una comprensión potente de la continuidad y el cambio

<p>IDEA GUÍA 1: La continuidad y el cambio van entrelazados: pueden coexistir juntos. Las cronologías (secuenciar acontecimientos) pueden ser un buen punto de partida.</p>	
<p><i>Comprensión limitada:</i></p> <p>Los estudiantes no captan que la continuidad y el cambio pueden ocurrir simultáneamente.</p>	<p><i>Comprensión potente:</i></p> <p>Utilizan el vocabulario y las convenciones cronológicas para mostrar cómo están entrelazados.</p>
<p>IDEA GUÍA 2: El cambio es un proceso con variados ritmos y pautas. Los puntos de inflexión son momentos en que los procesos de cambio modifican su dirección y ritmo.</p>	
<p><i>Comprensión limitada:</i></p> <p>Los estudiantes ven el cambio en el pasado como una serie de hechos o acontecimientos.</p>	<p><i>Comprensión potente:</i></p> <p>Describen los variados ritmos y direcciones del cambio e identifican puntos de inflexión.</p>
<p>IDEA GUÍA 3: Progreso y decadencia son valoraciones generales sobre el cambio en el tiempo. Según sus efectos, el progreso para unos puede ser decadencia para otros.</p>	
<p><i>Comprensión limitada:</i></p> <p>Los estudiantes ven el cambio como progreso o decadencia para todos.</p>	<p><i>Comprensión potente:</i></p> <p>Describen el progreso y la decadencia, señalando que el progreso para unas personas puede ser decadencia para otras.</p>
<p>IDEA GUÍA 4: La periodización ayuda a organizar nuestro pensamiento sobre la continuidad y el cambio. Es un proceso de interpretación por el que decidimos qué hechos o desarrollos constituyen un periodo de la historia.</p>	
<p><i>Comprensión limitada:</i></p> <p>Los estudiantes piensan en los periodos históricos como algo establecido.</p>	<p><i>Comprensión potente:</i></p> <p>Usan criterios para definir un periodo histórico, y explican por qué caben definiciones alternativas.</p>

Nota: Tomada de Seixas y Morton (2013) (como se citó en Domínguez, 2015, p. 178)

Los aspectos planteados aquí, dan cuenta por un lado de una progresión en el desarrollo de este concepto, y al mismo tiempo los aspectos que desde

la intervención didáctica pueden tenerse en cuenta para promover el desarrollo de la noción de cambio y permanencia.

2.2.2.4. Relevancia histórica.

La relevancia histórica es otro de los conceptos claves del pensamiento histórico. *The Historical Thinking Project* (s.f) lo denomina *establish historical significance* y lo define de la siguiente manera:

The past is everything that ever happened to anyone anywhere. There is much too much history to remember all of it. So how do we make choices about what is worth remembering? Significant events include those that resulted in great change over long periods of time for large numbers of people”. (párr. 1)

La decisión acerca de qué acontecimientos o procesos son relevantes históricamente, implica el reconocimiento del impacto social de ese proceso o acontecimiento, lo cual se establece en gran medida desde la perspectiva de quien lo determina y de los propósitos de esa elección. De acuerdo a Seixas (2006), en el nivel más complejo, el establecimiento de la relevancia histórica implica la capacidad de demostrar o sustentar como un evento, persona o proceso es significativo ya sea porque forma parte de una narrativa mayor o porque da luces acerca de un problema permanente o emergente. Asimismo, implica la capacidad de explicar cómo y por qué la importancia histórica puede variar en el tiempo y en contextos sociales distintos.

2.2.2.5. La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica.

La narración otorga un orden temporal y jerárquico a los hechos, y por

lo tanto constituye un punto de partida para otras formas más complejas de representación como lo son las explicaciones históricas (Santisteban, 2010). Santisteban (2017) sostiene que “a partir de la narración histórica se desarrollan las diversas habilidades que forman el pensamiento histórico, desde la interpretación de las fuentes, la contextualización y la explicación causal e intencional” (p.89). Asimismo, según Santisteban (2017), las narrativas históricas es el recurso a través del cual se establecen interrelaciones entre el pasado, presente y futuro. Por ello, siguiendo a Rüsen (como se citó en Sant et al., 2014), el aprendizaje de la historia supone el proceso de aprendizaje de la competencia narrativa.

Desde el campo de la psicología social se plantea que “la forma humana de recordar y representar el pasado es el formato narrativo: aplicamos y/o creamos un relato y hacemos usos de diferentes esquemas narrativos a la hora de reconstruir el pasado, personal y social” (Sáiz, 2015, p.72). En este sentido, dado que “las personas interpretan sus comportamientos, y los de los demás, a través de una narrativa” (Carretero et al., 2013, p. 16); resulta innegable la importancia que tiene el estudio de las narrativas en el ámbito escolar.

Asimismo, Sáiz (2015) plantea que las narrativas tienen especial interés en el campo de la investigación para la filosofía de la historia como para la didáctica de la historia en tanto:

[...] las narrativas [constituyen] potentes herramientas o artefactos culturales para el conocimiento y comprensión del pasado humano, [...] no podemos confundirlas con dicho pasado sino sólo con sus

representaciones (Ricoeur, 1995, Topolsky, 2004, White, 2003, Barton, Levstik 2004; Carretero, López, 2010; Carretero, Van Alphen, 2014). (p.71 y 72)

Dada la complejidad de las narrativas y sus procesos de construcción, se han desarrollado diversas metodologías para aproximarse al estudio de las narrativas históricas producidas por estudiantes. Así, por ejemplo, el grupo Gredics desarrolló una batería de preguntas para evaluar narrativas históricas de estudiantes (Sant et al., 2014). Este conjunto de preguntas constituye un importante marco de análisis para el estudio de las narrativas. Si bien en nuestro estudio no hemos utilizado esta batería, si nos parece pertinente hacer referencia a esta, en tanto permite presentar los rasgos que caracterizan a las narrativas históricas en cuanto a su estructura y contenidos. Siguiendo a lo planteado por Sant et al. (2014), en las narrativas históricas es necesario analizar aspectos como los siguientes:

- La interrelación entre acontecimientos mediante una trama. El conjunto de interrelaciones es lo que distingue a la narración de un texto en el que simplemente se acumulan un conjunto de hechos, datos, personajes.
- El uso del tiempo narrativo subjetivo, lo cual implica una interpretación del tiempo físico. La selección de las formas de representación del tiempo (por ejemplo, años, siglos, etc.) implica una interpretación. Además, la narración histórica no se limita a la ordenación cronológica. Por ello, una de las preguntas fundamentales es “¿el narrador o narradora utiliza un tiempo narrativo más allá del

tiempo cronológico?” (Sant et al., 2014).

- La inclusión de hechos históricos: esto implica “diferenciar aquellos hechos históricos que han sido contrastados y avalados por evidencias históricas y por distintas escuelas historiográficas de aquellos hechos no contrastados o únicamente aceptados por una escuela de pensamiento” (Sant et al., 2014, p. 170). Es en este marco de análisis, donde además se puede analizar las fuentes a partir de las cuales se construyen las narrativas históricas y su nivel de criticidad frente a las denominadas narrativas maestras. Rüsen (Sant et al., 2014) propone cuatro posibles estadios de la competencia narrativa según la capacidad crítica que esta supone: tradicional, ejemplar, crítica y genética o genealógica. En la misma línea, Egan (Carretero, 2011) ha distinguido cinco formas progresivas de comprensión narrativa: somática, mítica, romántica, filosófica e irónica. Así, por ejemplo, que mientras en el nivel mítico el individuo tiende a representarse la historia sobre la base de categorías binarias (personajes considerados buenos o malos) sin mayor distinción entre fantasía y realidad, en el nivel irónico implica procesos de reflexión y metanarración.
- Además de la ubicación temporal y espacial, también es necesaria la distinción de los personajes implicados en los relatos y el nivel de agencia que el narrador atribuye a cada uno de estos. También resulta relevante analizar la presencia de personajes individuales y colectivos.
- La referencia no solo al pasado, sino también al futuro o lo que se denomina función orientativa de las narraciones históricas. Según

Rüsen (Sant et al., 2014) un estudiante “es competente narrativamente si interpreta el pasado, comprende el presente y sus narraciones le orientan hacia el futuro” (p.174).

En otra línea de investigación, aunque no opuesta a la anterior, Sáiz (2015), plantea que “las narrativas históricas proporcionan información tanto del tipo retrato sustantivo del pasado que se presenta (qué se conoce, qué se representa y qué se silencia) como de la capacidad de organizarlo y estructurarlo” (p.74). Por ello, considera que la producción de narrativas históricas permite conocer el uso de destrezas cognitivas como conceptos metodológicos o de segundo orden, los contenidos sustantivos y el grado de influencia de las narrativas maestras que se expresan a través de estos contenidos. Además, añade Sáiz (2015), que las narrativas, mediante el uso de marcadores discursivos (por ejemplo, el uso de la primera persona del plural), permiten una aproximación al sentido de identidad que el narrador asume en relación al proceso histórico relatado.

En relación con el sentido de identidad, Sáiz (2015) señala que para comprender la forma como se crean las representaciones sociales del pasado histórico es útil “aplicar la noción psicológica de “acción mediada” (Wertsch 1993 y 2002; Wertsch, Rozin, 2004)” (p.72). Esta perspectiva explica que las representaciones del pasado derivan del consumo y uso que las personas realizan de narrativas históricas ya existentes, las cuales a modo de herramientas culturales actúan como teorías implícitas que serán utilizadas para la creación de las propias narrativas. Desde esta perspectiva Sáiz (2015), haciendo referencia a los estudios de Wertsch, diferencia dos

grandes tipos de narrativas:

[...] los esquemas narrativos maestros o narrativas maestras (*“schematic narrative templates”*) que operan como plantillas esquemáticas construidas en un contexto social y compartidas en el seno de un colectivo que median y condicionan las diferentes representaciones sociales del pasado; por otro lado, las narrativas específicas, entendidas como discursos, usos o consumos de esas narrativas maestras que generan las personas o los colectivos, pudiendo ser de muy diversa naturaleza” (p. 72).

Por otro lado, Van Alphen (2015) señala que la forma como cada persona se relaciona con las herramientas culturales puede ser de dominio o apropiación. Siguiendo a Wertsch, Van Alphen (2015) explica que el dominio se refiere a la capacidad de recordar y utilizar las narrativas históricas con facilidad y además incluye el ejercicio de habilidades para usar las narrativas históricas como base para el razonamiento sobre los actores y motivos detrás de los acontecimientos. En cambio, la apropiación implica que el texto tiene un sentido personal en tanto recurso de identidad o medio para construir el sentido de lo que se es. Por lo tanto, siguiendo a Carretero y Bermúdez (como se citó en Van Alphen, 2015), la narrativa histórica, en tanto artefacto cultural, “reconoce la controversia entre los existentes diferentes puntos de vista del pasado, le asigna un rol activo al agente en la construcción de narrativas y un rol constitutivo al contexto cultural, y examina la interacción entre la comprensión racional, la emoción y los valores” (p. 21). De allí su importancia para la comprensión acerca de

la forma como los estudiantes y futuros docentes construyen sus representaciones.

De acuerdo a Carretero et al. (2013), en el ámbito escolar se suele identificar dos tipos de narrativas: individuales y nacionales. En las primeras, lo central son la vida de los personajes históricos más conocidos, carecen de explicaciones causales estructurales y multidimensionales; y se apoyan en la idea de que los procesos de cambio se producen por actos de individuos aislados. Las segundas, las narrativas nacionales, tienen como propósito la consolidación de la identidad nacional, no obstante, tienen como limitación la no consideración de la perspectiva de otra nación o de los grupos no dominantes; así como el poco énfasis en las múltiples interpretaciones que un mismo hecho puede generar.

Las narrativas nacionales o narrativas maestras, según explica Sáiz (2015), se originan en el ámbito histórico a lo largo del siglo XIX “reinterpretando y refundiendo episodios y personajes del pasado cuando los estados-nación buscan construir y legitimar su memoria oficial alrededor de una nación imaginada” (p.39). De manera similar Van Alphen (2015) citando a Heller, sostiene que las narrativas maestras constituyen “patrones de interpretación general que tienen la función de dar sentido al pasado, presente y futuro de una comunidad cultural” (p.18).

Las narrativas maestras están estrechamente vinculadas al concepto de nación, por lo tanto, una forma de aproximarse a la comprensión de estas narrativas es a través del análisis de las características de la historiografía en relación con el concepto de nación. Al respecto, Carretero et al. (2013)

sostiene que hay dos enfoques predominantes: el romántico y el disciplinario. El enfoque romántico es propio de la historiografía durante los siglos XVII y XIX y se caracteriza por concebir a la nación como una realidad natural, atemporal e inmutable, cuyas raíces se hunden en un pasado remoto. En este marco las identidades nacionales se conciben como permanentes. El enfoque disciplinar, que empezó a desarrollarse a mediados del siglo XX y que es propio de la historiografía actual, concibe a la nación como producto de una construcción social e histórica, de carácter multidimensional, abstracto y cambiante. No obstante, Carretero et al. (2013) advierten que aun cuando los estudios historiográficos actuales asumen el concepto de nación como construcción social, es muy frecuente encontrar que las narrativas nacionales en la enseñanza de la historia reflejan una concepción romántica de nación.

En ese marco, de acuerdo a Carretero et al. (2013), las narrativas históricas de este tipo tienen las siguientes características:

- El establecimiento de los sujetos históricos mediante la lógica de exclusión-inclusión. Es decir que, bajo esta lógica, los sujetos históricos son presentados como dos grupos enfrentados bajo la forma “nosotros” y “ellos”. Los aspectos positivos son atribuidos a los primeros, mientras que los aspectos negativos son atribuidos a los segundos. Al respecto, Van Alphen (2015) señala que el protagonista nacional aparece como un sujeto homogéneo, es decir no se distingue la diversidad de actores históricos que lo podrían constituir.
- El establecimiento de un anclaje afectivo en relación al concepto de

nación, en lugar de la comprensión cognitiva racional del concepto.

- La presentación de personajes y motivos históricos como míticos y heroicos y desprovistos de coordenadas temporales.
- La sobre simplificación de los procesos históricos. En las investigaciones sobre narrativas históricas de los estudiantes acerca de los procesos independentistas de sus respectivos países se enfatiza en la búsqueda de la libertad como punto de inicio en la construcción de una nueva comunidad. Es usual atribuir la generación de estos procesos solo a las intenciones de un grupo de personas por salir de su condición de dominadas y al interés por obtener un territorio. Asimismo, en estas narrativas se omite “el carácter construido e histórico de los procesos pasados, por ejemplo, cuando [los estudiantes] consideran el territorio de antaño igual al territorio actual” (Carretero et al., 2013, p. 17)
- La legitimación de todos los actos realizados por la comunidad nacional para obtener sus objetivos, por ejemplo, el territorio, por considerarse un derecho que le es inherente.
- La consideración de la nación y los ciudadanos como entidades políticas preexistentes. Esta idea, se complementa con lo expresado por Sáiz (2015), quien señala lo siguiente: “dicha nación aparece dotada de una dimensión permanente y esencial” (p.40). De igual modo, según Van Alphen (2015), desde esta perspectiva, “los sujetos del pasado y presente se funden en una sola identidad nacional, al igual que los diferentes actores sociales” (p. 21).

2.2.2. La investigación cualitativa y fenomenológica sobre las narrativas históricas.

El objeto central de esta investigación son las narrativas históricas de un grupo de futuros docentes acerca del proceso de Independencia del Perú. Estas narrativas constituyen una forma de representación del pasado en las que se pone en uso un conjunto de estructuras y contenidos que son producto de la interacción que cada persona establece con las representaciones existentes en diversas esferas de la sociedad de la que forma parte. Por ello, en tanto su estudio implica el reconocimiento del sentido que las personas le otorgan a las experiencias y estructuras para interpretar el pasado es necesario contar con un enfoque cualitativo en esta investigación y en este caso particular se ha optado por una aproximación de tipo fenomenológico. La investigación cualitativa, desde un punto de vista epistemológico, busca la construcción de un tipo de conocimiento que permita captar el punto de vista de los sujetos; y al mismo tiempo, asume que el acceso a este conocimiento se genera en una dinámica entre los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo, y no solo de lo objetivo (Gurdián-Fernández, 2007). En ese mismo sentido, González (2000) plantea lo siguiente:

El tratamiento cualitativo para el estudio de la subjetividad está orientado a elucidar, a conocer los complejos procesos que constituyen la subjetividad y no tiene como objetivos la predicción, la descripción y el control. Ninguna de estas tres dimensiones, que históricamente han estado en la base de la filosofía dominante en la investigación psicológica, forman parte del ideal orientado por el modelo cualitativo de ciencia. (p.31)

Asimismo, González (2000) plantea que la reivindicación de lo individual y

de la dimensión constructiva del conocimiento adquieren una significación importante para campos como la psicología, y según nuestro punto de vista, también para la educación. Además, sostiene que el desarrollo de una epistemología para los procesos implicados en la construcción teórica acerca de la subjetividad, exige reconocer y atender las necesidades epistemológicas subyacentes, lo cual implica a su vez el desarrollo de alternativas metodológicas que correspondan a una forma diferente de hacer ciencia. Para este autor, la subjetividad individual se establece socialmente, pero no de una forma lineal y unidireccional. Se trataría, por el contrario, de un proceso que integra las subjetividades social e individual. Por ello precisa que “el individuo es un elemento constituyente de la subjetividad social y, simultáneamente, se constituye en ella (p. 24).

