



Concepciones epistemológicas de estudiantes de secundaria en torno a la historia. Análisis desde España y Colombia

*Epistemological conceptions of secondary school students about history.
Analysis from Spain and Colombia*

Nilson Javier Ibagón Martín*
Pedro Miralles Martínez**

RESUMEN

A través de una investigación cuantitativa no experimental tipo encuesta, se comparan las concepciones epistemológicas sobre la Historia de estudiantes de secundaria colombianos (N=764) y españoles (N=648). Para efectos de la recolección de información se empleó un cuestionario cuyos ejes principales de indagación estaban sustentados en los debates sobre aprendizaje histórico derivados de la teoría de la conciencia histórica. Los resultados indican que, en el estudiantado que participó en la investigación perviven y se entremezclan diversas formas de constitución de sentido alrededor de la Historia entendida como conocimiento, hecho que evidencia que el proceso de comprensión de los fundamentos y desarrollo del aprendizaje histórico de los jóvenes está definido por una alta complejidad, la cual, pone en cuestión perspectivas unidireccionales de análisis sobre sus posicionamientos epistémicos.

Palabras clave: Historia, Educación Histórica, Conciencia Histórica, Estudiantes de secundaria, Epistemología de la Historia, Aprendizaje histórico.

* Profesor Asociado Departamento de Historia, Universidad del Valle, Colombia. Doctor en Educación, Universidad de Murcia, correo electrónico: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>.

** Profesor catedrático didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia, España. Doctor en Geografía e Historia, Universidad de Murcia, correo electrónico: pedromir@um.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9143-2145>.

ABSTRACT

Through a non-experimental survey-type quantitative research, the epistemological conceptions about History of Colombian (N=764) and Spanish (N=648) high school students are compared. For the purpose of collecting information, a questionnaire was used whose main axes of inquiry were supported by debates on historical learning derived from the theory of historical consciousness. The results indicate that, in the student body that participated in the research, various forms of constitution of meaning around History understood as knowledge survive and are intermingled, a fact that shows that the process of understanding the fundamentals and development of historical learning of young people it is defined by a high complexity, which calls into question unidirectional perspectives of analysis on its epistemic positions.

Keywords: History, History education, Historical Consciousness, Epistemology of History, Historical learning.

Recibido: abril 2023

Aceptado: enero 2024

Introducción

La emergencia de posturas teóricas y metodológicas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la Historia asociadas a las nociones de progresión conceptual y orientación temporal, ha permitido una renovación de la Didáctica de la Historia como campo de investigación al poner en cuestión posturas de tipo tradicional y ejemplar que, desde finales del siglo XIX, han dominado la reflexión epistémica y práctica en dicha área. En el marco general de esta renovación, analizar las ideas y concepciones que median el aprendizaje histórico del estudiantado, se ha configurado en uno de los ejes centrales para definir la naturaleza y alcance de la Didáctica de la Historia.

La centralidad de la identificación y análisis de las concepciones e ideas de los sujetos como medio para entender las dinámicas que definen la enseñanza-aprendizaje de la Historia, parte del reconocimiento de la importancia que tienen estos posicionamientos para analizar los alcances, las limitantes y las potencialidades del aprendizaje histórico que se desarrolla en medio de las interacciones entre los ámbitos escolares y otros ámbitos de la cultura histórica; un ejercicio que, paralelamente, ofrece información valiosa en torno al impacto que tiene la enseñanza formal e informal de la historia en los esquemas de comprensión de las realidades pasadas y presentes que emplean niños, niñas y jóvenes para concebir y orientarse en el mundo. Se reconoce de esta forma, que las ideas previas y concepciones históricas del estudiantado según sus características -tacitas o conscientes, ingenuas o sofisticadas-, pueden constituirse en

obstáculos o posibilidades de generación de nuevas ideas históricas¹, por lo tanto, son claves para bloquear o promover el aprendizaje histórico. En otras palabras, se asume que las ideas y concepciones que tienen los estudiantes alrededor de la historia influyen en las formas en las que aprenden.

Desde esta perspectiva, los procesos educativos centrados en la enseñanza de la historia que se llevan a cabo al interior de los salones de clase son infructuosos, si en estos se ignora el reconocimiento de los preconceptos y concepciones previas del alumnado en torno a las experiencias pasadas, las realidades presentes y las perspectivas de futuro. La ausencia de este tipo de ejercicios reflexivos, además de distorsionar la planeación y práctica docente, dificultan el establecimiento por parte de los estudiantes de conexiones integrales entre lo que aprenden y su praxis vital. Asimismo, diversas investigaciones en cognición histórica realizadas en distintos contextos nacionales, han demostrado sobre la base del cuestionamiento de estas limitantes, que en el marco del desarrollo de situaciones de aprendizaje que dan cuenta de la promoción de enfoques críticos, es fundamental que el profesorado de Historia y Ciencias Sociales reconozca la importancia que tienen las ideas y argumentos de niños, niñas y jóvenes alrededor del conocimiento histórico, con el fin de definir de forma compleja el tipo de enseñanza a ser desarrollada².

¹ Isabel Barca, «Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História», en *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*, ed. por Luís Alberto Marques Alves y Marília Gago (Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021), 59-70; Isabel Barca, *Pensamento histórico e consciência histórica. Teoria e Prática* (Curitiba: W & A Editores, 2018); Arthur Chapman, «Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13», *Teaching history*, nº 123 (2006): 6-13; Arthur Chapman, «“They Have Come to Differing Opinions Because of Their Differing Interpretations: Developing 16–19-Year-Old English Students” Understandings of Historical Interpretations through on-Line Inter-Institutional Discussion», *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 11, nº 1 (2012): 188-214; Nilson Ibagón y Antonio Echeverry, «La historia del conflicto armado colombiano y del paramilitarismo narrada por estudiantes: silencios y tergiversaciones alrededor de una historia controversial», *Revista Tempo e Argumento* 13, nº 33 (2021): 1-41; Nilson Ibagón y Pedro Miralles, «Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria», *Revista electrónica de investigación educativa* 24 (2022): 1-14; Liliana Maggioni, Bruce VanSledright y Patricia Alexander, «Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History», *The Journal of Experimental Education* 77, nº 3 (2009): 187-214; Gerhard Stoel, Jannet van Drie y Carla van Boxtel, «The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students’ ability to reason causally in history», *Journal of Educational Psychology* 109 (2017): 321-37.

² Isabel Barca, «Literacia e consciência histórica», *Educar em Revista*, nº 22 (2006): 93-112; Isabel Barca, «Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal», *Historia y espacio* 15, nº 53 (2019): 309-32; Barca, «Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História», 59-70; Concha Fuentes, «La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido», *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, nº 1 (2002): 55-68; Nilson Ibagón, «Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 34, nº 3 (2020): 119-36; Peter Lee, *History in the classroom. How students learn* (Washington: The National Academies Press, 2005); Márcia Elisa Teté Ramos y Ronaldo Cardoso Alves, «Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade», *Antíteses* 9, nº 18 (2016): 118-52; Bruce VanSledright y Kimberly Reddy, «Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher», *Revista Tempo*

Esta línea de investigación alrededor del estudio a profundidad de las concepciones históricas del estudiantado, ha sido especialmente fructífera al interior de la corriente de Educación Histórica³, permitiendo a través de los resultados empíricos obtenidos, problematizar, por ejemplo, la noción de progresión lineal en el desarrollo de las ideas en Historia; postura que ha tenido -y tiene- un arraigo significativo en diferentes espacios formales e informales de educación. Así pues, postulados como los sostenidos por la teoría piagetiana -estadios de desarrollo- han sido cuestionados y matizados desde perspectivas que sostienen la existencia de variaciones en la progresión cognitiva. Desde esta perspectiva, dicha progresión se da, pero no desde una lógica unidireccional y determinista⁴, hecho que complejiza la reflexión en torno a la didáctica de la historia.

En esta área de investigación, a través de diversos enfoques, metodologías y marcos teóricos, con el tiempo, se ha ido consolidando un creciente cuerpo de estudios que ha diversificado y profundizado el interés en torno al análisis de las ideas y concepciones históricas del estudiantado; producción en la que se destaca el análisis de los posicionamientos de los estudiantes alrededor de la historia entendida como saber⁵. Desde este enfoque, se asume que, identificar y analizar las concepciones a través de las cuales las personas se posicionan alrededor de una determinada disciplina, y las formas en las que comprenden la naturaleza del

e *Argumento* 6, nº 11 (2014): 28-68; Samuel Wineburg, «Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence», *Journal of Educational Psychology* 83 (1991): 73-87.

³ Geysa Dongley Germinari, «Ideias de jovens do ensino médio sobre história: um estudo na perspectiva da educação histórica», *Diálogos* 20, nº 3 (2016): 188-200; Nilson Ibagón, «Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela», *Revista Educación y Cultura*, nº 128 (2018): 69-73; Concha Fuentes, «Concepciones de los alumnos sobre la historia», *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, nº 3 (2004): 75-83; Marcel Mierwald y Maximilian Junius, «Thinking Aloud about Epistemology in History: How Do Students Understand the Beliefs about History Questionnaire?», *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 9, nº 1 (15 de abril de 2022): 35-57; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, «Cultura histórica e cultura escolar : diálogos a partir da educação histórica», *História Revista* 17, nº 1 (2012): 91-104; Maria Auxiliadora Schmidt y Ana Claudia Urban, eds., *O que é Educação Histórica* (Curitiba: W & A Editores, 2018); Gerhard Stoel, Albert Logtenberg y Martin Nitsche, «Researching Epistemic Beliefs in History Education: A Review», *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 9, nº 1 (2022): 11-34.

⁴ Barca, «Literacia e consciência histórica», 93-112; Pilar Rivero, Borja Aso y Silvia García-Ceballos, «Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico», *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 25 (2023): 1-16; Rob Williams y Ian Davies, «Interpretations of History: Issues for Teachers in the Development of Pupils' Understanding», *Teaching History*, nº 91 (1998): 36-40.

⁵ Keith C. Barton, «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia», *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 9 (2010): 97-113; Jere Brophy, Bruce VanSledright y Nancy Brendin, «Fifth Graders' Ideas about History Expressed before and after Their Introduction to the Subject», *Theory and Research in Social Education* 20, nº 4 (1992): 440-89; Ana Paula Rodrigues Carvalho, «Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio», *Revista História Hoje* 8, nº 16 (2019): 209-33; Fuentes, «Concepciones de los alumnos sobre la historia», 55-68; Germinari, «Ideias de jovens do ensino médio sobre história», 188-200; Peter Lee, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby, «Las ideas de los niños sobre la historia», en *Aprender y pensar la historia*, ed. por Mario Carretero y James F. Voss (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004), 217-248; Ramos y Alves, «Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade», 118-152.

conocimiento que emana de esta, permite entender sus limitaciones y posibilidades de interacción con dicho saber⁶. En el caso de la Historia este principio se vuelve fundamental si se tiene en cuenta que dichos posicionamientos tienen implicaciones directas en la definición de lo que los sujetos consideran es o no conocimiento histórico y en su comprensión de cómo se construye este último⁷.

Por consiguiente, en contextos escolares las creencias epistemológicas del estudiantado pueden ser un factor importante -en relación con otras variables- para explicar su capacidad limitada o amplia de razonamiento argumentativo⁸. En este marco de discusión, a su vez cobra relevancia identificar, por un lado, qué significado tiene la historia para los estudiantes, pues las concepciones que sustentan las respuestas a esta pregunta tienen un impacto considerable en las lógicas que definen las prácticas de enseñanza y aprendizaje al interior y fuera de la escuela⁹; y, de forma complementaria, qué sentidos orientan la comprensión de sus usos. Este último problema, según Nordgren¹⁰, proporciona un concepto de carácter analítico que es muy útil para entender las diversas formas en que la historia se materializa como parte de la cultura histórica y las maneras en que la conciencia histórica se comunica y/o se realiza.

Así pues, las concepciones del estudiantado en torno a la naturaleza epistemológica de la historia, darían cuenta de formas de constitución de sentido que permiten rastrear la predominancia e interacción de determinados tipos de conciencia histórica que van, desde lo tradicional y ejemplar, hasta lo crítico y genético¹¹. A partir de esta relación, el presente artículo

⁶ Ivar Bråten et al., «The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model», *Educational Psychologist* 46, nº 1 (2011): 48-70.

⁷ Peter Lee, «Em direção a um conceito de literacia histórica», *Educar em Revista*, (2006): 131-50; Maggioni, VanSledright y Alexander, «Walking on the Borders», 187-214; Diego Miguel-Revilla, «What Makes a Testimony Believable? Spanish Students' Conceptions about Historical Interpretation and the Aims of History in Secondary Education», *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 9, nº 1 (2022): 101-15; VanSledright y Reddy, «Changing Epistemic Beliefs?», 28-68; Robert Thorp, «Historical Consciousness and Historical Media - A History Didactical Approach to Educational Media», *Education Inquiry* 5, nº 4 (2014): 497-516.

⁸ Sarit Barzilay y Michael Weinstock, «Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach», *Contemporary Educational Psychology* 42 (2015): 141-58; Kalypto Iordanou, Panayiota Kendeou y Michalinos Zembylas, «Examining My-Side Bias during and after Reading Controversial Historical Accounts», *Metacognition and Learning* 15, nº 3 (2020): 319-42; Carla van Boxtel y Jannet van Drie, «Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications», en *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, ed. por Scott Alan Metzger y Lauren McArthur Harris (New York: John Wiley & Sons, 2018), 149-76.

⁹ Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt y Tânia Maria F. Braga Garcia, «A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história», *Cadernos CEDES* 25, nº 67 (2005): 297-308.

¹⁰ Kenneth Nordgren, «How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture», *Theory and Research in Social Education* 44, nº 4 (2016): 479-504.

¹¹ En el caso de las posturas de orden tradicional la experiencia del tiempo está ligada al origen y repetición de un modelo socio-cultural que se entiende como punto obligatorio de referencia. Por su parte, las ideas de carácter ejemplar definen la historia como un conjunto de casos representativos de disposiciones y reglas generales que se configuran en patrones de vida incuestionables. Por el contrario, desde las perspectivas críticas, las relaciones temporales se entienden a partir de desvíos problematizadores de los modelos socio-culturales que han sido

caracteriza y compara las concepciones epistemológicas de estudiantes de secundaria colombianos y españoles en torno a la historia, haciendo énfasis en las ideas que orientan su comprensión alrededor de la definición y el objeto de estudio de la Historia, los mecanismos de producción de conocimiento de la disciplina y, la definición de la veracidad y plausibilidad del conocimiento que se genera al interior de ella.