En este marco, según González (2000) la epistemología cualitativa se apoya en tres principios que son importantes por sus implicancias metodológicas:

- El conocimiento es una producción constructiva-interpretativa: el proceso de producción del conocimiento implica a su vez un proceso de interpretación para el cual “el investigador integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos durante la investigación” (p.21). Asimismo, la interpretación es un proceso progresivo y que da sentido a diferentes expresiones de lo estudiado y que se realiza teniendo en cuenta la unicidad y complejidad del sujeto estudiado.
- El proceso de producción del conocimiento es interactivo: la naturaleza interactiva del proceso de producción del conocimiento supone la

asimilación de todos los imprevistos en la comunicación humana. Estos imprevistos, en lugar de ser considerados como obstáculos para la investigación, son considerados como oportunidades para la propia investigación en tanto pueden constituir también fuentes de información relevante.

- Significación de la singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento: el conocimiento científico no se legitima por la cantidad de casos estudiados, sino por su cualidad, es decir por las necesidades del proceso de conocimiento. En otras palabras, el número de casos tiene que ver principalmente con las necesidades de información.

Desde el punto de vista metodológico, de acuerdo a Gurdíán-Fernández (2007), la investigación cualitativa se basa en procesos de investigación multicíclicos y en espiral, para lo cual es necesario contar con un diseño semiestructurado y flexible. Esto supone la apertura del investigador para reconocer el carácter emergente de los supuestos o hipótesis de trabajo y su dinámica heurística. Por otro lado, el análisis cualitativo demanda del investigador una actividad altamente reflexiva para identificar las unidades de análisis sin dejar de ver el conjunto y las partes. Implica también “la validación cruzada de fuentes y resultados o triangulación y hacer uniones entre varias partes de los datos y las dimensiones emergentes del análisis” (Gurdíán-Fernández, 2007, p. 235).

Respecto a la particularidad del método fenomenológico, es necesario precisar que este consiste, según Gurdíán-Fernández (2007), en “el estudio de un fenómeno tal y como es percibido, experimentado y vivido por una persona” (p.

150). O, como afirman Aguirre-García y Jaramillo (2012), podría decirse que “la fenomenología se dirige a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia” (p.55). No se trataría entonces de una observación del mundo externo, sino de las experiencias tal y como son vividas y comunicadas por el sujeto. Además, añaden Aguirre-García y Jaramillo (2012), que la descripción fenomenológica no supone solamente “un mero recuento o narración de los estados internos del sujeto, sino un intento riguroso por llevarlos a sus estructuras fundantes” (p. 57). En correspondencia con lo anterior, el método fenomenológico implica, según explican Aguirre-García y Jaramillo (2012), la constante aplicación de la epojé y la reducción:

La epojé (una especie de puesta entre paréntesis) es un ejercicio voluntario de suspender toda toma de posición acerca de la existencia o no de los objetos que se nos dan a la conciencia. En tanto *fenómenos* dados (es decir, lo que se manifiesta, lo que se da), los recibo. [...] luego de la puesta entre paréntesis, nos dirigimos a la conciencia y en ella vemos tanto los fenómenos como los modos en los que se presentan y se constituyen. La fenomenología, entonces, avanza de epojé-re[con]ducción en epojé-re[conducción] [...] Todo el método se encuentra transversalizado por la descripción: se describen las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia (eidos); se describen las estructuras que los hacen posibles, se describen los objetos en tanto constituidos (p.58 y 59)

Por lo tanto, el método fenomenológico enfatiza en “la interpretación de los significados del mundo (Lebenswelt) y las acciones de las y los sujetos”

(Gurdián-Fernández, 2007, p. 152). Estos significados, añaden Gurdián-Fernández (2007), se desarrollan a través de las interacciones entre los sujetos, por lo cual el método fenomenológico se basa en este carácter intersubjetivo que subyace a los fenómenos sociales y busca comprender la realidad desde la forma como cada sujeto la experimenta.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de la investigación

Esta investigación fue descriptiva y se utilizó una metodología cualitativa de tipo fenomenológico (Gurdián-Fernández, 2007; González, 2000; Hernández et al., 2014), pues se buscó conocer y comprender y describir qué contenidos históricos y metaconceptos históricos son utilizados por la población bajo estudio para elaborar explicaciones históricas acerca de un proceso histórico determinado. De forma complementaria se realizó una descripción cuantitativa de la información recogida.

3.2. Población

La población estuvo conformada por estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima metropolitana.

3.3. Muestra

La muestra estuvo conformada por estudiantes del cuarto o quinto año de la carrera de educación primaria matriculados, en la facultad de educación de la universidad seleccionada, durante el periodo de la aplicación del instrumento. La selección de futuros maestros de educación primaria que se encuentran cursando los últimos años de formación docente obedeció a criterios como la relevancia de la información que se podría obtener en relación con la teoría específica que aborda el estudio⁵. Se consideró que los datos que emergen de la construcción de narrativas históricas (Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz y López, 2015) de estudiantes próximos a finalizar sus estudios de formación docente, podrían permitir la identificación de

⁵ Pagès, (como se citó en Bravo, 2018) señala que “la indagación sobre las perspectivas de los estudiantes de maestro, su origen y desarrollo, su relativa resistencia al cambio, y el predominio de unas perspectivas sobre otras debería ser, uno de los ejes de la formación inicial de los maestros” (p. 230).

sus potencialidades y posibles limitaciones para promover, en su futura labor como docentes, la competencia de interpretación histórica en los estudiantes a su cargo. Y de esa forma, contribuir al diseño e implementación de estrategias en las instituciones formadoras de docentes, en particular en el ámbito de la didáctica de la historia.

3.4. Procedimientos

Se solicitó autorización a la facultad de educación de la universidad en la que estudiaba la población seleccionada para la aplicación del instrumento de investigación. La aplicación se realizó en el horario habitual de clases y las fechas y horarios respectivos se coordinaron con las autoridades de la institución.

Para el recojo de la información se solicitó a los estudiantes que de forma presencial, individual y anónima elaboren un escrito de síntesis (Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz y López, 2015) sobre el proceso de Independencia del Perú. Este recurso fue seleccionado ya que permite conocer no sólo lo que un individuo conoce de un proceso histórico, es decir sus contenidos sustantivos, sino también cómo los representa y organiza, en otras palabras, el uso de metaconceptos o contenidos de segundo orden. A los estudiantes se les indicó, siguiendo el procedimiento empleado en otros estudios similares (Sáiz y López, 2015) que este texto debía estar dirigido a un estudiante de su misma edad, de otro país y que no conoce la historia del Perú y que la extensión del texto era libre. Adicionalmente, con la finalidad de evitar cualquier tipo de influencia externa, se indicó a los estudiantes que no podían utilizar fuentes de apoyo para su elaboración. También se informó que la información era anónima.

La aplicación del instrumento y sus respectivos resultados no se vieron

reflejados en ninguna de las asignaturas cursadas por los estudiantes. Cabe señalar además que la investigación no constituyó una propuesta de intervención educativa para mejorar el aprendizaje enmarcado en algún curso académico.

Adicionalmente, se recogió información acerca de datos generales de la población según se detalla en el Anexo 1. Además, se formularon dos preguntas abiertas: qué experiencias de aprendizaje de historia les resultaron más significativas durante su etapa escolar y por qué; y si consideraban necesario que los estudiantes de primaria aprendan historia y por qué.

3.5. Análisis de datos

Las categorías de análisis con las que se abordó el estudio de las narrativas históricas de los estudiantes fueron las siguientes:

Tabla 2
Categoría de análisis

Categorías	Sub categorías
Conceptos históricos sustantivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos de datos que evidencian una adecuada ubicación temporal y espacial ▪ Conocimiento de hechos correspondientes a distintas dimensiones (social, política, cultural, económica)
Metaconceptos históricos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Causas y consecuencias ▪ Cambio y continuidad ▪ Relevancia histórica ▪ Conciencia histórica

Para el análisis de la información, se utilizó el instrumento elaborado por Sáiz y Gómez (2016) (Anexo 2) con el propósito de investigar habilidades discursivas y de alfabetización histórica de futuros maestros de educación primaria. Sus autores refieren que este instrumento fue validado por expertos de tres universidades españolas a quienes se les pidió que valoraran en una escala del 1 al 4 la validez de

cada una de las categorías de análisis de las narrativas y la adecuación de los niveles de complejidad que se estableció para cada una de ellas. Reportan que todos los ítems recibieron una puntuación media que sobrepasó el 3. Este instrumento considera cuatro metaconceptos o contenidos de segundo orden y para cada uno de ellos se establecieron cuatro niveles de progresión (nulo, bajo, medio y alto) (Sáiz y Gómez, 2016). Respecto de los contenidos sustantivos, Sáiz y Gómez (2016), señalan que se establecieron también cuatro niveles, los cuales progresan desde relatos con notorios vacíos de información hasta relatos de mayor nivel de complejidad al interrelacionar múltiples dimensiones.

La información se analizó de manera cualitativa. El análisis cualitativo consistió, en primer lugar, en la codificación de las narrativas de los estudiantes de la carrera de educación primaria y la identificación de los contenidos sustantivos y metaconceptos históricos presentes en el discurso. Para este análisis, se procedió a identificar la presencia de segmentos de las narrativas que evidenciaran la presencia de los metaconceptos históricos propuestos en el instrumento seleccionado. Además, se codificaron dichos segmentos teniendo en cuenta niveles de complejidad según lo establecido en el instrumento antes señalado. Por lo tanto, en esta fase la codificación se realizó a partir de las siguientes categorías pre establecidas: causas y consecuencias, cambio y continuidad, relevancia histórica, y conciencia histórica.

Para el procesamiento de la información se utilizó como apoyo el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 8 De manera complementaria se realizó una descripción cuantitativa mediante el cálculo de frecuencias y medias.

De igual modo, se analizaron los contenidos sustantivos presentes en las

narrativas de los estudiantes y sus niveles de complejidad según los marcadores establecidos en el instrumento seleccionado.

Una vez realizado el análisis, se solicitó el apoyo a dos expertos (uno en historia y evaluación y el otro en enseñanza de la historia y formación docente). A ambos expertos se les solicitó que, de forma individual, revisaran el 10% de narrativas elaboradas por los estudiantes y que las analizaran utilizando el instrumento seleccionado. Al finalizar sus evaluaciones, se entrevistó a cada uno de los expertos para conocer las calificaciones asignadas y las razones de ello.

En la mayor parte de casos analizados se encontraron semejanzas en las calificaciones asignadas. No obstante, luego del intercambio de criterios con los expertos, se procedió a realizar un nuevo análisis de todas las narrativas a fin de incorporar en el análisis aquellos criterios no considerados inicialmente y que se consideraron pertinentes para un mejor análisis de la información.

En una segunda etapa se procedió a realizar un nuevo análisis de las narrativas históricas y se realizó una codificación abierta. En este caso las categorías de análisis emergieron durante el proceso de análisis. Dada la gran cantidad y diversidad de categorías emergentes, se procedió a seleccionar aquellas que pudieran ayudarnos a identificar ciertas tendencias significativas en las narrativas. Esto supuso, por lo tanto, varios procesos consecutivos de organización y codificación de la información.

Adicionalmente, se realizó también un análisis cualitativo de la información brindada por los informantes acerca de sus experiencias de aprendizaje de historia que les resultaron más significativas durante su etapa escolar y por qué; y si consideraban necesario que los estudiantes de primaria aprendan historia y por qué.

Se trabajó con un sistema de codificación abierta pues las categorías de análisis emergieron durante el proceso mismo. Para el procesamiento de esta información también se utilizó como apoyo el software de análisis cualitativo ATLAS.ti8. Dada la gran cantidad y diversidad de categorías emergentes, se procedió a seleccionar aquellas que pudieran ayudarnos a identificar ciertas tendencias significativas en las respuestas de los estudiantes.

3.5. Aspectos éticos

La investigación busca garantizar autonomía, beneficencia, confidencialidad y anonimato. La información se recogió de forma anónima y de forma voluntaria. Se informó a los estudiantes sobre el proyecto de investigación y se les garantizó la reserva en el manejo de la información mediante el tratamiento anónimo de la información recabada. Luego de presentada la investigación, se brindará a la institución formadora un reporte de los principales hallazgos y recomendaciones con la finalidad que ello pueda ser de beneficio para los procesos de formación, no obstante, en este reporte se mantendrá el anonimato de las respuestas.

El proyecto ha sido revisado por el CIEI y fue ejecutado luego de su aprobación.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. Datos generales de los estudiantes

Las narrativas históricas acerca del proceso de la Independencia del Perú fueron elaboradas por estudiantes de la carrera de educación primaria de una universidad privada ubicada en Lima Metropolitana. En el estudio participaron 35 estudiantes, de los cuales 26 estudiantes cursaban el VIII ciclo y 9 estudiantes cursaban el X ciclo de la carrera. El grupo estuvo compuesto por mujeres (86%) y hombres (14%). El rango de edades de los estudiantes es de 20 a 24 años de edad. La mayor parte de los estudiantes se ubica en el intervalo de 21 y 22 años de edad (37% y 23 % respectivamente).

En relación con su formación escolar, 83% de los estudiantes señaló haber cursado la mayor parte de sus estudios de educación básica en instituciones educativas de gestión pública, mientras que solo el 17% indicó haber estudiado en instituciones educativas de gestión privada. En cuanto a las regiones donde cursaron la mayor parte de sus estudios escolares, la composición del grupo es heterogénea. Aun cuando la mayoría de estudiantes (54%) realizó estudios escolares en Lima, el 46 % de los estudiantes realizó sus estudios en otras regiones del Perú (12 regiones), según se muestra en el Anexo 3.

4.2. Análisis de las narrativas de los estudiantes de la carrera de educación primaria

Las narrativas históricas fueron analizadas, como se explicó en la sección referida a la metodología, de forma cualitativa mediante el uso de categorías pre establecidas en el instrumento de análisis de los niveles de complejidad de los

contenidos sustantivos y metaconceptos históricos elaborado por Sáiz y Gómez (2016). Adicionalmente, se realizó un proceso de codificación abierta a partir de categorías que fueron emergiendo en el proceso de análisis de las narraciones de los estudiantes. A continuación, presentaremos los principales hallazgos de este proceso de análisis.

4.2.1. Análisis de los niveles de complejidad de los metaconceptos históricos y contenidos sustantivos en las narrativas de estudiantes de la carrera de educación primaria.

Los metaconceptos analizados fueron causa y consecuencia, cambio y continuidad, relevancia histórica y conciencia histórica. Se encontró que el 20% de las narrativas se ubicó en el nivel 0 en cuanto al uso de metaconceptos históricos. Es decir, estas narrativas se caracterizan por no hacer uso de metaconceptos históricos y presentar, por lo general, escasa información histórica e incluso graves errores de información. Por otro lado, aproximadamente el 71% de las narrativas se ubicaron en el nivel 1, lo cual indica que estos relatos se caracterizan por presentar al menos un metaconcepto, pero con niveles bajos de logro. Estas narrativas presentan información histórica escasa y de carácter lineal. Solo aproximadamente 6% de las narrativas se ubicaron en el nivel 2, lo cual quiere decir que en este grupo fue posible identificar por lo menos dos metaconceptos históricos, uno de ellos de nivel bajo y otro de nivel medio o bajo. Ninguna de las narrativas pudo ser ubicada en el nivel 3, lo cual significa que en ninguna de las narrativas se evidenció el uso de metaconceptos históricos en un nivel alto ni explicaciones que integren diversas dimensiones del proceso histórico en cuestión.

En referencia al **metaconcepto denominado causas-consecuencias**, se encontró que más de la mitad de las narrativas (aproximadamente 54%) se ubicó en el nivel 0, es decir que en estos relatos no se incluyeron causas ni consecuencias del proceso histórico.

En este grupo de narrativas se encuentran textos como el siguiente⁶:

Comenzaría diciéndole que nuestro país no era considerado libre puesto que habían clases sociales muy marcadas, luego mostrando la imagen de Don José de San Martín diría que fue el personaje que nos independizó pero antes que él hubieron otros personajes que lucharon para que nuestro país sea libre, algunos convirtiéndose en mártires y héroes ya que murieron en la lucha. Pero en el año 1821, con el general Don José de San Martín se logró que nuestro país sea libre e independiente haciendo una proclamación frente de una multitud de personas y cogiendo la bandera que en ese momento él lo había creado. (Informante 18)

El relato da cuenta de un conjunto de datos como el año de la proclamación, la mención a José de San Martín y la referencia a la existencia de otros personajes no identificados. No obstante, no se evidencia el establecimiento de hechos que expliquen las posibles causas. En la primera parte del texto se insinúa una situación de falta de libertad y desigualdad social—aunque de forma imprecisa—, no obstante esta referencia carece de un vínculo causal con el resto del texto.

En la mayor parte de narrativas ubicadas en el nivel 0 del metaconcepto causas y consecuencias, se identificó, además, un uso escaso o incorrecto de

⁶ Se han transcrito todos los textos de los estudiantes manteniendo la escritura original del texto.

contenidos sustantivos, tal como se evidencia también en el ejemplo anteriormente presentado.

Por otro lado, en aproximadamente 29% de las narrativas se evidenció la alusión a una causa del proceso de la Independencia, por lo que estas narrativas se ubicarían en el nivel 1. En estos casos el narrador suele utilizar algún conector que permite evidenciar que ha establecido un nexo causal, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:

La independencia del Perú se desarrolló debido a 2 corrientes libertadoras dirigidas por el general Simón Bolívar por el norte y José de San Martín por el sur". (Informante 29)

No obstante, tal como se observa estas narrativas presentan información escasa y poco precisa, por lo que la mayor parte de estos relatos se encuentran ubicados en el nivel 0 de contenidos históricos sustantivos.

Asimismo, solo aproximadamente el 14% de las narrativas evidenció la identificación de más de una causa, pero en ningún caso estas fueron jerarquizadas. Estas narrativas corresponden al nivel 2. Un ejemplo de este grupo de narrativas se muestra en el siguiente texto de un estudiante:

El Perú por algunos siglos (3) estuvo sometido al dominio español, estos últimos cometían múltiples abusos contra la población peruana. En esta situación hubieron múltiples intentos de emancipación por algunos dirigentes, el más destacado e importante personaje que se levantó contra el dominio español fue José Gabriel Condorcanqui (Tupac Amaru II) quien junto a su familia y a un grupo de pobladores emprendió una lucha por la libertad, aunque en su intento fueron asesinados cruelmente, sirvió para que

las futuras generaciones se armen de valor y sigan intentando buscar la ansiada libertad.

Al pasar los años de la revolución de Tupac Amaru II los peruanos sometidos seguían intentando recobrar su libertad, la cual llegaría gracias al coraje de algunos dirigentes peruanos y algunos de Latinoamérica.

Entre los personajes destacados que contribuyó a consolidar la independencia son Simón Bolívar y José de San Martín, este último de Argentina logró un 28 de julio de 1821 proclamar la independencia del Perú". (Informante 10)

En este grupo de narrativas se observa un mayor detalle en la descripción de hechos y personajes, sin embargo los relatos son lineales y las posibles causas no son jerarquizadas. En el caso mostrado, además y tal como se analizará de forma detallada más adelante, el relato no aborda los factores del contexto que influyeron en el proceso de la Independencia de manera exhaustiva.

Ninguna de las narrativas pudo ser ubicada en el nivel 3 ya que en ningún caso se evidenció una explicación de la complejidad de causas y consecuencias del proceso histórico de forma integrada.

Al analizar este metaconcepto también se puso atención, considerando lo expuesto por Navarro y Corredor (2018), en la forma como los estudiantes articulaban en sus narrativas las intenciones individuales de los actores históricos y los aspectos del contexto histórico en que se desarrollaron los acontecimientos. En las narrativas de los estudiantes de la carrera de educación primaria se encontró una marcada tendencia a privilegiar las intenciones de los sujetos individuales en la explicación del proceso de la Independencia del Perú. Por

ejemplo, un estudiante mencionó lo siguiente:

La independencia del Perú se desarrolló debido a 2 corrientes libertadoras dirigidas por el general Simón Bolívar por el norte y José de San Martín por el sur. (Informante 29)

En este tipo de narraciones se privilegia el rol de dos actores y no se establece vinculación alguna con el contexto o circunstancias en que cada uno de ellos se desarrolló. Las actuaciones de los sujetos parecen estar únicamente orientadas por su propia voluntad, tal como se puede evidenciar en el siguiente fragmento de la narración de otro estudiante:

[...] Estas exigencias por parte de los españoles buscaba acabar con la cultura que tenían los indígenas.

Un día llegó al Perú, Don José de San Martín que venía de liberar a su país natal, Argentina, de la opresión española a pelear junto a todo su ejército para conseguir la Independencia del Perú. Después de muchas batallas el 28 de julio de 1821 se proclamó la Independencia del Perú en la Plaza de Armas de Lima [...]. (Informante 9) (el subrayado es nuestro).

En algunas narraciones asoman algunos rasgos del contexto —descrito de forma general—; no obstante, las intenciones del sujeto histórico predominan sobre los factores del contexto. Un texto que ilustra esta idea es el siguiente:

[...] estos últimos [españoles] cometían múltiples abusos contra la población peruana. En esta situación hubieron múltiples intentos de emancipación por algunos dirigentes, el más destacado e importante personaje que se levantó contra el dominio español fue José Gabriel Condorcanqui (Tupac Amaru II) quien junto a su familia y a un grupo de pobladores emprendió una lucha por

la libertad, [...] (Informante 10)

Se observa, como se muestra en el texto anterior, que la narrativa brinda indicios de acciones de un colectivo (grupo de pobladores). No obstante, este colectivo no es caracterizado ni privilegiado en el relato. Y, si aparece alguna caracterización, esta alude a una sola variable, siendo en la mayor parte de casos la identidad étnica de los actores:

[...] y nos encontramos en una época donde algunos de los indígenas empezaron a rebelarse contra la injusticia de los españoles, pero eso fue gracias a que en otros lugares ya se empieza a dar lo mismo y el Perú no fue ajeno a ello. Mientras que por otros países se iba contando sobre Don José de San Martín quien independizaba a los pueblos sujetos a los abusos de los españoles. (Informante 5)

Solo en algunas de las narraciones de los estudiantes se pudo identificar con mayor nitidez la caracterización de los sujetos colectivos y la comprensión —a un nivel básico— de la forma como las intenciones de un sujeto colectivo están relacionadas con sus circunstancias. Por ejemplo, un estudiante señaló lo siguiente:

La libertad del Perú pudo ser posibles gracias a las muchas y constantes luchas en contra del gobierno español. La independencia de Perú fue declarada el 28 de julio de 1821. Sin embargo aún la independencia no se logró como lo anhelado, tuvieron que seguir las luchas, las luchas de los criollos que en muchos casos luchaban por su conveniencia ya que eran hijos de españoles y peruanos; por lo tanto no tenían los mismos privilegios de los españoles netamente. (Informante 34)

La articulación de intencionalidades de los sujetos históricos y el contexto en la construcción de explicaciones es casi inexistente en las narraciones analizadas.

Solo un estudiante evidenció una explicación con estas características:

Cuando el Perú se vió invadido por España y la monarquía surgieron multiples manifestaciones de los indígenas contra la colonia, comenzando las primeras rebeliones. Luego de las reformas Borbónicas (establecimiento de la monarquía absoluta), ocurrió la rebelión de Tupac Amaru II, y aunque se reprimió el hecho y castigó severamente, el descontento se hizo más fuerte. Francia invadió España y los reyes cedieron el trono a Bonaparte, el poder pasó a diferentes manos y en las zonas invadidas se formaron grupos autónomos que querían cambiar el orden colonial, además se incrementó el número de rebeliones. Sumado a esto, la Expedición de Libertadores de Chile desembarcó en Perú y finalmente se proclamó la independencia del Perú en 1821. (Informante 4)

En esta explicación sobresale la presencia de mayor diversidad de elementos que explican el proceso histórico en cuestión. Por ejemplo, se presentan intenciones individuales (de Túpac Amaru II) y colectivas (de grupos autónomos). Además, en el relato se incluye —a un nivel general— aspectos del contexto internacional y su impacto político; así como su relación con las intenciones de los sujetos históricos. Esta narración, aunque no agota toda la amplitud y complejidad de variables en juego, ofrece una explicación que muestra, siguiendo a Jaramillo y Bermúdez (2000), elementos de diferente temporalidad, espacialidad e intencionalidades individuales y colectivas relacionadas entre sí.

En relación con el **metaconcepto cambio y continuidad**, se encontró que aproximadamente el 63% de las narraciones se ubicaron en el nivel 0, es decir que en la mayoría de los relatos los estudiantes no hicieron alguna referencia a los cambios o permanencias que el proceso histórico originó en la sociedad. Un ejemplo de este tipo de narrativas es el siguiente:

[...] luego llegaron los españoles con armamento, impondieron la religión católica (la santa inquisición), se aprovechaban de los recursos del país, se dio el virreinato, se trajeron esclavos, la población estaba dividida en clases, se dió mucho abuso de poder en especial con los campesinos, ante ello, cansada la población decide rebelarse [...], hasta que el 28 de julio de 1821 se proclama la independencia del Perú, a cargo del general Don José de San Martín en una plaza de Lima. (Informante 22)

Tal como se muestra en el ejemplo citado, en este grupo de relatos el narrador no informa en qué manera la situación descrita al inicio de su relato cambia o se mantiene a lo largo del proceso. Su relato está centrado en describir lo que él considera el hito central del proceso (la declaración de la Independencia), dejando de lado la forma como la sociedad en su conjunto fue afectada por este proceso.

Solo en aproximadamente 34% de narraciones se hizo alusión a algún cambio importante generado por el proceso histórico relatado, por lo que pueden ser ubicadas en el nivel del metaconcepto cambio y continuidad. En este sentido, un estudiante mencionó, por ejemplo, lo siguiente:

Un hecho muy importante se dio el 28 de julio de 1821 cuando Don José de San Martín proclamo la independencia en el Perú por medio de las siguientes

frases: ¡Viva el Perú! ¡Viva la independencia!

Gracias a esto es que se logró vencer a los españoles, y hoy en día tenemos la libertad tanto para elegir como para hacer nuestra voluntad. (Informante 14)

En estas narrativas la consecución de la libertad es el cambio que se vincula con el proceso histórico en cuestión. Si bien en algunos de estos relatos se inicia señalando que existía una situación de abuso durante el régimen virreinal, los narradores suelen concluir sus textos señalando que con el proceso de la Independencia se consiguió la libertad, pero no precisan en qué forma la situación inicial descrita cambió o se mantuvo. Tal como analizaremos más adelante, la identificación de la libertad como valor en abstracto constituye una de las características de los relatos sobre la independencia en las narrativas románticas. En este tipo de narrativas se deja de lado el examen de las implicancias que un proceso histórico, como el señalado, tiene en los distintos ámbitos de la sociedad.

Ninguna de las narrativas pudo ser ubicada en el nivel 2 o 3, esto quiere decir que en ninguna de estas se pudo identificar cambios significativos ni continuidades de larga duración. Tampoco se evidenció el uso de interconexiones temporales para explicar los cambios y continuidades. El único cambio identificado fue la adquisición de la libertad respecto del dominio político español, con lo cual, al parecer, en las narraciones se asume tácitamente que el proceso de la Independencia tuvo la misma repercusión en toda la sociedad.

Respecto al **metaconcepto relevancia histórica** casi el 66% de las

narraciones se ubicó en el nivel 0, es decir que en la mayor parte de estas no se hizo alusión alguna sobre la importancia de la Independencia del Perú para comprender los procesos sociales, económicos o políticos de la historia del Perú.

El siguiente fragmento de una narrativa ejemplifica la descripción de algunos hechos, pero carece de una explicación acerca de la importancia del proceso de la Independencia del Perú para comprender la sociedad actual y los cambios históricos.

En el tiempo que los españoles estuvieron en el Perú se formaron los virreynatos, hubo rebeliones y precursores, como próceres para la búsqueda de la independencia del Perú, fue Don José de San Martín quien vino por los Andes a dar apoyo y aliarse para que los españoles no dominen territorio Argentino y protegió el peruano pero no podía solo en estas batallas por lo que se conoce las corrientes libertadores del sur y del norte con Simón Bolívar, 1821, se declara la independencia del Perú [1 año de protectorado de San Martín] pero no estábamos libres en su totalidad hasta la última batalla de Ayacucho donde los españoles se retiran del territorio peruano”.

(Informante 35)

Solo aproximadamente el 31 % de las narraciones contienen algún fragmento que alude la relevancia del proceso de la Independencia, no obstante, carecen de explicaciones sobre el ámbito de su relevancia o la magnitud de su trascendencia, por lo que estas narrativas se ubican en el nivel 1 del metaconcepto antes señalado. El siguiente segmento de una narrativa ilustra lo señalado anteriormente:

[...] el Perú fue una Colonia de España, esta fue gobernada bajo una

monarquía. El Perú fue dominado por políticas vasalladoras que no permitían ser sujetos o ciudadanos libres e independientes.

El comercio fue monopolizador, los impuestos muy altos, etc.

En 1821 Don José de San Martín proclamó la independencia del Perú, convirtiéndose así en un país libre. El primer presidente fue Jose de la Rivagüero, se presentó una constitución y bajo ella los ciudadanos actualmente podemos ejercer nuestra ciudadanía. (Informante 13)

En este caso el narrador indica cómo este proceso se relaciona con la actualidad. Desde su perspectiva, la elaboración de la primera constitución sería la base para la configuración del ejercicio ciudadano actual. En esta narrativa, por lo tanto, el proceso de la Independencia tiene sentido en tanto le permite al estudiante explicar otro proceso histórico. No obstante, dado que esta narrativa presenta vacíos históricos, el narrador no logra explicar de forma consistente el carácter relevante del hecho destacado en su narrativa.

En algunas de las otras narrativas del nivel 1 se identifica también, tal como se mencionó antes, la recurrencia a la idea de libertad. En estos casos, los narradores consideran que el proceso de la Independencia es importante porque ha permitido que el Perú sea libre. Sin embargo, al igual que en el ejemplo citado, estas narrativas también presentan vacíos o errores de información histórica, lo cual dificulta el desarrollo de una explicación que considere la complejidad del proceso histórico.

En esta misma línea de análisis se sustenta el hecho de no haber encontrado narrativas que pudieran ser ubicadas en el nivel 2 o 3 del marcador de relevancia histórica. En ninguna de las narrativas analizadas se hizo referencia a más de un

elemento para explicar la trascendencia del proceso histórico en diferentes ámbitos y en estrecha conexión con el presente o los cambios ocurridos a lo largo del tiempo.

Cabe señalar que, en contraste con la dificultad para explicitar la relevancia del proceso histórico aludido, resalta la importancia que, en la mayoría de los relatos, se asigna a la declaración de la Independencia como punto central y culminante del relato. Esto evidenciaría la centralidad en la efeméride, sin mayor explicación del contexto anterior ni posterior a dicho evento. Aproximadamente 74% de estudiantes realizaron este tipo de referencias en sus relatos:

En 1821 Don José de San Martín proclamó la independencia del Perú, convirtiéndose así en un país libre. (Informante 13)

Pero en el año 1821, con el general Don José de San Martín se logró que nuestro país sea libre e independiente haciendo una proclamación frente de una multitud de personas y cogiendo la bandera que en ese momento él lo había creado. (Informante 18)

El 28 de julio de 1824 él [Don José de San Martín] salió al balcón a proclamar la idependecia.

En ese lugar muchas personas estaban muy felices que eran independiente al fin. (Informante 26)

En lo que se refiere a la **conciencia histórica**, aproximadamente en el 63% de las narrativas no se evidenció algún juicio de valor sobre el proceso de la Independencia. En aproximadamente 34% de los relatos sí se realizó algún juicio de valor, pero de forma implícita y sin una explicación solvente que lo sustente. En este grupo de narrativas encontramos ejemplos como los siguientes:

Un hecho muy importante se dio el 28 de julio de 1821 cuando Don José de San Martín proclamó la independencia en el Perú por medio de las siguientes frases: ¡Viva el Perú! ¡Viva la independencia!

Gracias a esto es que se logró vencer a los españoles, y hoy en día tenemos la libertad tanto para elegir como para hacer nuestra voluntad. (Informante 14)

¿Como fue el proceso de la independencia?

Fue por la liberación de los esclavos, a causa de los españoles, Don José de San Martín los liberó, todo peruano recuerda esta frase “Desde este momento, el Perú queda libre e independiente, “Viva la patria” ¡Viva el Perú! ¡Viva la independencia del Perú!” (Informante 17)

San Martín proclamó con esta hermosa frase que todos los peruanos recuerdan el cual es “Desde este momento el Perú es libre e independiente por la libertad...”. (Informante 12)

[San Martín] quien proclamó la independencia del Perú, desde allí pasamos a ser un país libre y se comenzó a crear leyes y decretos que hacían respetar nuestros derechos. (Informante 33)

Un rasgo que distingue a este conjunto de narrativas es una valoración positiva de la Independencia del Perú. Se valora la libertad e independencia que este proceso histórico ha significado, valores que además son asumidos como características de la sociedad actual. Sin embargo, en estas narrativas no media una explicación acerca de cómo la sociedad peruana se ha ido configurando a lo largo de su proceso histórico en relación a estos dos valores. Por otro lado, pareciera que los narradores asumen que la gesta de la Independencia implicó la

obtención de la libertad de forma homogénea en la sociedad de aquel entonces y que, a su vez, la sociedad peruana actual ha sido heredera de esa conquista de forma automática, sin conflictos ni contradicciones.

En esta línea de análisis se explica por qué ninguna de las narrativas de los estudiantes pudo ser ubicada en los niveles 2 o 3. La ausencia de juicios de valor explícitos y la ausencia de explicaciones que den cuenta de las relaciones entre el proceso histórico y el presente fueron los rasgos predominantes en todas las narrativas analizadas.