Fundamentos Metodológicos del estudio

Para llevar a cabo la investigación se empleó un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta. La selección del diseño se realizó, en tanto método de investigación que permite integrar desde la sistematicidad y el rigor, racionalidades descriptivistas y relacionales entre variables para entender el problema de indagación propuesto¹², así como, por la posibilidad que ofrece para recopilar información sobre un número amplio de variables.

La población de referencia a partir de la cual se definió la muestra a ser analizada, estuvo definida por estudiantes españoles –localizados en la ciudad de Murcia– y estudiantes colombianos –localizados en la ciudad de Bogotá– que cursaban en sus respectivos países el último grado del ciclo de educación obligatoria –4.º de Educación Secundaria Obligatoria y grado undécimo de Educación Media, respectivamente–. La selección del grado educativo se fundamentó en la idea de que los estudiantes inscritos en este, en comparación a estudiantes de grados inferiores de su misma edad, han tenido una mayor exposición a experiencias y procesos escolares formales de enseñanza-aprendizaje de la historia. De forma paralela, se definió como criterio de selección de los participantes la delimitación del rango de edad, estableciéndose así una franja etaria entre los 15 a 17 años. Este criterio tuvo como fines, por un lado, establecer una convergencia con estudios similares desarrollados en el ámbito europeo¹³ y latinoamericano¹⁴ –los cuales han trabajado con jóvenes de esa edad– y, por otro, evitar los sesgos que podía generar en los resultados finales el fenómeno de la extra edad escolar que caracteriza el sistema educativo colombiano y español.

naturalizados en la actualidad. Finalmente, las formas de constitución de sentido de carácter genético asumen la experiencia temporal a partir de la transformación de dichos modelos y la apertura a diversas maneras de concebir la vida.

¹² Leonor Buendía, María Pilar Colás y Fuensanta Hernández-Pina, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (Madrid: McGraw-Hill, 1998); Fuensanta Hernández-Pina y Javier Maquilón, «Introducción a los diseños de investigación educativa», en *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, ed. por Santiago Nieto Nieto (Madrid: Dykinson, 2011), 109-26.

¹³ Magne Angvik y Bodo Borries, *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (Hamburg: Körber-Stiftung, 1997).

¹⁴ Gonzalo Amézola y Luis Cerri, eds., *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018); Luis Fernando Cerri, *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* (Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018).

Con el fin de asegurar la representatividad de la muestra –99% de confianza y 5% de error–, el número de participantes se calculó a partir de la información disponible sobre el total de la matrícula en el último grado de educación obligatoria secundaria registrada en las dos ciudades para el año 2017, la cual, en el caso de Bogotá según el DANE –Departamento Administrativo Nacional de Estadística– fue de 85.861 estudiantes y, en el caso de Murcia, conforme lo registrado por el CREM –Centro Regional de Estadística de Murcia– fue de 4597 estudiantes. De acuerdo a estas cifras, el tamaño muestral recomendado para cumplir con los criterios de representatividad de la muestra era de 661 estudiantes en el caso de Bogotá y 578 estudiantes en el de Murcia. Sin embargo, durante el proceso de captura de información se obtuvo una mayor participación, llegando así a 764 estudiantes colombianos y 648 estudiantes españoles (N=1412).

Se empleó en calidad de instrumento principal de recolección de información, el cuestionario ACONHIS –Aprendizaje y Conciencia Histórica–, el cual, es el resultado de un proceso de validación y adaptación de un cuestionario que fue implementado por primera vez en Europa en el marco de la investigación “Youth and History”¹⁵, y que, posteriormente, fue replicado en el contexto de América del Sur a través del estudio “Los jóvenes y la historia en el MERCOSUR”¹⁶.

Tras someter el instrumento a un juicio de expertos para validarlo y, realizar un estudio piloto con el fin de asegurar la fiabilidad y validez de constructo de éste, el ACONHIS quedó conformado por 25 preguntas y 180 ítems asociados a cinco ejes de indagación: a) concepciones epistemológicas sobre la historia; b) cultura escolar/cultura histórica; c) concepciones sobre contenidos formales; d) resolución de problemas históricos, y; e) horizontes de experiencia y expectativa. Para efectos del desarrollo del presente artículo se socializan y analizan los resultados del eje analítico *concepciones epistemológicas sobre la historia*, el cual, estaba compuesto por cuatro preguntas orientadas a problemas ligados al qué, el para qué y el cómo de la Historia (Tabla 1). Las dos primeras preguntas estaban relacionadas a una serie de ítems (respuestas cerradas) que debían ser valoradas por los participantes del estudio conforme a una escala Likert de cinco puntos, que, tenía por objetivo, establecer el nivel de acuerdo e importancia frente a las consignas planteadas. Por su parte, las dos preguntas restantes estaban definidas por un esquema de selección múltiple con única respuesta.

¹⁵ Angvik y Borries, *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents...*; Bodo Borries, *Jovens e consciência histórica* (Curitiba: W & A Editores, 2018).

¹⁶ En ese proyecto se realizó un proceso de adecuación cultural del cuestionario en el que fueron excluidas algunas preguntas del instrumento original, otras fueron adaptadas y se incluyeron nuevos interrogantes. Ver Amézola y Cerri, *Los jóvenes frente a la historia...*; Wilian Carlos Cipriani Barom, «As publicações do projeto Jovens e a História (2007–2014): Metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões», *História & Ensino* 22, nº 1 (4 de agosto de 2016): 71-90; Cerri, *Os jovens e a História...*

Tabla 1. Preguntas e ítems analizados

Preguntas	Ítems
¿Qué significa la Historia para ti?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una materia de la escuela y nada más. 2. Una fuente de conocimientos interesantes que estimulan mi imaginación. 3. Una oportunidad para aprender de los fracasos y los éxitos de los demás. 4. Algo que ya pasó y que nada tiene que ver con mi vida actual. 5. Una serie de ejemplos que enseñan lo que es correcto o incorrecto, lo que es bueno y lo que es malo. 6. Muestra los antecedentes de la forma de vida actual y explica problemas actuales. 7. Una acumulación de crueldades y desgracias. 8. Una forma de entender mi vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo. 9. Una forma de conocimiento sobre el pasado que hace posible comprender el presente y pensar en las elecciones futuras.
¿Cuál es la importancia de cada uno de los siguientes objetivos en el estudio de la Historia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer el pasado. 2. Comprender el presente. 3. Buscar orientación para el futuro.
Cuando adquieres conocimiento de una nueva información sobre la historia ¿Cómo evalúas si es verdad?	<ol style="list-style-type: none"> 1. No es posible saber si es verdad, porque no existe la verdad en historia. 2. Cada uno tiene su verdad, entonces lo que para unos puede ser verdad para otros no. 3. Verifico si tiene base en fuentes confiables y en los puntos de vista de los historiadores y profesores de historia.
Muchas veces se mira a la Historia como una línea de tiempo. Cuál de las siguientes líneas piensas que describe mejor el desarrollo de la historia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las cosas cambian para mejorar. 2. Las cosas generalmente no cambian. 3. Las cosas generalmente cambian para peor. 4. Las cosas generalmente tienden a repetirse. 5. Las cosas generalmente van de un extremo a otro. 6. Las cosas ocurren sin ningún sentido.

Fuente: elaboración propia

Es importante destacar que el núcleo de indagación analizado se caracteriza por una buena consistencia interna del constructo que se mide, ya que, el coeficiente alfa de Cronbach obtuvo un valor de $\alpha = .701$. Este resultado asegura que las mediciones estadísticas que se presentan ofrecen datos fiables sobre el problema estudiado.

Los datos recolectados a través de las respuestas dadas por los estudiantes en torno al cuestionario ACONHIS fueron llevados a una base de datos, codificados y analizados por medio del software *Statistical Package for the Social Sciences* –SPSS versión 22 para Mac–. El análisis estadístico descriptivo de información por pregunta/ítem tuvo en cuenta el cálculo de la media (M), mediana (Md), moda (Mo), desviación estándar (Sd), mínimo y máximo. Por su parte, el análisis estadístico inferencial utilizado en la comparación entre la información de los estudiantes colombianos y los estudiantes españoles se sustentó en la identificación de diferencias significativas entre las medianas a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Análisis de datos e interpretación de resultados

Al ser un estudio concentrado en dos ciudades es necesario tener presente que los hallazgos no tienen pretensión de representatividad estadística para sus respectivos contextos nacionales (Colombia y España). El objetivo que guía el ejercicio es analizar las concepciones epistemológicas sobre la Historia de estudiantes que fueron formados a partir de culturas históricas y culturas escolares particulares, buscando con ello identificar diferencias y similitudes en sus posicionamientos.

¿Qué es la Historia y para qué sirve?

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos alrededor de las respuestas de los estudiantes colombianos y españoles en torno a la pregunta ¿Qué significa la Historia para ti? Este interrogante se acompañó de nueve ítems cuya evaluación dependía de una escala Likert con valores que oscilaban entre “desacuerdo totalmente” –valor 1– a “acuerdo totalmente” –valor 5–.

Tabla 2. Comparativo de frecuencias y porcentajes ítems ¿Qué significa la Historia para ti?

Ítem	Concepción								Md	M	Sd
			Negativa		Neutra		Positiva				
	Total	Desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	Acuerdo	Acuerdo Totalmente					
P1.1	Est	Fr	763	279	335	97	45	7	2	1.91	.896
	Col	%	100	36.5	43.8	12.7	5.9	0.9			
	Est	Fr	648	162	263	115	90	18	2	2.29	1.073
	Esp	%	100	25	40.6	17.7	13.9	2.8			
P1.2	Est	Fr	764	11	72	149	447	85	4	3.68	.845
	Col	%	100	1.4	9.4	19.5	58.5	11.1			
	Est	Fr	648	15	53	164	332	84	4	3.64	.890
	Esp	%	100	2.3	8.2	25.3	51.2	13			
P1.3	Est	Fr	762	44	144	182	308	84	4	3.32	1.079
	Col	%	100	5.8	18.8	23.8	40.3	11			
	Est	Fr	648	35	96	187	241	89	4	3.39	1.065
	Esp	%	100	5.4	14.8	28.9	37.2	13.7			
P1.4	Est	Fr	764	306	295	112	45	6	1	1.89	.918
	Col	%	100	40.1	38.6	14.7	5.9	0.8			
	Est	Fr	648	222	244	102	57	23	2	2.10	1.079
	Esp	%	100	34.3	37.7	15.7	8.8	3.5			
P1.5	Est	Fr	764	50	171	253	244	46	3	3.09	1.020
	Col	%	100	6.5	22.4	33.1	31.9	6			
	Est	Fr	648	100	180	229	127	21	3	2,67	1.057
	Esp	%	100	15.4	27.8	34	19.6	3.2			
P1.6	Est	Fr	764	21	61	128	391	163	4	3.8	.954
	Col	%	100	2.7	8	16.8	51.2	21.3			
	Est	Fr	648	18	74	143	280	133	4	3.67	1.014
	Esp	%	100	2.8	11.4	22.1	43.2	20.5			
	Est	Fr	764	97	265	232	149	21	2	2.65	1.019

Concepción												
Ítem				Negativa		Neutra	Positiva		Md	M	Sd	
				Total	Desacuerdo	Indiferente	Acuerdo	Acuerdo Totalmente				
P1.7	Col	%	100	12.7	34.7	30.4	19.5	2.7	2	2.28	1.014	
	Est	Fr	648	156	250	159	69	14				
	Esp	%	100	24.1	38.6	24.5	10.6	2.2				
P1.8	Est	Fr	764	18	67	161	369	149	4	3.74	.949	
	Col	%	100	2.4	8.8	21.1	48.3	19.5	4	3.66	1.015	
	Est	Fr	648	23	64	153	281	127				
Esp	%	100	3.5	9.9	23.6	43.4	19.6					
P1.9	Est	Fr	764	12	13	53	287	399	5	4.37	.815	
	Col	%	100	1.6	1.7	6.9	37.6	52.2	5	4.18	.900	
	Est	Fr	648	7	32	76	254	279				
Esp	%	100	1.1	4.9	11.7	39.2	43.1					

P1.1. Una materia de la escuela y nada más.

P1.2. Una fuente de conocimientos interesantes que estimulan mi imaginación.

P1.3. Una oportunidad para aprender de los fracasos y los éxitos de los demás.

P1.4. Algo que ya pasó y que nada tiene que ver con mi vida actual.

P1.5. Una serie de ejemplos que enseñan lo que es correcto o incorrecto, lo que es bueno y lo que es malo.

P1.6. Muestra los antecedentes de la forma de vida actual y explica problemas actuales.

P1.7. Una acumulación de crueldades y desgracias.

P1.8. Una forma de entender mi vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo.

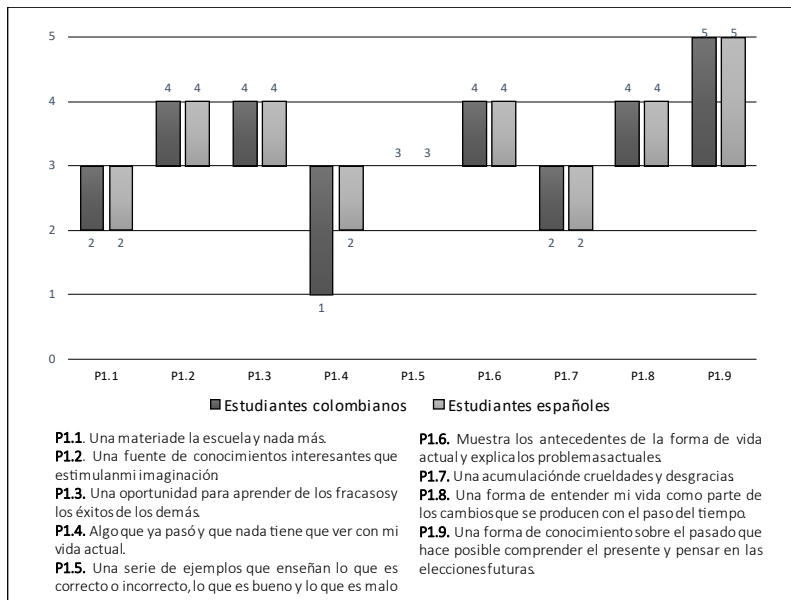
P1.9. Una forma de conocimiento sobre el pasado que hace posible comprender el presente y pensar en las elecciones futuras.