En cuanto a los **contenidos sustantivos** el 66% aproximadamente de las narrativas se ubicó en el nivel 0, lo cual significa que la mayor parte de estos relatos se caracterizan por tener vacíos históricos notorios o graves errores de información; así como no presentar información histórica pertinente. Solo 31% aproximadamente de las narrativas se ubicó en el nivel 1, es decir presentaron información descriptiva, lineal, aunque con discontinuidades temporales. No obstante, en este grupo de relatos se presentó también escasa información o la que incluyeron fue de carácter superficial. Una característica frecuente fue que la información presentada, en la mayoría de los casos, estuvo referida a algún hito o hecho vinculado a una efeméride. Entre los contenidos mencionados, se identifica la alusión a personajes como José de San Martín, Simón Bolívar y Túpac Amaru II. Los dos primeros aparecen vinculados a las corrientes libertadoras y el último al concepto de rebelión. Otro contenido frecuente es la mención de la fecha en que se declaró la Independencia en Lima: 28 de julio de 1821. Asimismo, un concepto mencionado es Virreinato en alusión al periodo que precedió la Independencia. La mención de otros periodos históricos, como República o Protectorado es menos

frecuente. En pocos relatos se hace referencia a hechos específicos como la invasión de Francia a España o el establecimiento de las reformas borbónicas. Por otro lado, cabe señalar que varios de los relatos inician con la mención a los Incas y la llegada de los españoles al territorio ocupado por los Incas. A esto último suelen asociarse términos como dominio o sometimiento.

Cabe señalar que ninguna de las narrativas pudo ser ubicada en el nivel 2 o 3, es decir en ningún caso se logró evidenciar el manejo de información que diera cuenta de diversas dimensiones del proceso histórico, por ejemplo, aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, de manera combinada y mucho menos de forma integrada y estructurada.

4.2.2. Análisis de las representaciones de los estudiantes de la carrera de educación primaria acerca del proceso de Independencia del Perú a través de sus narrativas históricas.

Al realizar el análisis de las narrativas históricas de los estudiantes emergieron algunos aspectos que no habían sido planteados de forma explícita como categorías de análisis durante el diseño del proyecto. Dada su recurrencia y relevancia en las narraciones de los estudiantes, consideramos pertinente dar cuenta de estos aspectos con la finalidad de comprender con mayor profundidad las representaciones de los estudiantes acerca del proceso histórico de la Independencia del Perú.

4.2.2.1. Los actores sociales en el proceso de la Independencia del Perú desde la perspectiva de los estudiantes.

Las narraciones de los estudiantes nos permitieron aproximarnos a sus representaciones acerca de la sociedad durante el proceso de la

Independencia del Perú, en particular sobre los grupos sociales que son identificados y los actores a los que se les atribuye el liderazgo del proceso histórico mencionado. Dado que una de las características del pensamiento histórico es el reconocimiento y la comprensión de las múltiples perspectivas de los actores, resulta relevante preguntarnos si para los estudiantes es posible identificar la multiplicidad de actores y la compleja trama de relaciones en un proceso histórico. Esta habilidad constituye uno de los elementos claves para desarrollar una perspectiva histórica (*historical perspectives*) (The Historical Thinking Project, s.f).

Respecto a los grupos sociales que son reconocidos por los estudiantes se encontró que aproximadamente el 37% de estudiantes no explicitó cuáles eran los grupos que conformaban la sociedad durante el proceso de Independencia. Estos relatos, en su mayor parte muy breves, aluden en algunos casos al uso de la categoría pobladores o pueblo y suelen centrarse en la descripción de algún acontecimiento, pero no propiamente del proceso. A continuación, se presenta un texto en el que se evidencia lo expuesto:

La independencia del Perú: desde el descubrimiento de América hasta el 1821, el Perú fue una Colonia de España, esta fue gobernada bajo una monarquía. El Perú fue dominado por políticas vasalladoras que no permitían ser sujetos o ciudades libres e independientes” (Informante 13)

Asimismo, aproximadamente el 26% mencionó a un solo grupo social, siendo en la mayoría de estos casos el grupo denominado “españoles”. Solo 37% de estudiantes, aproximadamente, mencionó a dos o tres grupos

sociales. En esos casos los grupos sociales más mencionados, aunque no de forma mayoritaria, fue el denominado “indígenas” e “incas”. En este último caso, el uso de la denominación “incas” parece asociarse a una oposición inca - español y su uso aparece vinculado a la época de la llegada de los españoles y la crisis del Tahuantinsuyo. A modo de ejemplo, se cita lo planteado en una de las narrativas:

En el transcurso de los conflictos del imperio Inca, llegaron los españoles aquellos que inculcaron sus hábitos e ideologías a los incas.

Los incas fueron sometidos bajo el poder de los españoles por un largo tiempo.

Al pasar el tiempo, donde se veía abusos y violencias hacia los incas, hubo varias rebeliones por parte de los indígenas tales como la de Tupac Amaru, Micaela Bastidas, etc. (Informante 23)

En las narrativas en las que se hace alusión a “indígenas”, se hace referencia a la situación de abuso de la cual fue objeto este grupo, pero también a la actuación de este grupo frente a la situación a la que fueron sometidos:

Para contarle como fue la independencia del Perú iniciaría contándole que vivíamos en una época del virreinato dónde existía abusos por parte de los españoles hacia los indios o indígenas, y nos encontramos en una época donde algunos de los indígenas empezaron a rebelarse contra la injusticia de los españoles, [...] (Informante 5)

Es notorio que en los relatos son muy pocos los estudiantes que reconocen la presencia de grupos sociales como los criollos, mestizos o

afrodescendientes. Asimismo, en algunas narraciones, aproximadamente en el 11%, se utiliza el término “peruanos”, término que es utilizado de forma anacrónica.

Respecto al liderazgo del proceso de la Independencia en las narrativas de los estudiantes, encontramos que cerca del 71% señaló a José de San Martín como una de las figuras más visibles de la Independencia del Perú, el 26% aproximadamente reconoció asimismo el rol de Simón Bolívar. En los siguientes segmentos de dos narrativas notamos el rol protagónico que se le atribuye a José de San Martín:

En una de esas corrientes libertadoras, un señor argentino llamado José de San Martín, tenía la intencionalidad de parar el caos peruano proclamando la independencia del Perú”. (Informante 3)

Un día llegó al Perú, Don José de San Martín que venía de liberar a su país natal, Argentina, de la opresión española a pelear junto a todo su ejército para conseguir la Independencia del Perú. (Informante 9).

No obstante, el reconocimiento del liderazgo de estos actores solo se circunscribe a su rol como dirigentes de las Corrientes Libertadoras y en el caso de San Martín a la gesta de la declaración de la Independencia del Perú. Por lo tanto, en las narraciones no se hace alusión a las perspectivas de estos actores respecto al proceso mismo de la Independencia ni a la compleja trama de relaciones con otros actores.

En tercer lugar, 17% de los estudiantes atribuye el liderazgo también a José Gabriel Condorcanqui o Túpac Amaru II.

Luego de las reformas Borbónicas (establecimiento de la monarquía

absoluta), ocurrió la rebelión de Túpac Amaru II, y aunque se reprimió el hecho y castigó severamente, el descontento se hizo más fuerte.

(Informante 4)

En esta situación hubieron múltiples intentos de emancipación por algunos dirigentes, el más destacado e importante personaje que se levantó contra el dominio español fue Jose Gabriel Condorcanqui (Tupac Amaru II) quien junto a su familia y a un grupo de pobladores emprendió una lucha por la libertad [...]. (Informante 10)

Tal como se observa, al igual que en el caso de los dos anteriores actores identificados con un rol de liderazgo, las narraciones tampoco dan cuenta de las posibles motivaciones de este personaje, ni de las diversas interpretaciones que se han hecho acerca de los objetivos del movimiento que lideró ni del impacto de la rebelión.

En los relatos en los que se incluye más de un actor, por ejemplo, Túpac Amaru II, San Martín o Bolívar, llama la atención el carácter lineal del relato. El rol de estos actores y los movimientos que encabezaron aparecen como parte de una misma línea de acontecimientos:

Al pasar los años de la revolución de Tupac Amaru II los peruanos sometidos seguían intentando recobrar su libertad, la cual llegaría gracias al coraje de algunos dirigentes peruanos y algunos de Latinoamérica.

Entre los personajes destacados que contribuyó a consolidar la independencia son Simón Bolívar y José de San Martín, este último de Argentina logró un 28 de julio de 1821 proclamar la independencia del

Perú". (Informante 10)

Otro estudiante señaló lo siguiente:

Hasta que empezaron a desarrollarse revoluciones, la más conocida es la de Túpac Amaru II, pero no tuvo éxito, debido a que lo mataron en la plaza a vista de todos; a su esposa e hijos también.

Pero la ideología quedó. Es así como años después, empezaron las revoluciones fuera del país, conocidos como corrientes libertadoras del Sur y Norte, lideradas por don José de san Martín y Simón Bolívar.

(Informante 31)

En estos relatos pareciera que se asume un gran y único movimiento independizador con los mismos objetivos e intereses. No se reconoce la complejidad de las diferentes perspectivas e intereses involucrados y el carácter complejo de estos procesos. Tampoco emerge cómo se manifestaron estos liderazgos en las diversas regiones que conformaban el virreinato del Perú.

Cabe también señalar que el 14% de estudiantes no precisa en quienes recayó el liderazgo. Asimismo, la presencia de otros actores de origen mestizo, criollo o indígena es casi imperceptible.

4.2.2.2. Los sujetos narrativos en las narrativas históricas de los estudiantes sobre el proceso de la Independencia del Perú

De acuerdo con Sáiz (2015), las narrativas históricas permiten una aproximación a las formas como los sujetos establecen sus vínculos de identidad. Es posible, por lo tanto, distinguir "la forma de uso de la primera persona del plural (nosotros, como nación) y del singular (yo, como relator

coloquial o analítico), frente al nivel de aparición de un narrador implícito o externo (tercera persona, como reproducción del conocimiento de un historiador experto)” (Sáiz, 2015). Además, precisa Sáiz (2015), que estos usos suelen presentarse de forma combinada en un mismo escrito de síntesis.

En el análisis de las narrativas de los estudiantes de la carrera de educación primaria se encontró que aproximadamente el 74% de las narrativas de los estudiantes adoptaron el formato de narrativas implícitas externas; es decir, los textos fueron escritos utilizando la tercera persona y la información brindada reproduce un conocimiento posiblemente obtenido durante la etapa escolar o a través de los medios sociales de comunicación. Cabe señalar que en los textos analizados el uso de la tercera persona no está acompañado de alguna referencia a fuentes secundarias o primarias ni del uso de conocimientos académicos expertos. Por el contrario, se reproducen contenidos de carácter genérico o inclusive con errores históricos. Asimismo, se encontró que en el 40% del total de las narraciones también se manifestaba, por segmentos, el uso de la primera persona en plural bajo la forma “nosotros” o “nuestro”. Este dato es relevante, en el conjunto de los resultados: a pesar de corresponder a bajos niveles en relación con las categorías analizadas, se aprecia este rasgo de identificación. Tal como se explicó antes, este es un rasgo que caracteriza a las narrativas nacionales (Sáiz, 2015) o a las narrativas maestras (Van Alphen, 2015), en tanto expresa un sentido de pertenencia a un espacio o comunidad con la que cada persona se identifica. En las narrativas analizadas las referencias a “nosotros” como comunidad imaginada se presentan en relatos como el

siguiente:

Después de muchos años de lucha contra los españoles y tras pasar de libertador en libertador, de lucha tras lucha logramos independizarnos [...] (Informante 19). (El subrayado es nuestro).

Asimismo, otro estudiante escribe lo siguiente:

En ese entonces ya existían los incas que estaban divididos por 4 suyos y vivían en imperios, había una guerra entre incas (hermanos) por tener el poder de imperio y es justo en este momento cuando los españoles arrazan nuestro país". (Informante 30) (El subrayado es nuestro).

Como vemos, son frecuentes en este tipo de narraciones la mención a “nuestro país”, lo cual no solo resalta el carácter de comunidad imaginada, sino además atemporal. La referencia a “nuestro país” expresaría una concepción que Van Alphen (2015) define como “esencialista de la nación y la identidad nacional” (p. 22); y que dejaría de lado la discusión sobre el carácter social e histórico que media su construcción”. Así, emerge un concepto de nación —propio del enfoque romántico— entendido como una entidad preexistente, de naturaleza eterna y ontológica (Carretero et al., 2013).

Además, en este tipo de discursos es usual encontrar expresiones en las que “los sujetos del pasado se funden en una sola identidad nacional, al igual que los diferentes actores sociales” (Van Alphen, 2015, p.21). En la narración citada, por ejemplo, la expresión “*logramos independizarnos*” da cuenta de que el sujeto narrador asume como propios los objetivos y condiciones en las que actuaron los sujetos del pasado. Esto a su vez, nos

daría indicios acerca de lo que Carretero et al., (2013) denominan procesos de identificación cognitiva y anclaje afectivo, los cuales constituyen una de las características de las narrativas maestras.

Adicionalmente, en el análisis se observó que el uso de “nosotros” marcaba la diferencia respecto de otro grupo denominado por lo general “españoles”. A continuación, se presentan dos ejemplos:

Durante la llegada de los españoles tomaron prisionero al inca Atahualpa en cajamarca, al cual lo llevaron esposado a la plaza para que el gobernador de los españoles le hiciera besar la biblia. Ellos llegaron al país para llevarse nuestras riquezas. (Informante 2)

En ese entonces ya existían los incas que estaban divididos por 4 suyos y vivían en imperios, había una guerra entre incas (hermanos) por tener el poder de imperio y es justo en este momento cuando los españoles arrazan nuestro país”. (Informante 30)

Este tipo de relatos muestra otra de las características, de acuerdo a Carretero et al. (2013), de las grandes narrativas históricas: el establecimiento del sujeto histórico mediante la operación lógica de exclusión-inclusión. Mediante esta lógica los relatos dan cuenta de dos grupos enfrentados: nosotros y ellos. Los aspectos positivos son asignados al grupo “nosotros”, mientras que los aspectos negativos al grupo “ellos”. Acompaña a ello, la representación de un sujeto histórico social y homogéneo tanto a lo largo del tiempo como en su propio marco temporal (Van Alphen, 2015).

Por otro lado, solo aproximadamente el 28% de los estudiantes utilizó la

primera persona en singular en sus relatos y en todos los casos fue de forma coloquial y no evidenció una interpretación crítica del proceso histórico narrado.

4.2. Concepciones de los estudiantes en relación con la enseñanza de la historia en la escuela

La información obtenida de la narrativa de los estudiantes de la carrera de educación primaria ha permitido aproximarnos al conocimiento del uso de metaconceptos históricos y de contenidos sustantivos en relación a un proceso histórico por parte de este grupo. En estas narraciones subyacen, además, un conjunto de creencias, enfoques, tradiciones que se han ido construyendo a lo largo de la experiencia escolar de los informantes. Para aproximarnos a dicho aspecto, se recogió información acerca sus experiencias como estudiantes a nivel escolar. A continuación, presentamos los principales hallazgos al respecto.

4.2.1. Experiencias de aprendizaje de historia que les resultaron más significativas para los estudiantes.

Al preguntarles a los estudiantes qué experiencias de aprendizaje de historia les resultaron más significativas durante su etapa escolar, más de un tercio de los estudiantes (13 informantes) destacó experiencias en las que se habían utilizado recursos visuales, principalmente dibujos. Algunos mencionaron también el uso de videos, de mapas conceptuales y la elaboración de réplicas de piezas de cerámicas o de maquetas. Al parecer, estas experiencias fueron significativas por el interés que suscitó la observación de las imágenes, así como como por las ventajas de las representaciones icónicas para el recuerdo de la información. Al respecto, tres estudiantes manifestaron lo siguiente:

[...] recuerdo que las imágenes que mostraba el docente me llamaba la atención y en la clase de arte trabaja con arcilla para hacer replicas de algunas cerámicas de culturas era muy motivante. (Informante 7)

Me llamó mucho la atención las culturas incaicas y el periodo incaico, fue más significativo porque me lo enseñaron mediante dibujos, lo cual para mi edad en ese entonces era adecuado. (Informante 16)

[...]hacía uso de láminas y realizaba repreguntas para no olvidarnos de lo que nos contaba. Asimismo, al finalizar, nos pedía que dibujáramos lo que habíamos aprendido sobre lo que había explicado. (Informante 17)

El énfasis en el uso de recursos concretos podría deberse a la consideración de las características cognitivas de los estudiantes, no obstante, su uso, al parecer, se ve reducido a prácticas de reproducción del conocimiento.

Otra experiencia significativa, en la que coincidieron algunos de los estudiantes (9 estudiantes), fue la realización de dramatizaciones, tanto las realizadas por los propios estudiantes como en algunos casos por el propio docente. Un estudiante indica al respecto, lo siguiente:

[...]el profesor hizo y tomo como ejemplo a cuatro compañeros quienes iban a representar a los hermanos y de acuerdo a la historia de estos hermanos, la fundación del cuzco, etc el profesor también relacionaba como si los compañeros elegidos hubiesen fundado el pueblo en el que estaba mi institución. (Informante 12)

Según lo manifestado por los estudiantes, estas experiencias solían concitar su interés y sobre todo su participación sea en la misma ejecución de la dramatización como en la preparación de la misma. No obstante, solo en un caso

se menciona que para la preparación de las dramatizaciones se les requirió investigar sobre los acontecimientos a representar.

En tercer lugar, otras experiencias en las que coincidieron por igual los estudiantes (6) fueron las exposiciones realizadas por ellos mismos y las explicaciones que brindaba el docente. Con respecto a lo primero, señalaron que el docente les asignaba las exposiciones de acuerdo a un tema o texto, y ello les ayudaba a comprender y consolidar lo aprendido. Cabe señalar que los pocos estudiantes que consideraron significativas las experiencias de búsqueda o recojo de información, lo hicieron en su mayoría en el contexto de preparación de sus exposiciones. Por ejemplo, uno de los estudiantes comentó lo siguiente:

En cuanto a nivel secundario me pareció muy significativo el tema de las guerras mundiales por qué la profesora era dinámica y nos hacía investigar sobre ello y para sistematizarlo lo hacíamos a través de mapas conceptuales y lo exponíamos. (Informante 5)

No obstante, el trabajo con fuentes de información aparece de manera muy débil en los comentarios de los estudiantes. Cuando se menciona el uso de fuentes, los comentarios aluden a la búsqueda de información, pero sin evidenciar la diversidad de fuentes utilizadas ni las pautas brindadas para la interpretación crítica de las mismas.

Por otro lado, con respecto a la importancia que atribuyen a la forma como sus docentes les brindaban las explicaciones sobre los hechos o procesos históricos, destaca la valoración que atribuyen a la forma como los docentes narraban los hechos o procesos históricos. Por ejemplo, tres estudiantes expresaron lo siguiente:

Durante el colegio los maestros mostraban gran interés por enseñar sus clases, por ello siempre recuerdo que narraban las clases como cuentos, eran muy expresivos y en algunas ocasiones actuaban. (Informante 26)

[El docente] era muy dinámico al relatar las historias sucedidas en nuestro país, lo enfatizaba, el tono de voz y sus expresiones eran acordes a los relatos. Se movilizaba, usaba sus manos y se notaba que conocía mucho del tema pues lo hacía fluidamente. Esto lograba que yo prestara bastante atención a sus clases y se grabara gran parte de los relatos, incluso cuando llegaba el examen me era más fácil recordar lo que el docente había relatado. (Informante 19)

La docente narraba las historias; dándole entonación de voz a los personajes; caracterizandolo con su cuerpo. La clase se tornaba más interesante y emocionante; sentía que vivía ese momento. Desde aque vez; descubrí que quería ser maestra". (Informante 32)

Si bien la valoración que se atribuye a los elementos paralingüísticos, prosódicos y cinésicos (Palou y Bosch, 2005) de los discursos orales de los docentes se explicaría por el interés y atención que estos suscitaron en su experiencia como aprendices, cabe señalar que, en estos comentarios, los estudiantes no evidencian consideraciones acerca de su propio rol en la construcción del conocimiento. Pareciera que atribuyen que lo aprendido se debe en gran parte a la forma como los docentes les explicaron los hechos históricos. Esto remitiría a un paradigma pedagógico centrado en la transmisión de conocimientos y no en la construcción activa de los mismos.

Por otro lado, un grupo de otros estudiantes (5) indicaron que en su

experiencia escolar no tuvieron la oportunidad de tener experiencias significativas en el aprendizaje de la historia. Ellos señalaron que ello se debió a que en su experiencia escolar predominaron prácticas de copiado o repetición de la información. Un estudiante mencionó al respecto, lo siguiente:

[...] las clases eran memorísticas y el profesor contaba todo por fechas, teníamos que grabarnos fechas, personajes históricos, lugares, etc. Y eso me resultaba difícil. [...] me hubiera gustado que hiciéramos teatro con algún acontecimiento de la historia, o verlo en una película o dibujo. Pero mi docente era más de libros, separatas [...]. (Informante 25)

Asimismo, si bien algunos mencionan que se les pedía que analizaran lecturas o investigaran, al parecer este tipo de actividades no eran consideradas de interés por haberseles planteado fuera de un contexto significativo de aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante describe lo siguiente:

En mi etapa escolar-primaria, no tuve ni una experiencia significativa, ya que llevé una educación tradicional; solo pegaba copias, dejaba tarea, pedía que investigue sobre los temas. (Informante 20)

4.2.2. Razones por las que consideran que es necesario que los estudiantes de primaria aprendan historia.

Todos los estudiantes coincidieron en que era necesario que los estudiantes de primaria aprendan historia. Aproximadamente en el 49% de respuestas se señaló como una de las razones principales que el aprendizaje de la historia era importante para la construcción de la identidad, entendida esta como el vínculo que establece cada persona con el país donde nació y a partir de lo cual los individuos establecen su sentido de pertenencia. Los siguientes comentarios

ejemplifican lo expuesto:

[...] les va a permitir que reconozcan y valoren su identidad. Además de ayudarlos a sentirse parte de algo, de una sociedad cuyo pasado es muy valorado” (Informante 14)

Sí, ya que es parte de nuestra cultura peruana, de esa manera la historia será pasada de generación a generación y guardaremos las raíces peruanas.

Además, si les enseña valoraban el sufrimiento que tuvo nuestro país y valoraran más el lugar donde nacieron. Se sentirán orgullosos y se reforzará su identidad hacia su país. (Informante 19)

En concordancia con lo anteriormente expuesto, en aproximadamente 31% de las respuestas se aludió a que el aprendizaje de la historia permite la valoración de la propia cultura. Por ejemplo, a la pregunta de si consideran necesario que los estudiantes de primaria aprendan historia, dos estudiantes respondieron lo siguiente:

Si lo considero importante porque en esta etapa de estudios nos ayuda a reconocer y valorar nuestra cultura, tradiciones y costumbres. (Informante 2)

Si, porque al conocer la historia podrá respetar y valorar los legados que nos dejaron los antepasados. Asimismo, podrá rescatar algunos valores que identifican a una determinada sociedad. (Informante 10)

En respuestas como estas se evidencia la concepción de nación como entidad natural e inmutable y con profundas raíces en el pasado, lo cual caracteriza justamente al enfoque romántico de nación (Carretero et al. 2013). No obstante, estos rasgos en relación con las finalidades del aprendizaje de la historia no se

expresan de manera pura. A las ideas antes mencionadas, se suman también rasgos vinculados a la reflexión crítica o a la construcción de interpretaciones históricas y que por lo tanto se aproximarían a los objetivos ilustrados de la enseñanza de la historia (Carretero et al. 2013). Por ejemplo, un estudiante comenta lo siguiente:

Primero sería conocer nuestra historia, de nuestro país, nuestro origen y todo lo nuestro, para así identificarnos y estar orgullosos de ser peruanos y de lo que tenemos.

Además, la historia permite ver la realidad, lo que está aconteciendo el país, lo cual convertiría al estudiante en partícipe de los sucesos como también en reflexivos y críticos de los acontecimientos”. (Informante 18)

No obstante, esta tensión entre los objetivos románticos de la historia y los objetivos ilustrados no se resuelve con facilidad, ya que en la medida que subsiste una visión tradicional de la historia, es difícil para los estudiantes reconocer en qué forma el aprendizaje de la historia contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico. Al respecto, resulta ilustrativo el siguiente comentario de un estudiante:

[...] es decir fueron tantos sucesos que condujeron a la situación actual del Perú en diversos aspectos como en lo político, social, cultural y económico que es importante que los estudiantes sepan incluso desde lo mínimo, ¿porqué? los colores de la bandera, ¿cómo el país ha obtenido un reconocimiento cultural-arqueológico en el mundo? [...] (Informante 35)

Se evidencia además la inconsistencia o debilidad al momento de argumentar una idea, lo cual constituiría un síntoma de las limitaciones en sus procesos de

formación.

Otra tendencia en las respuestas de los estudiantes acerca de por qué es necesario que los estudiantes de primaria aprendan historia alude a señalar que ello les permite comprender el presente. Aproximadamente en 31% de las respuestas de los estudiantes se encontraron referencias a ello. Además, es en este conjunto de comentarios donde aparecen con frecuencia ideas vinculadas a la importancia de comprender el presente a partir del pasado y para proyectarse al futuro:

La historia permite conocer los hechos que nos llevaron a la situación en la que nos encontramos actualmente, podemos analizar y criticar las decisiones tomadas y evaluar cuales fueron sus consecuencias, así como el cómo se pudo evitar. Viendo esto en las aulas, desarrollamos el criterio del estudiante y, si en un futuro se encuentran en una situación similar, recordarán lo que pasó antes y cambiarán el futuro". (Informante 4)

En este contexto, aparecen también ideas vinculadas a la importancia de la reflexión crítica sobre el mundo social, así como de la participación como ciudadano. Y, aun cuando no se llega a desarrollar con amplitud o profundidad el concepto de conciencia histórica, en algunos comentarios se plantea como una finalidad de la enseñanza de la historia:

Es importante formar a nuestros estudiantes en conciencia histórica, pues quien no la conoce, no la valora, no busca mejoras, cambios, aportes. (Informante 6)

[...]pero si un docente preguntaría ¿puede par lo mismo ahora o en el futuro? ¿Qué harías para evitar? De esta manera sería valioso enseñar historia a los

niños según las competencias del currículo nacional de Personal Social.

(Informante 7)

Aun cuando no se profundiza en qué forma aprender historia se vincula con el ejercicio de una ciudadanía activa, para este conjunto de futuros docentes, el aprendizaje de la historia no es un fin en sí mismo, sino que cobra sentido en tanto permite a los estudiantes comprender mejor la realidad y de esa forma estar en mejores condiciones de tomar decisiones que contribuyan al bienestar de la sociedad. En relación a esto último, un estudiante comenta lo siguiente:

El conocer todos estos sucesos ya mencionado contribuye a que estos estudiantes en el futuro sean ciudadanos responsables, que tomen buenas decisiones a la hora que de elegir [...] (Informante 12)

Por otro lado, en las respuestas de los estudiantes fue poco frecuente la referencia al desarrollo de algunas habilidades específicas del pensamiento histórico. Por ejemplo, solo en 20% de las respuestas se hace referencia, aunque de forma imprecisa, a la comprensión de cambios y permanencias. Con similares limitaciones, solo en aproximadamente 8% de las respuestas se alude al establecimiento de la relevancia histórica mientras que solo en cerca de 5% de las respuestas se hace alusión a la comprensión de la causalidad de los procesos históricos.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

La formación docente tiene como uno de sus retos el desarrollo de un profesional estratégico capaz de tomar decisiones fundamentadas en la reflexión crítica de su propia práctica (Shulman, 2005; Pagès, 2012). Este proceso implica colocar las propias representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como, las concepciones epistemológicas sobre las disciplinas que constituyen objeto de enseñanza en el núcleo de la reflexión. Supone, por lo tanto, contrastar permanente dichas concepciones y representaciones con las teorías existentes, tanto en el campo de la pedagogía como en los campos de cada disciplina que será objeto de enseñanza.

De acuerdo a Shulman (2005), el modelo de razonamiento pedagógico postula que el conocimiento base del docente está conformado por diversas categorías y que en conjunto nutren su quehacer pedagógico. Una de estas categorías es el conocimiento didáctico del contenido. Este, además de sustentarse en el conocimiento del estudiante y de la didáctica general, se nutre del conocimiento del contenido, entendido este último, como el conocimiento de las estructuras sustantivas y sintácticas de cada disciplina. El manejo sólido de los mismos es lo que faculta al docente a tomar decisiones fundamentadas acerca de la didáctica. Por esta razón, nos interesó conocer de qué forma los estudiantes de la carrera de educación primaria utilizan contenidos sustantivos y metaconceptos históricos en la construcción de sus narrativas históricas sobre un proceso histórico en específico y que, este caso, fue el proceso de la Independencia del Perú.

La competencia narrativa, según Rösen (como se citó en Cataño, 2011, p. 235)

“puede definirse como la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada”; de allí que, las narrativas históricas constituyen un recurso que permite la aproximación a las representaciones que cada persona ha construido a partir de las interacciones establecidas con su medio social y cultural; y, en el cual, la escuela cumple un rol de suma importancia. De allí que, el análisis de las narrativas históricas de los estudiantes de la carrera de educación primaria fue de suma importancia desde el punto de vista metodológico. La presente investigación no pretendió establecer generalizaciones acerca de cómo los individuos —en este caso los estudiantes de la carrera de educación primaria— interpretan los fenómenos históricos, sino conocer la forma cómo utilizan algunos metaconceptos históricos y contenidos sustantivos respecto de un determinado proceso histórico. Ello, con la finalidad de aportar ideas sobre las posibles necesidades que la formación docente del nivel primaria deberá atender frente a los desafíos de una formación escolar orientada al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. En ese sentido, aun cuando no nos es posible generalizar los resultados de esta investigación, consideramos que las evidencias encontradas pueden proporcionar a las instituciones formadoras de docentes algunas pistas⁷ sobre cómo encaminar los procesos de formación inicial a partir del reconocimiento de las representaciones y

⁷ La transferencia o transferibilidad es un criterio de rigor en la investigación cualitativa (Hernández et al., 2014; Gurdíán-Fernández, 2007). Al respecto, Hernández et al. (2014) señala lo siguiente: “sabemos que es muy difícil que los resultados de una investigación cualitativa particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente. [...] La transferencia no la realiza el investigador, sino el usuario o lector, que es el que se pregunta si puede aplicarse a su contexto (p.458).

conocimientos previos de los futuros docentes; y, en particular, sobre las necesidades que demanda la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica. Esto es de particular consideración si se tiene en cuenta que no son pocos los estudios —realizados a nivel internacional— que han puesto en evidencia las debilidades de la formación de los docentes para la enseñanza de la historia (Benejam, 2002; Miguel-Revilla Carril López, Sánchez-Agustí, 2017; Sáiz, 2015; Sáiz y López-Facal, 2015; Sáiz, y Gómez 2016, Valle, 2017. Felices de la Fuente, Jiménez y Moreno, 2018; entre otros.)

5.1 El uso de metaconceptos históricos y contenidos sustantivos en las narrativas de los estudiantes de la carrera de educación primaria

Las narrativas elaboradas por los estudiantes de la carrera de educación primaria se caracterizaron por un uso reducido y elemental de metaconceptos históricos. Tal como se señaló antes, la gran mayoría de narrativas (71%) presentó al menos un metaconcepto, pero con niveles bajos de logro. Por otro lado, en el 20% de las narrativas no se utilizaron metaconceptos históricos y presentaron escasa información histórica o con graves errores de información. Solamente el 6% de las narrativas elaboradas por los estudiantes alcanzaron el nivel 2, es decir que se utilizó por lo menos dos metaconceptos históricos uno de ellos de nivel bajo y otro de nivel medio bajo. En ningún caso se evidenció el uso de metaconceptos históricos en un nivel alto de complejidad, de acuerdo al instrumento de análisis empleado. Estos hallazgos se asemejan a los resultados obtenidos por Sáiz y Gómez (2016) al analizar, con el mismo instrumento, las narrativas históricas acerca del proceso de conquista cristiana del territorio musulmán en la Península Ibérica medieval elaboradas por un grupo de estudiantes de formación del profesorado de primaria

de dos universidades españolas. En este estudio se encontró que la mayoría de los estudiantes (91%) produjo narrativas que se ubicaron en el nivel 0 y el nivel 1 de complejidad. En el nivel 2 y 3 solo un 9% de narrativas fueron ubicadas en estos niveles. En nuestro caso, tal como se señaló antes ninguna narrativa se ubicó en el nivel 3.

En relación con el uso de contenidos sustantivos o de primer orden, en nuestra investigación, se encontró que la mayoría de estudiantes (66%) presentó narrativas caracterizadas por vacíos históricos y con errores de información (nivel 0). Las narrativas con mayor nivel de complejidad solo alcanzaron el nivel 1 (31%) y se caracterizaron por presentar información descriptiva, lineal y con algunos hechos presentados de forma correcta, pero al mismo tiempo con discontinuidades temporales. En ningún caso las narrativas presentaron relatos que consideraran la multidimensionalidad del proceso histórico en cuestión (rasgo correspondiente al nivel 3 y 4). Debilidades similares fueron encontradas también por Sáiz y Gómez (2016) en la investigación realizada con estudiantes españoles. En este caso, un poco más de la mitad de las narrativas (50,2%) fueron ubicadas en nivel 0, mientras que 37,8% en nivel 1 y 11,7% en el nivel 2 o medio (Sáiz, 2015). A partir de estos hallazgos, Sáiz y Gómez (2016) afirman que “los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico” (p. 184). Esta misma reflexión podría realizarse en relación con el contexto estudiado en nuestra investigación. Al parecer, algunos contenidos sustantivos y metaconceptos históricos —los cuales deberían haberse desarrollado a lo largo de la trayectoria escolar de los futuros docentes— estarían todavía poco desarrollados.

Si bien la investigación en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales o la historia no es abundante en nuestro país, sí se cuenta con investigaciones relevantes que, desde ángulos complementarios, coinciden con la problemática identificada. En el estudio realizado por Portocarrero y Oliart (1989,) con estudiantes quinto año de secundaria de Lima y otras ciudades peruanas en el año 1985, se encontró que estos estudiantes presentaban dificultades para establecer relaciones entre el presente y pasado. Por otro lado, Valle (2017) realizó una investigación sobre la conciencia histórica de estudiantes del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de dos universidades peruanas y encontró que los futuros docentes se adscribieron a las finalidades de la enseñanza tradicional de la Historia, lo que, a su juicio, dificultaría su comprensión del sentido del desarrollo del pensamiento histórico y por lo tanto de la competencia planteada en el nuevo currículo nacional. Por lo tanto, sin excluir los diversos aspectos que generan la problemática identificada, es necesario hacer énfasis en el papel que se requiere cumpla la formación docente en el desarrollo de la competencia didáctica. Para ello, es fundamental que los futuros docentes tengan la posibilidad de examinar sus concepciones acerca del conocimiento histórico y sus propias representaciones sobre los procesos o fenómenos históricos, tal como lo expresa Pagès cuando señala:

La indagación sobre las representaciones que tienen los futuros docentes de la docencia y de la enseñanza de las ciencias sociales debería ser, en mi opinión, el punto de partida del conocimiento profesional. [...].