Fuente: elaboración propia

Conforme la información que condensa la Tabla 2, en términos porcentuales las valoraciones más bajas dadas por el grupo de estudiantes colombianos se concentraron en los ítems P1.1 (80,3 %; N=614) y P1.4 (78.7 %; N=601), opciones relacionadas con posturas que reducen el potencial explicativo de la Historia y la desligan de la vida práctica de los sujetos. En el caso del grupo de estudiantes españoles, sumado a estos ítems, los cuales también registraron los mayores niveles de desaprobación –P1.4 (72 %; N=466) y P1.1 (65.6 %; N=425)– aparece definido con niveles porcentuales de desacuerdo importantes, el ítem P1.7 (62.7 %; N=406), que está asociado con un sentido crítico de la Historia el cual marca una ruptura entre pasado y presente. En contrapartida, las opciones con mayores niveles de aprobación en torno al significado que tiene la Historia para los estudiantes, tanto en la muestra de Colombia como en la muestra de España, están asociadas a la conexión explicativa integral entre diversas dimensiones temporales –P1.9– (Colombia: 89.8 %, N=686; España: 82.3 %, N=533), su potencialidad para explicar problemas actuales –P1.6– (Colombia: 72.5 %, N=554; España: 63.7 %, N=413) y, como forma de conocimiento que incentiva la imaginación – P1.2– (Colombia: 69.6 %, N=532; España: 64.2 %, N=416). Por último, en los dos casos de estudio, el ítem con mayor porcentaje asociado a un posicionamiento neutral o de indiferencia, fue la opción de sentido ejemplarizante con énfasis moral –P1.5–, registrando en el grupo de estudiantes colombianos un 33.1 % (N=253) y en el grupo de estudiantes españoles un 34 % (N=229).

La sincronía en la conformidad y disconformidad del estudiantado de los dos países respecto al significado de la Historia que se ve reflejada en los porcentajes de respuestas, se revalida al revisar las medianas obtenidas (Figura 1) frente a la valoración de estos nueve ítems en los dos grupos sujetos de análisis.

Figura 1. Consolidado de medianas valoración ítems pregunta ¿Qué significa la Historia para ti?



Fuente: elaboración propia

Estos valores evidencian posicionamientos compartidos en la mayoría de ellos –cuatro ligados a un valor central (Md=4) de *acuerdo* o *acuerdo totalmente* (P1.2, P1.3, P1.6, P1.8); uno ligado a una posición central (Md=5) de *acuerdo completo* (P1.9); dos asociados a un valor central (Md=2) de *desacuerdo* o *desacuerdo total* (P1.1 y P1.7) y, uno vinculado con un estadístico de posición central *neutro* (Md=3) (P1.5)–. La única excepción se encuentra en el ítem que define la Historia como “algo que ya pasó y que nada tiene que ver con mi vida actual” –P1.4–, en el cual, se da una diferencia entre el nivel de desaprobación de más de la mitad de los estudiantes colombianos respecto a más de la mitad de los estudiantes españoles, siendo más acentuado en el primer caso (Md=1) frente al segundo (Md=2).

Por otra parte, las medias registradas en los dos grupos muestrales (Tabla 2), evidencian *tendencias* similares de valoración de los ítems con excepción del número cinco, en el que existe una distancia en el tipo de concepción –en el caso de los estudiantes colombianos está ligado a la neutralidad (M=3.09; Sd=1.020) y en el caso de los estudiantes españoles está asociado a la disconformidad (M=2.67; Sd= 1.057)–. Entre los ítems que están vinculados a tendencias

compartidas de respuesta tres dan cuenta de posicionamientos de orden negativo –P1.1, P1.4 y P1.7–, cuatro corresponden a posturas de índole neutral –P1.2, P1.3, P1.6, P1.8– y, el último obedece a una orientación positiva –P1.4–.

Más allá de la similitud de los valores de la mediana en la evaluación de la mayoría de los ítems, el análisis estadístico inferencial llevado a cabo a través de la prueba U de Mann-Whitney, permitió identificar entre las respuestas de la muestra de estudiantes de Colombia y la muestra de estudiantes de España diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en seis de los nueve ítems –P1.1, P1.4, P1.5, P1.6, P1.7, P1.9–, la mayoría de ellos vinculados a las cuatro formas de construcción de sentido definidas a partir de la teoría de orientación temporal (Tabla 3)

Tabla 3. Resultados prueba U de Mann-Whitney ítems ¿Qué significa la Historia para ti?

Ítem	U de Mann Whitney	Grupo Colombia	Compa	Grupo España
P1.1	U=198522; z=-6.77; p=.000	Md=2; rango=642.2	<	Md=2; rango=781.1
P1.2	U=240235.5; z=-1.057; p=.291	Md=4; rango=716.06	Sin dif.	Md=4; rango=695.23
P1.3	U=239333; z=-1.036; p=.3	Md=4; rango=695.59	Sin dif.	Md=4; rango=717.16
P1.4	U=224011.5; z=-3.269; p=.001	Md=1; rango=675.71	<	Md=2; rango=742.8
P1.5	U=194593; z=-2.568; p=0.1	Md=3; rango=775.8	>	Md=3; rango=624.8
P1.6	U=229190.5; z=-2.568; p=.010	Md=4; rango=730.5	>	Md=4; rango=678.2
P1.7	U=197618.5; z=-6.813; p=.000	Md=2; rango=771.8	>	Md=2; rango=629,4
P1.8	U=237361.5; z=-1.418; p=.156	Md=4; rango=719.82	Sin dif.	Md=4; rango=690.8
P1.9	U=218304.5; z=-4.197; p=.000	Md=5; rango=744.76	>	Md=5; rango=661.4

Fuente: Elaboración propia

¿Cuál es la importancia del pasado, el presente y el futuro en el estudio de la Historia?

Los resultados en torno a los tres ítems vinculados a esta pregunta se condensan en la Tabla 4. Cada ítem correspondía a un marco temporal específico, cuya *importancia* debía ser valorada con una escala Likert de cinco puntos que osciló de *muy poca* –valor 1– a *muy importante* –valor 5–.

Tabla 4. Comparativo de frecuencias y porcentajes ítems pregunta ¿Cuál es la importancia de cada uno de los siguientes objetivos en el estudio de la Historia?

Ítem	Concepción								Md	M	Sd	
	Negativa		Neutra	Positiva		Md	M	Sd				
	Muy poca	Poca		Alguna	Muy importante							
P2.1	Est	Fr	764	5	18	92	372	277	4	4.18	.779	
	Col	%	100	0.7	2.4	12	48.7	36.3				
	Est	Fr	648	7	18	96	282	245	4	4.14	.846	
P2.2	Est	Fr	764	6	21	115	367	255	4	4.10	.809	
	Col	%	100	0.8	2.7	15.1	48	33.4				
	Est	Fr	648	3	27	95	286	237	4	4.12	.841	
			Esp	%	100	0.5	4.2	14.7	44.1	36.6		

Concepción											
Ítem			Negativa		Neutra	Positiva		Md	M	Sd	
			Muy poca	Poca	Alguna	Importante	Muy importante				
P2.3	Est	Fr	764	8	36	104	279	337	5	4.18	.910
	Col	%	100	1	4.7	13.6	36.5	44.1			
	Est	Fr	648	29	77	125	205	212	4	3.76	1.159
	Esp	%	100	4.5	11.9	19.3	31.6	32.7			

P2.1. Conocer el pasado.

P2.2. Comprender el presente

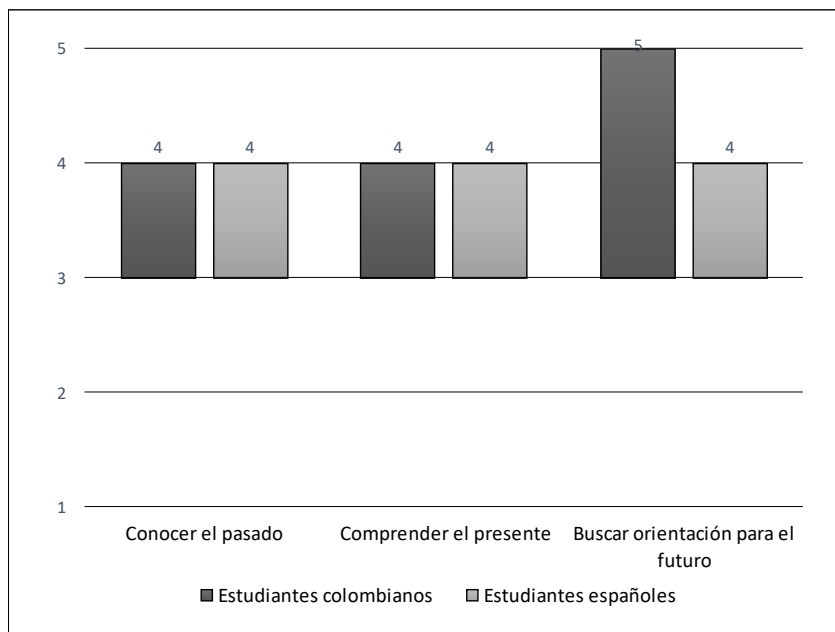
P2.3. Buscar orientación para el futuro

Fuente: elaboración propia

Según la información de la Tabla 4, a nivel porcentual el rechazo –*desacuerdo y desacuerdo totalmente*– en torno a las dos primeras afirmaciones –P2.1 y P2.2– sujetas a valoración por parte de los estudiantes colombianos y los estudiantes españoles fue bajo en los dos casos. Aunque esta tendencia de desaprobación se mantiene en términos porcentuales frente a la valoración del último ítem –P2.3–, fue más acentuada en la muestra de España que en la muestra de Colombia, alcanzando un 16.4 % (N=106) en comparación al 5.7 % (N=44) registrado en este último grupo. Al concentrar el análisis en el número de selecciones de respuesta asociadas a la aprobación –*acuerdo y acuerdo totalmente*– de la premisa que define a cada ítem, se observa que “conocer el pasado” –P2.1– en el conjunto de ítems registró el mayor porcentaje en los dos grupos muestrales, alcanzando en el caso de los estudiantes colombianos un 85 % (N=649) y en el caso de los estudiantes españoles un 81.3 % (N=527). No obstante, es importante tener en cuenta, que los porcentajes de validación frente a “comprender el presente” –P2.2– y “buscar orientación en el futuro” –P2.3– también fueron altos, registrando 81.4 % (N=622) y 80.6 % (N=616) en el grupo de estudiantes de Colombia, y, 80.7 % (N=523) y 64.3 % (N=417) en el grupo de estudiantes de España, respectivamente. Esta última cifra, obtenida en la muestra de España, evidencia en términos comparativos con la muestra de Colombia, una mayor dificultad del estudiantado español en torno a asociar la Historia con la dimensión temporal del futuro

Las medianas registradas (Figura 2) en los consolidados de respuesta de los dos grupos muestrales frente a la importancia del pasado, el presente y el futuro como objetos de estudio de la Historia, evidencian posturas centrales iguales en torno a las dos primeras dimensiones temporales (Md=4). En el caso específico de la valoración del futuro, aunque la mediana indica un valor central de aprobación en las dos muestras de estudiantes, este, está asociado en el grupo de Colombia (Md=5) con la idea de entenderlo como un objeto *muy importante*, mientras que en el grupo de estudiantes de España (Md=4) se define desde las nociones *importante* o *muy importante*.

Figura 2. Comparación de medianas de respuestas en torno a la importancia del pasado, el presente y el futuro en la Historia.



Fuente: elaboración propia

Finalmente, al realizar la prueba U de Mann Whitney no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($U=245023$; $z=-.357$; $p=.721$) entre las concepciones de estudiantes colombianos ($Md=4$; rango=709,8) y las de estudiantes españoles ($Md=4$; rango=702.6) en torno a la valoración del pasado como objeto de estudio de la Historia. Tampoco se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($U=242646.5$; $z=-.692$; $p=.489$) entre la muestra de estudiantes de Colombia ($Md=4$; rango=700.1) y la muestra de estudiantes de España ($Md=4$; rango=714.05) respecto a definir el alcance explicativo de la historia desde la comprensión del presente. Por el contrario, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de referencia en su posicionamiento en torno al futuro entendido como referente de la historia ($U=199301.5$; $z=-6.673$; $p=.000$), siendo la valoración positiva de los estudiantes colombianos ($Md=5$; rango=769,6) mayor a la de los estudiantes españoles ($Md=4$; rango=632.06).

¿Cómo evaluar la información histórica?

Entendiendo que una de las discusiones más complejas alrededor de la comprensión del alcance explicativo del conocimiento histórico es la validación de este, se dispuso en el cuestionario una pregunta de selección múltiple con única respuesta, dirigida a identificar qué criterios utiliza el

estudiantado al momento de fijar un posicionamiento sobre la veracidad de la información histórica a la que tiene acceso. Desde esta lógica se les propuso a los estudiantes el siguiente planteamiento: “Cuando adquieres conocimiento de una nueva información sobre la historia ¿Cómo evalúas si es verdad?”. Dicha pregunta se acompañó de tres opciones de respuesta definidas por lógicas diferentes: “No es posible saber si es verdad, porque no existe la verdad en historia”; “Cada uno tiene su verdad, entonces lo que para unos puede ser verdad para otros no”, y; “Verifico si tiene base en fuentes confiables y en los puntos de vista de los historiadores y profesores de historia”.

Los consolidados de las respuestas obtenidas en el ejercicio propuesto, presentados en la Tabla 5, indican una tendencia similar de posicionamiento en los dos grupos sujetos a análisis. La opción menos seleccionada fue la que planteaba la imposibilidad de comprobar la veracidad de la información al no existir la verdad en la historia. En la muestra de estudiantes de Colombia solo el 4.6 % (N=35) de participantes se inclinó por esta opción, cifra que en el caso de la muestra de España se ubicó en el 4.9 % (N=32).