Las representaciones sobre las disciplinas—sobre lo que las ciencias sociales son o sobre lo que la historia es y sobre la práctica de su enseñanza —qué y cómo enseñar ciencias sociales o historia y por qué— constituyen, como ya he señalado,

unas poderosas lentes a la hora de tomar decisiones prácticas por parte del profesorado [...]. (p. 12 y 13)

En este contexto, nuestro propósito fue profundizar en la comprensión de la forma cómo los estudiantes —futuros docentes de educación primaria— construyen sus representaciones históricas y, de esa forma, ofrecer pistas para abordar, en estudios posteriores, el diseño de estrategias de formación inicial o en servicio.

En relación con los niveles de complejidad de cada uno de los cuatro metaconceptos históricos analizados en la presente investigación, se obtuvieron resultados similares entre estos (Anexo 4). Es decir, en líneas generales, ninguno de los metaconceptos fue de mayor dificultad respecto de los otros. No obstante, cabe precisar que el metaconcepto causalidad fue el único que —aunque en bajo porcentaje— pudo identificarse en el nivel 2 en algunas narrativas. Estos hallazgos se asemejan a los obtenidos en la investigación realizada por Sáiz y Gómez (2016). En esta investigación tampoco se evidenciaron diferencias notorias entre los niveles de complejidad identificados para cada uno de los cuatro metaconceptos históricos (Sáiz, 2015).

Respecto al metaconcepto causalidad, en la mayor parte de los relatos los estudiantes no establecieron posibles causas o consecuencias del proceso histórico abordado. Se esperaría que, por la etapa formativa en la que se encuentran los estudiantes, el uso de este metaconcepto estuviera presente, de alguna forma, en sus explicaciones históricas. No obstante, la mayor parte de relatos estuvieron centrados en describir un conjunto de hechos, sin identificarse sus causas y, por lo tanto, tampoco las interrelaciones entre estas. De acuerdo las investigaciones realizadas por Shemilt en 1980, Pozo y Carretero en 1989, Domínguez en 1993, Lee,

Dickinson y Ashby en 1988; y Lee y Shemilt en el 2009 respecto de la forma como progresa el metaconcepto causalidad (Domínguez, 2015), la mayor parte de los estudiantes habrían evidenciado en sus narrativas estar en un nivel inicial. Por ello, sería necesario realizar estudios posteriores que permitan indagar si esta misma característica se manifiesta en la elaboración de relatos referidos a otros procesos históricos y en qué forma la debilidad en el manejo de contenidos sustantivos afecta en la elaboración de sus explicaciones causales.

En cuanto a las respuestas de los estudiantes que sí evidenciaron el manejo del metaconcepto causalidad, sea en el nivel 1 (29%) o en el nivel 2 (14%), se encontró que las narrativas que se ubicaron en el nivel 1 presentaron un manejo débil de contenidos sustantivos, no obstante, lograron establecer por lo menos un nexo causal. En las narrativas del nivel 2 se logró identificar por lo menos más de una causa, no obstante, estas no fueron jerarquizadas ni interrelacionadas. Asimismo, en los relatos de los estudiantes se identificó un conjunto de dificultades, los cuales han sido identificados por la literatura especializada en didáctica como errores más frecuentes de los estudiantes respecto de la causalidad (Kitson et al. (2015). Así, por ejemplo, se encontró que el establecimiento de explicaciones monocausales, la elaboración de relatos lineales en los que todos los elementos de la sucesión fueron abordados de manera similar, sin distinguir jerarquías entre ellos. Asimismo, se encontró que los motivos de los agentes fueron equiparados con las causas de los procesos, sin incorporar en la mayoría de los casos (71%) la dimensión contextual. En estos casos, las explicaciones causales, por lo tanto, se ven limitadas a dar cuenta de actuaciones de los sujetos que, a su vez, dependen exclusiva o principalmente de su propia voluntad.

Al respecto, Bermúdez y Jaramillo (como se citó en Navarro y Corredor, 2018), plantean que en un nivel básico los estudiantes pueden indicar agentes individuales o colectivos en una cadena causal y temporal simple e infieren por qué los agentes se habrían comportado de una forma específica; mientras que en niveles más complejos los estudiantes logran articular los elementos del contexto con las intenciones del agente histórico. Así, por ejemplo, en los niveles más avanzados los estudiantes pueden reconocer la diversidad de agentes individuales y colectivos que actúan de manera parcialmente intencional debido a las limitaciones de sus sistemas de pertenencia; así como las intenciones de los agentes en relación con el contexto social.

En relación con el metaconcepto cambio y continuidad, tal como se señaló antes, la mayor parte de narrativas se ubicó en el nivel 0. Las pocas narrativas en las que sí se pudo identificar el metaconcepto de cambio y continuidad, son aquellas en las que se hizo alusión a la obtención de la libertad del dominio español. No obstante, no se explicitó cuáles fueron sus implicancias en diferentes dimensiones ni en la larga duración. Esta forma de concebir la noción de cambio y continuidad, se relaciona con el carácter lineal de la mayor parte de los relatos analizados. En estos, no es posible identificar la variedad de direcciones del cambio y sus puntos de inflexión a lo largo del proceso, lo cual constituye, de acuerdo a Seixas y Morton (como se citó en Domínguez, 2015), uno de los rasgos de la comprensión potente de la noción de cambio y continuidad. Dada la brevedad de las narrativas de los estudiantes, no se pudo examinar algunos de los otros rasgos de este metaconcepto, tales como el establecimiento de periodizaciones o las nociones de progreso o decadencia que pueden estar implícitos en un relato. Estos aspectos podrían ser

explorados en futuras investigaciones a partir de la elaboración de narrativas históricas diversas —inclusive narrativas de la propia historia personal— y entrevistas complementarias que permitan la explicitación de estos aspectos por parte de los narradores.

Otro de los metaconceptos históricos analizados fue el de relevancia histórica. Al respecto, para Seixas (2006), esto implica una decisión de parte de quien elabora la narrativa. El narrador es quien deberá de asignar un nivel de importancia a un hecho o fenómeno histórico según su impacto posterior. En las narrativas analizadas, dado que la mayoría de estas estuvo centrada en la descripción de hechos, no se explicitó en qué forma los hechos descritos o el proceso en su conjunto podría o no ser de importancia para explicar procesos posteriores de la historia peruana. En los pocos casos en que sí se aludió a la relevancia del proceso abordado, este aspecto no fue explicado ni puesto a discusión. A ello, se añade que, el débil o erróneo manejo de contenidos sustantivos posiblemente no permitieron que los narradores elaboren un sustento acerca de la relevancia que de forma implícita se indica en el relato. En este punto, nos preguntamos en qué forma la manera tradicional de concebir la historia —en tanto conjunto de saberes indiscutibles y cerrados— podría también influir en el sentido que el estudiante otorga a su propia agencia para realizar interpretaciones históricas. Consideramos que, aspectos como el mencionado, ameritaría emprender nuevas investigaciones; en tanto que, la aproximación epistemológica a la disciplina histórica, por parte del futuro docente, constituirá un elemento medular en la forma como concebirá la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Así, por ejemplo, es posible que un docente que asume una concepción de conocimiento histórico como algo acabado

e indiscutible, presente dificultades para diseñar e implementar oportunidades de aprendizaje que contribuyan a que los estudiantes desarrollen la competencia de interpretaciones históricas; y, en su lugar, opte por prácticas de transmisión de información. De ahí que, es necesario destacar la importancia de que, en la formación docente inicial, e inclusive en servicio, se brinden posibilidades para que los docentes puedan examinar críticamente sus propias concepciones respecto al objeto de enseñanza. En lo que concierne al metaconcepto conciencia histórica, solo en el 34% de las narrativas de los estudiantes pudo identificarse algún indicio de este metaconcepto. La mayor parte de estas narrativas atribuyeron una valoración positiva del proceso de la Independencia del Perú, no obstante, no se fundamentó las razones de ello. Si bien, coincidieron en destacar la consecución de la libertad e independencia, las explicaciones no lograron explicitar cómo ello ha tenido implicancias en el pasado, en el presente o podría tenerlas en el futuro. Cabe señalar que similares hallazgos fueron realizados por Portocarrero y Oliart (1989) en una investigación pionera en este campo. Ellos, identificaron que los jóvenes de quinto de secundaria tuvieron dificultades para relacionar los problemas del presente con el pasado. Por otro lado, la reiterada alusión a la libertad como punto de inicio de una nueva comunidad, pero sin explicación que la fundamente, nos indicaría la presencia de uno de los rasgos del enfoque romántico de nación, elemento común en las narrativas nacionales de diversos países (Carretero et al. (2013).

5.2. Las narrativas históricas de los estudiantes de la carrera de educación primaria sobre el proceso de Independencia del Perú

La mayoría de las narrativas históricas elaboradas por los estudiantes enfatizaron en la descripción de hechos y personajes, sin establecer una trama sólida de

interrelaciones entre los elementos considerados. La trama es considerada por Sant et al. (2014), como uno de los primeros aspectos a considerar en el análisis de una narrativa pues supone discutir desde qué perspectiva se concibe la Historia. Para Santisteban (como se citó en Sant et al., 2014), esto implica distinguir una Historia que es aprendida como acumulación de información (hechos, datos, fechas, personajes o instituciones), de un aprendizaje basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica (de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos).

Por otro lado, los relatos elaborados por los estudiantes fueron lineales y en la mayor parte de los casos el punto culminante de las narraciones fue la referencia al acto de la declaración de la Independencia del Perú el 28 de julio de 1821. Varios de los relatos parecen dar solución a la trama con este hecho histórico. Por lo tanto, se evidencia muy débilmente el establecimiento de relaciones entre el pasado, presente y futuro que es lo que debiera caracterizar a la narrativa histórica. Según Cataño (2011), “la narración es la forma en la que la conciencia histórica realiza su función” (p. 235). Y, por lo tanto, siguiendo a Rösen y Santisteban (como se citó en Sant, et al. (2014), “las narraciones deben servir para comprender la realidad presente y guiar las acciones” (p.173).

La frecuente alusión al acto de la declaración de la Independencia como punto culminante de los relatos, nos remite a lo que Carretero (2011) ha señalado como efemérides patrias y el rol central que ocupan en la escuela en muchos países de América Latina. Van Alphen (2015) resalta el papel que juegan los actos conmemorativos en escuelas de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay; y señala, al respecto, que “lo que queda plasmado en la memoria colectiva no es el proceso

complejo y conflictivo, sino la celebración del nacimiento de la nación” (p.10).

En relación con lo anterior, también se identificó que las narrativas de los estudiantes evidenciaron un escaso reconocimiento de la diversidad de los actores sociales en ese contexto histórico. Entre los grupos más mencionados, están los españoles, los indígenas e incas (estos últimos son mencionados cuando se explica el periodo previo a la instauración del Virreinato del Perú). Sin embargo, es notoria la omisión de otros grupos como criollos, mestizos o afrodescendientes. Además, es casi inexistente, en los relatos de los estudiantes, el reconocimiento de la diversidad de actores según su posición o rol en la sociedad de esa época: intelectuales, comerciantes, clérigos, entre otros. Asimismo, es notoria la ausencia del papel de las mujeres en los relatos. Por lo tanto, la mayoría de las narrativas no solo no comunican el carácter complejo del contexto en el que se produjo el proceso de la Independencia del Perú; sino que, además, de forma implícita asumen la idea de la existencia de una comunidad homogénea que compartía los mismos objetivos acerca del proceso de la Independencia del Perú. De acuerdo a Van Alphen (2015), una de las características de las grandes narrativas históricas es justamente “una versión monocausal o teleológica de los acontecimientos históricos, en términos de un objetivo principal, como la búsqueda de la libertad [...]” (p.22). Este rasgo también fue identificado por Espinoza (2014) en un estudio realizado con población de educación secundaria en el año 2008. Espinoza (2014) señala que una de las ideas predominantes en los estudiantes, en torno a la Independencia del Perú, fue la idea de unión entre todos los grupos sociales para la consecución de la libertad. De acuerdo a Carretero et al. (2013) y Van Alphen (2015), este sería un rasgo en común de las narrativas maestras basadas en una concepción romántica de nación: la nación

entendida como realidad natural e inmutable. Cabe señalar, además, que este es un rasgo que, según la investigación realizada por Espinoza (2012), estuvo manifiesto en los primeros textos escolares hasta aproximadamente 1860: “presentaron la Emancipación como resultado de la “voluntad general”, sin precisar actores sociales concretos. Si bien, de acuerdo a la investigación de Espinoza (2012), esto fue variando a lo largo de los siguientes años; y, en la década de 1870, escritores como Sebastián Lorente y Pedro Rodríguez, reconocieron las divisiones existentes al fin del periodo colonial por causas sociales y étnicas, se mantuvo en los textos escolares un relato que buscaba comunicar que todos estos sectores estuvieron unidos por la misma causa: la Emancipación. Añade que, luego de la Guerra con Chile, “los textos escolares continuaron presentando la participación popular en el proceso independentista de una manera ambigua” (Espinoza, 2012, p. 415). Por ello, nos preguntamos si acaso esta tendencia se ha mantenido en los textos escolares que actualmente circulan y en qué forma los aportes de la investigación historiográfica acerca del proceso de la Independencia han logrado alcanzar el ámbito escolar: los conocimientos de los docentes, los textos escolares y el currículo escolar. Por otro lado, cabe preguntarse también cuáles son las posibles fuentes de esta representación acerca del proceso de la Independencia que aún pervive en el medio escolar. Este es otro ámbito que podría dar origen a nuevas investigaciones vinculadas a la didáctica de la historia.

Respecto del rol de liderazgo en el proceso de la Independencia, atribuido en las narrativas de los estudiantes, destaca la figura de José de San Martín. Este hallazgo es similar al encontrado por Espinoza (2014), quien, al respecto, señala lo siguiente: “siguiendo el discurso de los estudiantes, los ejércitos extranjeros contribuyeron a

lograr la Independencia peruana, pero no vinieron como invasores, sino como aliados en una misma causa latinoamericana” (p.7).

En el caso de las narrativas elaboradas por los estudiantes de la carrera de educación primaria, si bien se mencionan las Corrientes Libertadoras, los relatos se limitan a subrayar la intencionalidad individual de este actor en el logro de la Independencia del Perú. La referencia a otros personajes, como por ejemplo Simón Bolívar, es comparativamente menos frecuente. En menor proporción, en algunos relatos se menciona a Tupac Amaru como un predecesor o iniciador de este proceso, no obstante, no se explica ni la perspectiva específica de este personaje, ni del movimiento que lideró; así como las circunstancias que habrían influido en el desarrollo de este movimiento. Tal como se indicó antes, al analizar el uso del metaconcepto causalidad, la alusión a factores contextuales que expliquen por qué se generó el proceso de la Independencia del Perú o por qué determinados personajes se involucraron en este proceso, es casi inexistente en el conjunto de relatos. Adicionalmente, la escasa complejidad en el uso del metaconcepto causalidad, también se ve reflejada en la ausencia de explicaciones acerca de las perspectivas de cada uno de estos actores.

Esta simplificación del proceso histórico es una característica que, según las investigaciones realizadas al respecto, aparece en las narrativas maestras de varios países (Carretero et al., 2013; Sáiz y Gómez, 2016). En este tipo de narrativas predominaría, según Carretero (2011), “tanto las concepciones más bien concretas y personalistas como las visiones esencialistas de la nación” (p. 203).

Desde otro ángulo, también es relevante examinar, tal como señalan Sáiz y López (2015), cómo se posicionan los narradores en el relato, es decir, el rol que

asumen como sujetos narrativos. De acuerdo a lo analizado, se encontró que, en la mayor parte de los casos, se utiliza el narrador implícito o externo, vale decir, el narrador no asume una posición activa dentro del relato. Este tipo de relatos indicaría una tendencia a reproducir el contenido aprendido a lo largo de su vida escolar o en su contexto social. En ese sentido, resulta importante conocer cuáles son las fuentes predominantes de dicho conocimiento. Asimismo, dada la debilidad evidenciada en el manejo de contenidos sustantivos, nos inclinaríamos a pensar que los productos de las investigaciones en el campo de la historia no constituyen fuentes centrales de dicho conocimiento.