Tabla 5. Consolidados de frecuencias y porcentajes de respuesta en torno al ejercicio de valoración de veracidad en la Historia

		Opciones de respuesta			
		No es posible saber si es verdad, porque no existe la verdad en la historia	Cada uno tiene su verdad, entonces lo que para unos puede ser verdad para otros no	Verifico si tiene base en fuentes confiables y en los puntos de vista de los historiadores y profesores de Historia	
Estudiantes	Frq	763	35	207	520
Colombianos	%	100	4.6	27.2	68.2
Estudiantes	Frq	648	32	198	418
Españoles	%	100	4.9	30.6	64.5

Fuente: elaboración propia

En términos porcentuales la opción de respuesta direccionada a la legitimación de la relatividad absoluta como parámetro posible para entender el problema propuesto –“cada uno tiene su verdad”–, se ubicó como segunda opción de respuesta más elegida. En el grupo de estudiantes colombianos esta opción fue seleccionada por el 27.2 % (N=207) de participantes, mientras que en el grupo de estudiantes españoles fue escogida por el 30.6 % (N=198). En este sentido, hay un porcentaje importante de estudiantes colombianos (31.8 %; N=242) y españoles (35.5 %; N=230) –suma de los registros de las opciones 1 y 2–, que definen su aproximación al conocimiento histórico por fuera de mecanismos de validación propios del método histórico.

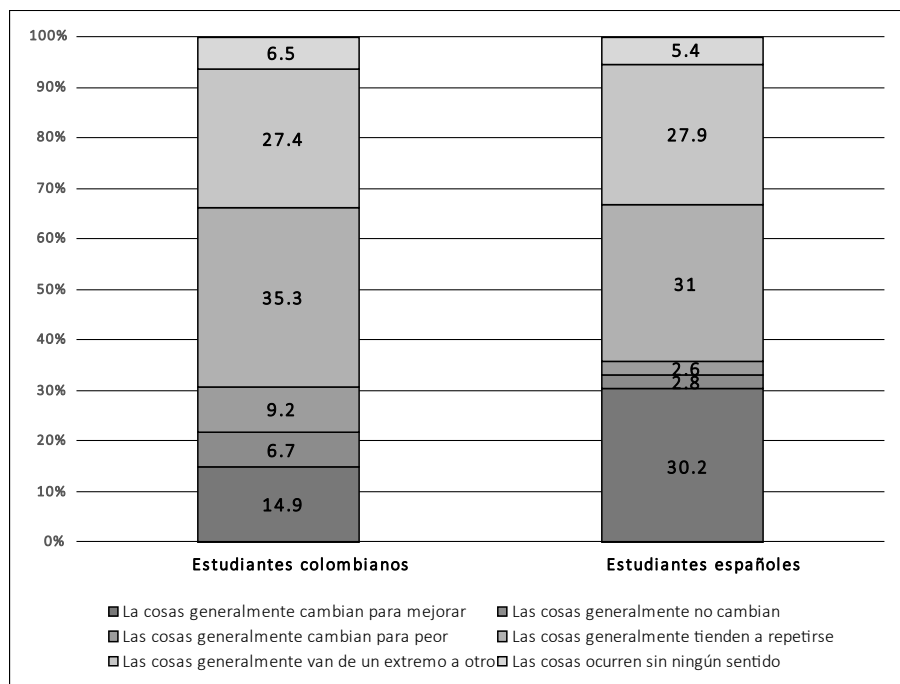
No obstante, en los dos grupos el mayor porcentaje de respuestas se ubicó en la tercera opción cuya fundamentación se concentraba en la posibilidad de entender y asumir la veracidad del conocimiento histórico a partir de procedimientos próximos a la idea de triangulación y contraste de fuentes –Verifico si tiene base en fuentes confiables –. El porcentaje alcanzado en la muestra de Colombia frente a esta opción fue del 68.2 % (N=520), y en la muestra de España fue del 64.5 % (N=418).

¿Cómo pensar y representar el tiempo en la Historia?

El ejercicio propuesto alrededor de este problema se concretó a través de un interrogante de selección múltiple con única respuesta, que consistía en indagar por medio de seis opciones acompañadas de imágenes, el tipo de orientación temporal que según los estudiantes determina el rumbo de la Historia en tanto experiencia. Las opciones planteadas integraban con fuerza el problema del cambio y la continuidad –asunto que puede entenderse a partir de su dimensión meta-histórica–, a partir de perspectivas que iban de una concepción de progreso hasta una concepción “caótica” del tiempo. Dichas posturas planteaban lo siguiente: “Las cosas cambian para mejorar”; “Las cosas generalmente no cambian”; “Las cosas generalmente cambian para peor”; “Las cosas generalmente tienden a repetirse”; “Las cosas generalmente van de un extremo a otro”, y; “Las cosas ocurren sin ningún sentido”.

El consolidado general de frecuencias y porcentajes de respuesta en los dos grupos de estudiantes (Figura 3), en comparación a los resultados de las demás preguntas del núcleo sobre concepciones epistemológicas, reflejan algunas tendencias disimiles entre estos. Las diferencias porcentuales se manifiestan con más fuerza en la opción asociada a una concepción de “progreso”, la cual desde criterios optimistas ubica al futuro como dimensión temporal de realización. Así pues, mientras que el 30.2 % (N=196) del total de los estudiantes españoles, se inclinaron por la opción “las cosas generalmente cambian para mejorar”, solo el 14.9 % (N=114) de los estudiantes colombianos optó por esta posibilidad, lo que representa una diferencia de 15 puntos porcentuales entre los dos grupos. Aunque con un porcentaje mínimo del total de las dos muestras, las opciones que destacan que “las cosas generalmente no cambian” y “las cosas generalmente cambian para peor”, siguen marcando una distancia de concepción entre los estudiantes colombianos y españoles. En el primer caso, el cual, niega la posibilidad de cambio, el porcentaje de selección en el grupo de estudiantes colombianos se situó en el 6.7 % (N=51) y en el de estudiantes españoles en el 2.2 % (N=18). La segunda opción en mención, con un carácter pesimista que destaca una incertidumbre por el futuro, registró en la muestra de Colombia un 9.2% (N=70) y en la muestra de España un 2.6 % (N=17).

Figura 3. Comparaciones porcentajes opciones de respuesta problema de orientación del tiempo en la Historia



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, las diferencias porcentuales tienden a ser menores en las tres opciones restantes. En primer lugar, se destaca que un porcentaje importante de estudiantes colombianos (35.3 %, N=270) y españoles (31 %, N=201) se inclinó por la opción de un devenir del tiempo con características ejemplarizantes –“las cosas generalmente tienden a repetirse”–, siendo la opción con mayor frecuencia de selección. La opción, “las cosas generalmente van de un extremo a otro” fue la que tuvo el segundo mayor porcentaje de selección en las dos muestras. En el grupo de estudiantes colombianos el 27.4 % (N=209) se inclinó por esta respuesta, cifra que fue similar a la registrada en el grupo de estudiantes españoles alcanzando el 27.9 % (N=181). Finalmente, la opción que señala que “las cosas ocurren sin ningún sentido”, la cual, niega de entrada el ejercicio de la conciencia histórica, obtuvo un porcentaje mínimo –pero preocupante– en las dos muestras. En el caso del grupo de Colombia, registró un 6.5 % (N=50), y en el grupo de España un 5.4 % (N=35).