Adicionalmente, en algunos relatos se combinó el uso de tercera persona o narrador implícito con el uso de la primera persona en plural o narrador explícito. El uso de “nosotros” en las narrativas ha sido también estudiado por Sáiz y López (2015). Estos autores relacionan el empleo de “nosotros” con un sentido de identificación nacional desde una perspectiva romántica. En ese sentido, el uso de “nosotros” da cuenta de un sujeto narrador que se siente parte del hecho. No obstante, dado que en los relatos analizados no se señalaron las fuentes ni evidenciaron un contraste o evaluación de las mismas, parecería que la identificación asumida es exclusiva o principalmente afectiva. Bajo esta perspectiva, el narrador se identifica explícitamente con los protagonistas del hecho o proceso histórico en tanto miembro de una misma comunidad que trasciende los límites temporales o lo que Carretero et al. (2013) denomina identidad nacional atemporal y que remite, una vez más, a una concepción esencialista de nación. A partir de esta forma de identificación que establece el sujeto, es como este tipo de narrativas configuran una lógica de exclusión-inclusión (Carretero et al, 2013); lo

cual repercute en las posibilidades de aproximarse críticamente a los procesos históricos.

5.3. Concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la historia

El propósito central de nuestra investigación consistió en analizar los niveles de complejidad de los contenidos históricos sustantivos y metaconceptos históricos utilizados por los estudiantes de la carrera de educación primaria en la elaboración de una narrativa histórica; no obstante, de manera complementaria, se recogió información acerca de las experiencias que los estudiantes habían considerado significativas en su aprendizaje de la historia en la escuela; así como si consideraban necesario que se aprendiera historia en el nivel primario y por qué. Ello obedeció a nuestro interés por conocer algunos aspectos del marco de referencia de los estudiantes en relación con la enseñanza y aprendizaje de la historia en el ámbito escolar. La información recogida no fue exhaustiva, por lo que no se pretende agotar el análisis de las concepciones que subyacen respecto de la didáctica de la historia. Sin embargo, sí busca impulsar la discusión de esta dimensión en la formación docente.

5.3.1.¿Para qué aprender historia? Tensiones subsistentes.

Cerca de la mitad de los estudiantes manifestaron que debía aprenderse historia porque era fundamental para la construcción de la identidad. Adicionalmente, algunas de las respuestas también señalaron que era importante para valorar la propia cultura. En ambos casos, se puso énfasis en el sentido de pertenencia a una comunidad nacional con raíces comunes. No obstante, algunos de estos discursos, también señalaron que la historia, a su vez permitía una reflexión crítica para comprender el presente y pensar en el futuro.

La coexistencia de ambas concepciones es un fenómeno que ha sido ampliamente analizado (Carretero et al., 2013; López, 2010; Prats, 2007; Pagès, 2015 y 2019; entre otros) y que devendría de una herencia positivista que pervive aún en el imaginario escolar. No obstante, al mismo tiempo, este imaginario se ve interpelado por los cambios que han ido acompañando el desenvolvimiento de sociedades democráticas. De allí que, siguiendo a Prats (2007), el reto de la enseñanza de la historia es ayudar a “comprender críticamente la propia identidad y poder contextualizarla en un mundo amplio” (p.22). En ese mismo sentido, Pagès (2015), sostiene lo siguiente:

Desde nuestro punto de vista, las naciones, pero también las religiones, las ciudades, los continentes o incluso el mundo, pueden ser entendidos como comunidades imaginadas en las que construimos un «nosotros». Entendemos que, en todos estos casos, la enseñanza de la historia debería construir una narración que incluya formas alternativas de pertenecer al «nosotros» (p. 15).

5.3.2. ¿Cómo aprender historia?

Con referencia a las experiencias de aprendizaje que, a ellos, como estudiantes de nivel escolar, les había resultado más significativas, más de un tercio de estudiantes coincidió en resaltar aquellas en las que se habían utilizado recursos visuales, tanto por el interés que ello suscitó, así como por haberles facilitado el recuerdo de la información. Además, en varias de las respuestas se mencionó la realización de dramatizaciones sobre batallas, el acto del 28 de julio de 1821, entre otros. Sin embargo, la vinculación de esas experiencias con otras habilidades del pensamiento histórico, como por ejemplo el uso de fuentes como evidencias para la interpretación histórica, fue poco frecuente.

Adicionalmente, en las respuestas, aunque en un porcentaje menor, aparecen alusiones a las exposiciones realizadas por ellos mismos. Estas experiencias son las que con más frecuencia aparecen vinculadas con el uso de información. En un porcentaje similar, se destaca también las cualidades expositivas del docente. En un porcentaje algo menor, aparecen respuestas en las que los estudiantes señalan no haber tenido experiencias significativas. Atribuyen esto último, principalmente, al hecho de no haberse sentido motivados y al desarrollo de prácticas de repetición de información.

Como se aprecia, la mayor parte de estudiantes concibe que el estudiante debe ser un sujeto activo y debe estar motivado para aprender. Por ello, como significativas todas aquellas experiencias que suscitaron su interés y que, por lo general, supuso una participación de ellos en el desarrollo de las actividades. Desde este punto de vista, al parecer, este grupo de estudiantes buscan distanciarse de prácticas de memorización y repetición de la información. No obstante, las alternativas que ellos identifican no involucran necesariamente el desarrollo del pensamiento histórico. Esto se asemeja a lo identificado por Valle (2018) en un grupo de docentes, para los cuales, el uso de imágenes, videos o imaginar ser un personaje histórico constituían prácticas innovadoras, lo cual evidenciaría, según esta investigadora, una mayor atención en el formato que en el contenido.

En las respuestas de los estudiantes, se evidenció una escasa referencia a la necesidad de desarrollar habilidades específicas del pensamiento histórico. Esto nos llevaría a pensar que la debilidad o ausencia de este conocimiento, aunado a la poca complejidad en el uso de metaconceptos históricos, podría dificultar que

estos futuros docentes estén en condiciones óptimas para generar procesos de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la competencia de interpretación histórica, tal como se define en el Currículo Nacional actual.

Lo señalado anteriormente, nos remite, una vez más, a la discusión acerca de la complejidad del conocimiento del docente. Desde la perspectiva del “Modelo de Razonamiento Pedagógico” (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005), se identifican hasta siete fuentes del conocimiento docente, siendo, la más importante el conocimiento pedagógico del contenido; el cual a su vez se nutre del conocimiento del contenido, del conocimiento didáctico general y del conocimiento de los alumnos. En este contexto, Shulman (2019), precisa que no se busca desmerecer el rol del conocimiento pedagógico o de las competencias didácticas en el desarrollo profesional del docente o en la mejora de la eficacia de la enseñanza; pues, considera probable que solo conocer los contenidos o poseer habilidades sin contenidos, sean, igualmente, insuficientes en relación con la didáctica. No obstante, insiste en que es necesario prestar atención, de la misma forma, a los aspectos del contenido de la enseñanza. En esa dirección, Shulman (2019) plantea lo siguiente:

El profesor no solo necesita entender que algo es así; sino por qué es así; cuáles son las razones que justifican el enunciado, y en qué circunstancias nuestra creencia en su justificación puede debilitarse e incluso llegar a rechazarse. Además, esperamos que el profesor comprenda por qué un tema dado es particularmente fundamental para una disciplina, mientras que otro puede ser algo secundario. Esto será importante en posteriores valoraciones pedagógicas con respecto al énfasis relativo que deba tener el currículum. (p.

284)

En ese sentido, las implicancias en la manera de concebir el proceso de formación docente son varias: por un lado, está el reto de formar docentes con un sólido conocimiento de didáctica general, de los contenidos sustantivos y metaconceptos de las disciplinas que serán objeto de enseñanza; y, por otro lado, aunque de manera articulada a lo anterior, existe la necesidad de generar procesos de aprendizaje que impliquen un ejercicio reflexivo permanente sobre las propias representaciones sobre el objeto de conocimiento y sobre las formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

1. En relación con el uso de contenidos históricos sustantivos, la mayor parte de las narrativas elaboradas por los estudiantes de la carrera de educación primaria acerca del proceso de la Independencia del Perú (66%), evidenció errores de información o vacíos históricos respecto del proceso abordado. Asimismo, en estas narrativas no se presentaron datos pertinentes de naturaleza histórica. Por ello, de acuerdo al instrumento de análisis de niveles de complejidad (Sáiz y Gómez, 2016), la mayor parte de estas narrativas se ubicaron en el nivel 0, siendo este nivel el de menor complejidad. Solo en el 31% de las narrativas, aproximadamente, se presentaron algunos hechos ordenados de forma correcta, aunque con ciertas discontinuidades temporales. Asimismo, este conjunto de relatos se caracterizó por presentar información descriptiva y de orden lineal. Por consiguiente, estos relatos se ubicaron en el nivel 1 o bajo de complejidad de acuerdo al instrumento de análisis de niveles de complejidad (Sáiz y Gómez, 2016). Por otro lado, ninguna de las narrativas pudo ser ubicada en el nivel 2 o medio ni en nivel 3 o alto de complejidad en relación al uso de contenidos sustantivos. De lo anterior, se infiere, la existencia de un limitado manejo de conceptos e información básica referida a fechas y acontecimientos históricos concretos, en este caso, acerca del proceso de la Independencia del Perú.
2. En relación con el uso de metaconceptos históricos, la mayor parte de las narrativas elaboradas por los estudiantes de la carrera de educación primaria acerca del proceso de la Independencia del Perú (71%), se caracterizó por describir información histórica de forma lineal y utilizar, por lo general, un

metaconcepto histórico, pero con un nivel bajo de complejidad. Por ello, de acuerdo al instrumento de niveles de complejidad de metaconceptos históricos (Sáiz y Gómez, 2016), estas narrativas se ubican en el nivel 1 o básico de complejidad. Asimismo, el 20% de las narrativas de los estudiantes se ubicaron en el nivel 0 o nulo, es decir no evidenciaron el uso de metaconceptos históricos; y, además presentaron escasa información sustantiva o con errores de información histórica. Por otro lado, solo el 6% de las narrativas de los estudiantes se ubicó en el nivel 2 o medio, es decir que en esos casos se identificó por lo menos dos metaconceptos históricos de nivel medio o bajo. Ninguna de las narrativas pudo ser ubicada en el nivel 3 o alto de complejidad.

3. Respecto de los metaconceptos históricos analizados: causas y consecuencias, cambio y continuidad, relevancia histórica y conciencia histórica; no se encontraron diferencias acentuadas entre los niveles de complejidad alcanzados por cada uno de estos metaconceptos. Los cuatro metaconceptos alcanzaron solo los niveles 0 o nulo y 1 o bajo, de acuerdo al instrumento de niveles de complejidad en los metaconceptos históricos de las narrativas (Sáiz y Gómez, 2016). Solamente, el metaconcepto causas y consecuencias alcanzó el nivel 2 o medio, pero en un reducido porcentaje del total de las narrativas (14%).
4. El análisis cualitativo de cada uno de los cuatro metaconceptos históricos analizados, mostró la presencia de algunos de los errores más frecuentes en la aproximación a un proceso histórico y que han sido también destacados por la investigación realizada en este campo (Kitson et al., 2015; Domínguez, 2015, Carretero et al., 2013, entre otros.) Entre los aspectos identificados en las narrativas analizadas, resalta la tendencia a elaborar relatos lineales y

explicaciones monocausales, a dar prioridad a los factores o causas vinculadas a las intenciones de los agentes, sin establecer nexos con la dimensión contextual. Asimismo, en cuanto al manejo del metaconcepto cambio y continuidad, se identificó la dificultad para establecer variedad de direcciones del cambio y sus puntos de inflexión durante el proceso histórico en referencia. Adicionalmente, con referencia al metaconcepto relevancia histórica, se identificó limitaciones para explicitar las razones por las que un acontecimiento o proceso histórico es importante para comprender otros procesos históricos. De la misma forma, en la mayor parte de los relatos no se logró evidenciar el establecimiento de relaciones entre el pasado, presente y futuro, es decir uno de los elementos centrales del metaconcepto conciencia histórica.

5. En relación con los rasgos que caracterizan las narrativas de los estudiantes con relación a proceso histórico de la Independencia del Perú, se encontró que la mayoría de estos relatos careció de una trama sólida de interrelaciones entre los elementos incluidos, lo cual indicaría, según Sant et al. (2014) la ausencia de un rasgo distintivo de la competencia narrativa.

Por otra parte, la mayor parte de las narrativas analizadas, evidenció un escaso reconocimiento de la diversidad de actores en el proceso estudiado, comunicando, de ese modo, una visión homogénea de la sociedad de ese entonces, y, por consiguiente, omitiendo el reconocimiento del carácter complejo del proceso en cuanto a la diversidad de objetivos o intereses. En su lugar, en muchas de las narrativas de los estudiantes se identificó la presencia del ideal de libertad como el elemento unificador de una comunidad nacional. Este rasgo se correspondería con una de las características de las narrativas

maestras concebidas desde un enfoque esencialista de nación (Carretero et al., 2013; Van Alphen, 2015). Adicionalmente, se identificó que, en los relatos de los estudiantes, el liderazgo fue atribuido con mayor frecuencia al General José de San Martín y su labor a cargo de una de las corrientes libertadoras. Se destaca, asimismo su papel en el acto de la declaración de la Independencia, lo cual se vincularía al recuerdo de una de las efemérides patrias. Este último aspecto, también ha sido identificado como característico en las narrativas maestras, de tipo romántico, de otros países (Van Alphen, 2015).

Por otra parte, en la mayor parte de los relatos se adoptó la forma de narrativas implícitas externas, sin sustento en fuentes secundarias o primarias. Conjuntamente, en el 40% de las narrativas se presentó —por segmentos— el uso de la primera persona plural: “nosotros”, lo cual daría cuenta de un nivel de identificación del narrador con el proceso histórico aludido, según se reporta también en otros estudios (Van Alphen, 2015, Carretero et al., 2013).

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

1. El desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” en el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), la cual se sustenta en el enfoque de ciudadanía activa (Minedu, 2016), implica poner en discusión la visión tradicional del aprendizaje de la historia —entendida como la acumulación de datos sobre hechos históricos— e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico. Esto implica, que los estudiantes de la carrera de educación y los docentes en ejercicio puedan poner en cuestionamiento sus propias concepciones acerca del conocimiento histórico, de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar; así como su aporte al desarrollo de una ciudadanía democrática. En ese sentido, tanto los trabajos de Shulman (2005) en relación con el modelo de razonamiento pedagógico, así como los trabajos de Pagès (2012) en relación con la formación de docentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, coinciden en la necesidad de un proceso de formación docente que incorpore la indagación sobre las representaciones de los futuros docentes acerca de la enseñanza y del conocimiento didáctico del contenido como un elemento central en la formación de profesionales críticos y estratégicos. Supone, además, superar la visión segmentada de competencia que aún subsiste en la práctica docente (Guerrero, 2018), para lo cual es necesario que los futuros docentes y formadores de docentes comprendan en qué consiste el pensamiento histórico y en qué forma interactúan entre sí los contenidos sustantivos y los metaconceptos históricos para el desarrollo de la conciencia histórica. Por lo tanto, es recomendable que

las instituciones a cargo de la formación inicial y en servicio generen oportunidades formativas en las que se promueva el reconocimiento y reflexión acerca de las propias representaciones en torno al conocimiento histórico y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, como punto de partida y eje en su formación en didáctica de las ciencias sociales. A nivel internacional existe un extenso conjunto de trabajos desarrollados en esta línea de investigación, según reportan Bravo et al. (2018); Pagès (2004), entre otros; y que brindan sustento a este enfoque de la formación docente. Además, se han documentado también algunas experiencias de formación docente que han implementado innovaciones bajo este enfoque, tal como le reportan Pagès (2012); Bravo et al. (2018). En estos estudios, destacan experiencias en las que se utilizan estrategias o recursos como: la autobiografía escolar (Bravo et al., 2018), contrastes de narrativas de prácticas docentes (Pagès, 2012), tutorías de prácticas o talleres de didáctica (Valencia, 2012 y 2016) y la reflexión-acción (Gutiérrez, 2018).

2. Los hallazgos de esta investigación evidenciaron uso nulo o elemental de metaconceptos históricos y contenidos sustantivos acerca de la Independencia del Perú. Asimismo, se evidenció la presencia de rasgos de las denominadas narrativas maestras. Ambas tendencias en los resultados se evidenciaron también las investigaciones similares realizadas por Sáiz y Gómez (2016) y por Sáiz y López (2015) lo que daría indicios no solo de la debilidad de la formación histórica en los futuros docentes, sino también sobre la necesidad de que las instituciones formadoras de docentes desarrollen estrategias para subsanar algunos vacíos en la formación previa de los estudiantes de la carrera de

educación primaria. Esto implica la conveniencia de que las instituciones formadoras identifiquen en qué nivel de progresión en relación a la competencia histórica se encuentran sus estudiantes y a partir de ello diseñen estrategias para que los estudiantes puedan articular, de acuerdo a lo planteado por Gudmundsdóttir y Shulman (2005), sus conocimientos del contenido con el conocimiento didáctico general y de los estudiantes. En esta línea, no se trata por lo tanto de que el docente de educación primaria desarrolle competencias propias del historiador, sino que sea capaz de reflexionar sobre sus propias concepciones en torno a la historia y sobre la historia. Asimismo, la elaboración de narrativas históricas constituye uno de los recursos que permite, mediante su elaboración y posterior contraste con otras narrativas, una oportunidad para que los estudiantes realicen procesos metacognitivos acerca *de* la historia y *sobre* la historia, y cuya importancia en el campo de la didáctica ha sido destacado las investigaciones realizadas sobre las narrativas históricas de los estudiantes (Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz y López, 2015, Van Alphen, 2015, Carretero et al., 2013, Sant et al.2014, entre otros. Además, es fundamental en tanto favorece la reflexión y cuestionamiento de ideas, estereotipos o representaciones asumidas, muchas veces acríticamente, sobre los procesos históricos. Por ejemplo, en las narrativas analizadas, encontramos rasgos de las denominadas “narrativas maestras” (Sáiz, 2015; Van Alphen, 2015; Carretero et al., 2013) que corresponden a los objetivos románticos de la enseñanza de la historia (Carretero et al., 2013). En este contexto, por lo tanto, conceptos como identidad, nación, atemporalidad, (Carretero et al., 2013), entre otros que surgen de manera implícita o explícita en este tipo de narraciones, se pueden convertir en focos de discusión, no solo en

función del pasado, sino con relación a la forma cómo ello repercute en la comprensión del presente y futuro.

3. Desde el punto de vista del ámbito de la investigación sobre la didáctica de la historia, se recomienda a los programas de pregrado en educación y postgrado en educación promover el desarrollo de nuevas investigaciones en torno al desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia histórica y la didáctica. Tal como señaló anteriormente, si bien esta línea de investigación data ya de hace más de cuarenta años a nivel internacional, tal como se reporta en los estudios de Domínguez, 2015, Sáiz y Domínguez, 2017; Gómez, Miralles, López y Prats, 2017; Santisteban, 2017; y Gómez y López, 2020; en el Perú los estudios en este campo aún son escasos, tal como han señalado Valle y Escobar (2014) y como se ha podido reconocer durante el desarrollo de la presente investigación. No obstante, los pocos estudios encontrados en el ámbito peruano dan indicios de un conjunto de dificultades que se mantienen a lo largo de varias décadas en la enseñanza de la historia. Así, por ejemplo: el débil desarrollo de la conciencia histórica en un grupo de estudiantes de quinto año de secundaria (Portocarrero y Oliart, 1989) o el predominio de representaciones —en estudiantes de educación— que asumen una interpretación del pasado incuestionable (Valle, 2017), entre otros. El desarrollo de esta línea de investigación en el Perú debería estar encaminada a ampliar y profundizar en la comprensión de las concepciones de los futuros docentes acerca la enseñanza de la historia y los diversos conocimientos puestos en uso al elaborar interpretaciones históricas, por ejemplo, el uso de fuentes históricas o el planteamiento de problemas históricos, entre otros. Asimismo, también se podría indagar cómo este tipo de

conocimiento docente progresa a lo largo de la carrera docente, es decir en novatos y expertos; así como las prácticas formativas que han contribuido al desarrollo de la competencia didáctica en el ámbito de la educación histórica. Todo ello, con la finalidad de brindar insumos para el diseño de programas de formación inicial y en servicio encaminados a la formación de profesionales reflexivos y capaces de promover el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica en sus futuros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. En *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (1), 91-96.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500431>
- Bermúdez, A. y Jaramillo, Rosario (2000). El desarrollo de las explicaciones históricas: la relación entre sujeto, contexto y hecho. *Revista Ciencia y Tecnología*, 18, (1), 22-36.
- Bravo, L., Valencia, L. y Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. En M. Jara y A. Santisteban (coord.) *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 229-240). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue; Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/196869>
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. y Voss, J. (comps.) (2012). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 1 (39), 13-

23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041710003.pdf>
- Castañeda, L. y Villalón, G. El Pensamiento Social e Histórico. En M. Jara y A. Santisteban (coord.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 115-123). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue; Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/196869>
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, Núm. 21, 223-245. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10.pdf>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Espinoza, A. (2012). La Independencia en los textos escolares peruanos.1821-1921. C. En Mac Evoy, Novoa, M. y Palti, E. (eds.). *En el nudo del Imperio. Independencia y democracia en el Perú*. Lima, Perú: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Espinoza, J. (2014). Recreando la Independencia del Perú: historia, nacionalismo y ciudadanía en el imaginario escolar. En G. Portocarrero, *Perspectivas sobre el nacionalismo en el Perú*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Molina, S (2013). Investigación y Evaluación del pensamiento Histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Ed.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Volumen 1*. (pp. 625-633). España. Universitat Autònoma de Barcelona y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Gómez, C.; Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 6 (11), 05–27. doi: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C.; Miralles, P.; López, R. y Prats, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En: *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. R. López, P. Miralles, J. Prats. (dirs.), C. Cosme (coord.). [Edición digital]. Barcelona, España; Editorial GRAÓ.
- Gómez, C. y López, R. (2020). Educación histórica: qué se ha investigado y qué se investiga. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (100), 15-21. Recuperado de: <https://peru.grao.com/es/producto/100-numeros-de-iber-ib10098799>
- González, F. (2000) Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos. México: Thomson Editores.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (2), 0, 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203>
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-12. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. Recuperado de <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/521>

- Guimarães, S. y Jara, M. (2018). La investigación y la práctica en didáctica de las ciencias sociales. En M. Jara y A. Santisteban (coord.) *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 251-259). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue; Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/196869>
- Gutiérrez, M. (2018). La reflexión de las prácticas en la formación del profesorado de ciencias sociales. En M. Jara y A. Santisteban (coord.) *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 241-249). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue; Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/196869>
- Henríquez R.; Carmona, A.; Quinteros, A. y Garrido, M. Leer y escribir para aprender historia. Secuencias para la enseñanza y el aprendizaje. [Edición digital]. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hernández, R; Fernández, C. y Batista, L. (2014) *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.
- Kitson, A, Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lara, N. (2016). Plá Sebastián y Joan Pagés. La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. *Revista del Instituto Riva-Agüero* 1, (1), 261-264. Recuperado de <https://bit.ly/3fX5lmE>
- López, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias*

sociales, geografía e historia. Año 10 (65), 75-82

López, R.; Miralles, P; Prats, J. y Gómez, C. (2017); Educación histórica y desarrollo de competencias. En *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. R. López, P. Miralles, J. Prats. (dirs.), C. Cosme (coord.). [Edición digital]. Barcelona, España; Editorial GRAÓ.

López, M.; Felices de la Fuente, M.; Jiménez, M. y Moreno, C. El prácticum como estrategia formativa del pensamiento histórico en estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria. En E. López, C. García y M. Sánchez Agustí. (Ed.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.243-252). Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=716952>

Miguel-Revilla, D., Carril, T. y Sánchez-Agustí, M. (2017) Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la historia en futuros profesores de ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, N°1, 86-101. doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>

Ministerio de Educación (2015a). *Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU*.

Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168611-199-2015-minedu>

Ministerio de Educación (2015b). *Rutas del aprendizaje. III ciclo. Área curricular Personal Social. 1° y 2° grados de educación primaria*. Recuperado de <http://recursos.perueduca.pe/rutas/primaria.php#>

Ministerio de Educación (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional->

de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación (2016b). *Programa curricular del nivel primaria*.

Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>

Miralles, P. y Gómez, C. (coords.) (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L.

Mora, G., y Ortiz R. (2016). Modelo de Educación Histórica y formación docente. *Antíteses*, 9 (18), 153-167. doi: 10.5433/1984-3356.2016v9n18p153

Navarro, P. y Corredor, J. (2018). Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colegios rurales y urbanos. *Revista Costarricense de Psicología*, 37 (1), 41-75. doi: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.03>

Oliart, P. y Portocarrero, G. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima. Perú: Instituto de Apoyo Agrario.

Ortega, D. y Valle, A. (2018) La aportación de la teoría de las representaciones sociales a la enseñanza de la Ciencias Sociales. En M. Jara y A. Santisteban (coord.) *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp.85-91). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue; Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/196869>

Pagès J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En E. Nicolás y J. Gómez. (coord.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. (pp,155-178). Murcia, España: Universidad de Murcia.

- Pagès J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281-309. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Pagès, J. (2012) ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. En Pagès J., Zapata, M. y Sandoval; C. *I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://bit.ly/3fYsaGG>
- Pagès J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, (17), 11-16. <https://dx.doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 5, 5-22. doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Palou, J., Carreras, M. y Bosch, C. (2005). *La Lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona. España: Editorial GRAÓ.
- Plá, S y Pagès, J. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. México: Bonilla Artigas/UPN.
- Ponce, I. (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, 225-228. doi: <https://doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Prats, J. (2007, 21 de junio) La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesar

ia_formar_personas_criterio.pdf

- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Núm. 27, 43-66. doi: 10.7203/DCES.27.2648
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional* (tesis doctoral) Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/49621>
- Sáiz J. y López-Facal R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, 87-101. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sáiz, J. y Gómez, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 175-190. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/206701>
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. R. López, P. Miralles, J. Prats. (dirs.), C. Cosme (coord.). [Edición digital]. Barcelona, España; Editorial GRAÓ.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban A. y Gonzales–Monfort, N. y Oller, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clio & asociados: La historia enseñada*. Num.18-19, 166-182.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5722815>

- Sant, E., Pagès, J., Santisteban A. y Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo se construye el ‘nosotros’? La construcción narrativa del ‘nosotros catalán’ a partir de los acontecimientos del 1714. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.14, 3-17. doi: 10.1344/ECCSS2015.14.1
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 19-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626003>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A., González N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En M. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Coords.) *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Zaragoza. España: Institución «Fernando el Católico» y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Recuperado de <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2015). La enseñanza y el pasado–presente–futuro de las sociedades: Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*. (18/19), 249-267. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47708>

- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, (53), 87-99. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canadá*. [Archivo pdf]. The Historical Thinking Project. Recuperado de <https://bit.ly/2DMY24a>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>
- Shulman, L. (2019). Recuperando a los clásicos. Aquellos que entienden: desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (3), 270-295. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11230>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE (2013). *Mapas de progreso del aprendizaje. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje*. Lima. Perú: SINEACE. Recuperado de <https://bit.ly/2PUtn6>
- Tapia, J. y Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. Recuperado de <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/397>
- The Historical Thinking Project (s.f). *Historical thinking concepts*. Recuperado de <http://historicalthinking.ca/>
- Trepat, C. y Comes, P. (2008) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias*

sociales. Barcelona, España: Editorial Graó.

Valencia, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (15), 75-87. doi: 10.1344/ECCSS2016.15.7

Valencia, L. y Villalón, G. (2018) El pensamiento social e histórico. En M. Jara y A. Santisteban (coord.) *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp. 115-123). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue; Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/196869>

Valle, A. y Escobar, P. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en el Perú. En: S. Plá, y J. Pagès (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México, D. F. México, México: Bonilla Artigas/UPN.

Valle, A. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/187019>

Valle, A. (2018). Los desafíos de la enseñanza de la historia en el Perú. *Revista Andamio* 5(1), 13-35. Recuperado de <https://bit.ly/2FrFWKb>

Van Alphen, F. (2015). *Comprensión histórica y construcción de la identidad nacional en la representación de las narrativas maestras*. (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de

<http://hdl.handle.net/10486/669251>

Villalón, G. y Pagès, J. (2016). La práctica de la enseñanza de la historia con base en los propósitos para enseñar: el caso de Mariana. *Educação em Revista*, 32(3), 349-371. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150408>

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla 1
Datos de la población

Aspectos	Tipos de preguntas
Tipo de gestión de la IE de procedencia	Cerrada
Región donde cursó la mayor parte de sus estudios de primaria y secundaria	Abierta
Sexo	Cerrada
Edad	Abierta
Ciclo de estudios	Abierta

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Tabla 1

Niveles de complejidad en los metaconceptos históricos de las narrativas

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Causas y consecuencias	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico.	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico.	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se visualiza la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada.
Cambio y continuidad	La narración no contiene ninguna alusión a los cambios y permanencias que produjo el proceso histórico en la sociedad.	En la narración hay alguna alusión a algún cambio significativo que inició el proceso histórico.	En la narración se introducen varios procesos de cambios significativos y hace alusión a continuidades de larga duración.	En la narrativa se visualiza un uso adecuado de la temporalización. Ha empleado criterios flexibles de periodización y establece constantes interconexiones temporales en los cambios y continuidades aludidos.
Relevancia histórica	En el relato no hay alusión a la relevancia del fenómeno histórico para comprender los procesos sociales, económicos o políticos.	En la narrativa hay alguna alusión a la relevancia del proceso histórico, pero sin determinar su trascendencia ni sobre el ámbito de su relevancia.	En el relato se indican varios elementos de trascendencia del fenómeno histórico en diferentes ámbitos sociales, económico o políticos, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se muestra la importancia del fenómeno histórico para comprender la sociedad actual y los cambios históricos. Estos relatos muestran la conexión de este proceso histórico con otros.
Conciencia histórica	En el relato no se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico.	En la narración se realiza algún juicio de valor implícito sobre el fenómeno histórico, pero sin explicar correctamente.	En la narración se realiza juicios de valor explícito sobre el fenómeno histórico, aunque no hay interconexión temporal ni explicativa.	En la narración se muestran juicios de valor ético explícito sobre el fenómeno histórico. Los relatos relacionan el proceso histórico con el presente, pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.

Nota. Tomada de Sáiz y Gómez (2016)

Tabla 2

Niveles de complejidad categorizados en los contenidos históricos sustantivos, la presencia de metaconceptos históricos y taxonomía SOLO

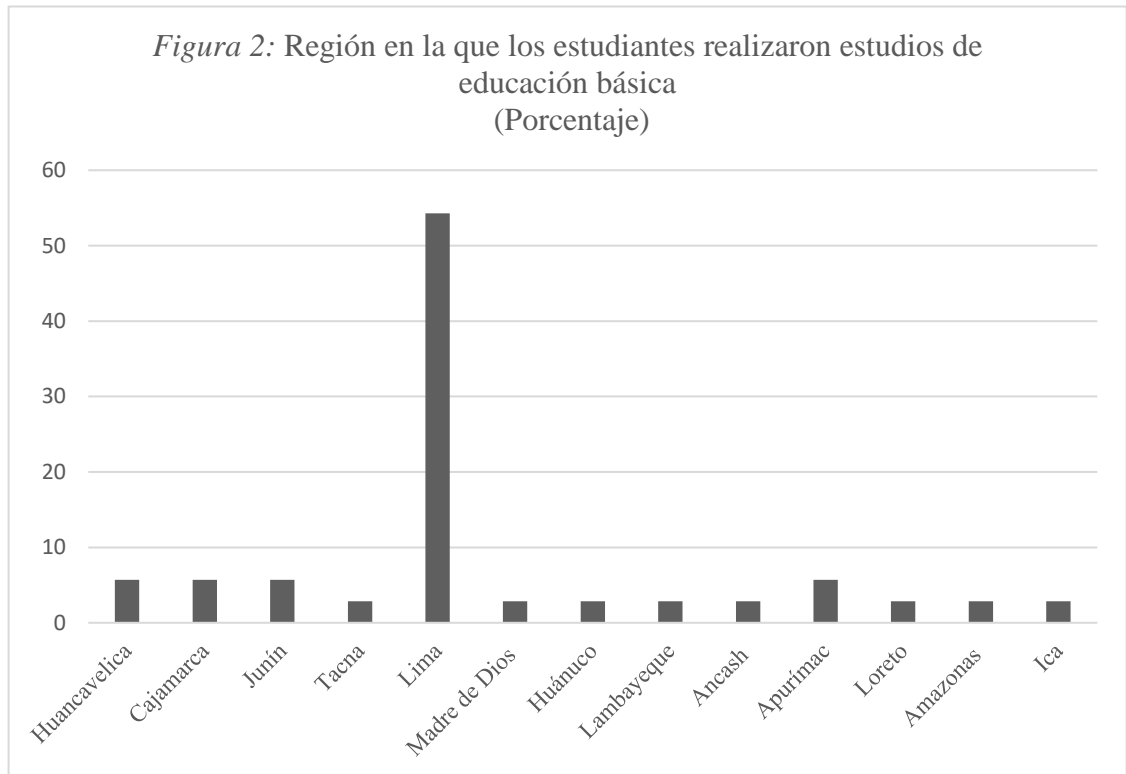
	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Contenidos históricos sustantivos	Relato con vacíos históricos y graves errores de información. No presentan datos pertinentes de naturaleza histórica.	Relato con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales.	Relato de acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones socio-económicas, culturales e incluso la valoración sobre la herencia musulmana o del periodo. ⁸	Relato de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros contenidos sociales, económicos, y culturales, bien estructurados.
Presencia de metaconceptos históricos	Relato que no contiene conceptos de segundo orden sobre historia, con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.	Relato que describe la información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos.	Relato que contiene al menos dos marcadores de pensamiento histórico, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.	Relatos que presentan marcadores de pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación de la síntesis histórica.
Complejidad de los relatos (basados en la taxonomía SOLO)⁹	Relatos centrados en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con respuestas evasivas o tautológicas.	Relatos con datos informativos obvios o muy sencillos, que han sido extraídos directamente del enunciado o poco ampliado.	Relatos que se centran en varios aspectos de los propuestos, pero sin interrelacionar.	Relatos que integran la explicación histórica del proceso en un todo comprensivo. Los resultados están organizados.

Nota. Tomada de Sáiz y Gómez (2016)

⁸ Para fines de esta investigación no se consideró esta alusión a la valoración de la herencia musulmana o del periodo.

⁹ Para fines de esta investigación no se utilizará esta categoría de análisis (Taxonomía SOLO).

ANEXO 3



ANEXO 4

Figura 3: Niveles de complejidad en los metaconceptos históricos de las narrativas elaboradas por los estudiantes de la carrera de educación primaria (Porcentaje)