Discusión de los resultados

En general, los hallazgos en la valoración de los ítems de respuesta asociados a la pregunta ¿Qué significa la Historia para ti?, no solo evidencian una orientación compartida entre los

consolidados de respuestas de las muestras analizadas de Colombia y España, sino que coinciden a la vez, con los resultados de investigaciones similares que emplearon la misma pregunta en el contexto del Mercosur¹⁷. En este sentido, principios como la valoración positiva de la Historia en tanto conocimiento útil e interesante, y la importancia que se le otorga a la conexión entre pasado, presente y futuro para entenderla, emergen como constantes de referencia de jóvenes en varios países de Iberoamérica, independientemente de los problemas y limitaciones en sus sistemas escolares alrededor de la concepción restringida de Historia que marca sus currículos.

Al realizar una aproximación más detallada de la información recabada por medio de esta pregunta, el porcentaje de desaprobación manifestado alrededor de concebir a la Historia como “una materia de la escuela y nada más”, deja entrever que la mayoría del estudiantado de los dos grupos muestrales analizados reconoce de cierta manera que la Historia excede los ámbitos escolares y se configura como un conocimiento con una complejidad mayor a la que se le podría adjudicar desde su delimitación como asignatura a ser estudiada por obligación. Este hecho es de suma importancia, pues de acuerdo a Rösen¹⁸, pensar sobre la utilidad de la Historia, no solo en términos escolares sino para la vida humana en general, es fundamental para entender en toda su complejidad por qué dicho saber debe estar presente en el currículo.

Este posicionamiento, se ve reforzado si se tienen en cuenta el valor de las medianas obtenidas en la muestra de estudiantes de Colombia (Md=4) y estudiantes de España (Md=4) respecto a la valoración de la afirmación que sostiene que la historia es “una fuente de conocimientos interesantes que estimulan la imaginación”. Lo interesante de los hallazgos alrededor de este ítem, es que la percepción en torno a que la historia es un conocimiento resistido y con poca valoración por parte de las nuevas generaciones –la cual tiene una fuerza considerable en algunos sectores de la sociedad–, en el caso específico de la muestra analizada no concuerda con el sentir de la mayoría del estudiantado que participó en el estudio. Este indicador es importante porque evidencia una apertura por parte de los jóvenes colombianos y españoles alrededor de reconocer en la historia un conocimiento que los convoca –saber interesante– y que tiene una función altamente valorada –incentivar su imaginación–. Se comparten de esta forma los planteamientos de Shick¹⁹, quien pone en cuestión los postulados que sostienen que la historia es poco interesante para los estudiantes, ya que, de acuerdo a sus

¹⁷ Cerri, *Os jovens e a História...*; María Garriga, Valeria Morras y Viviana Pappier, «La conciencia histórica en jóvenes de la provincia de Buenos Aires», en *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*, ed. por Gonzalo Amézola y Luis Cerri (La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018), 83-100; Fabián González Calderón y Camila Gárate Guerrero, «El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica», *Diálogo andino*, nº 53 (2017): 73-85.

¹⁸ Jörn Rösen, «Os princípios da Aprendizagem: A Filosofia da História na Didática da História», en *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*, ed. por Luís Alberto Marques Alves y Marília Gago (Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021), 11-20; Jörn Rösen, *Teoria da história. Uma teoria da História como ciência* (Curitiba: Editora UFPR, 2015).

¹⁹ James B. M. Schick, «What Do Students Really Think of History?», *The History Teacher* 24, nº 3 (1991): 331-42.

investigaciones, la evidencia indicaría que estos la asumen como un conocimiento central para acceder a la cultura y formar su pensamiento crítico.

Dicha asociación que se realiza entre la historia y la comprensión crítica del mundo, se ve reflejada en las posturas de los estudiantes españoles y colombianos alrededor de los tipos de sentido histórico que definían a algunas de las opciones de caracterización de la Historia que tuvieron que valorar. Si bien es cierto, el peso de modelos tradicionales y ejemplarizantes de la Historia sigue siendo fuerte en los currículos de Historia y Ciencias Sociales en Colombia y España –más allá de la mención en torno a modelos activos de aprendizaje que se realiza en estos–, los resultados que se obtuvieron en torno a los siete ítems restantes de la pregunta ¿Qué significa la Historia para ti?, indican que existe una menor valoración de este tipo de construcción de sentido histórico por parte del estudiantado –hecho que no niega su influencia–, en comparación a la creciente aceptación de criterios asociados a posicionamientos de tipo genético.

Es importante tener en cuenta que, la pérdida de fuerza de las perspectivas ejemplarizantes se debe entender en términos relativos y no absolutos, pues, dependiendo de la naturaleza y alcance explicativo de las definiciones asociadas a este sentido histórico, su arraigo varía. De ahí que, por ejemplo, en los dos grupos muestrales la idea de la Historia entendida como “una oportunidad para aprender de los fracasos y éxitos” siga teniendo una aprobación significativa, mientras que, paralelamente, su definición “como una serie de ejemplos que enseñan lo que es correcto o incorrecto, lo que es bueno y malo” genere indecisión en el estudiantado colombiano y español. En consecuencia, la no alineación en las respuestas generales dadas por los dos grupos de estudiantes en torno a las opciones de una conciencia ejemplar, puede estar asociada al tipo de nociones a través de las cuales se caracteriza el sentido de ejemplarización. Así pues, cuando es más notorio un énfasis moralizante –uso de las palabras bueno y malo– existen mayores probabilidades de que el estudiantado de los dos países se pronuncie en términos de rechazo o indiferencia; por el contrario, cuando se usan conceptos más moderados en clave del alcance ejemplificador –como fracaso y éxito–, las posturas del estudiantado se vuelven más proclives a su aceptación.

Por su parte, en los casos de definiciones de la historia vinculadas a rupturas temporales –sentido crítico, P1.4 y P1.7–, la valoración de los dos grupos muestrales siguió siendo compartida, solo que en esta oportunidad la orientación de sus posicionamientos fue de desaprobación. En esta medida, los resultados estadísticos indican un rechazo considerable del estudiantado de los dos países en torno a validar una ruptura insalvable entre pasado y presente, lo que implica que los estudiantes reconocen la importancia de dicho vínculo para definir el sentido de la Historia. Asimismo, en medio de este reconocimiento indirectamente dan especial relevancia a la conexión que existe entre la Historia y sus vidas, asumiéndola entonces como un conocimiento cercano y útil.

En los dos grupos sujetos a estudio, los mayores porcentajes y medianas de valoración positiva ante las posibilidades de respuesta en torno al significado de la Historia, se concentraron en los ítems asociados a una construcción de sentido histórico de carácter genético –ítems P1.6, P1.8 y P1.9–. En el contexto de esta sincronización de posturas, se destaca la valoración que obtuvo entender la Historia como “una forma de conocimiento sobre el pasado que hace posible comprender el presente y pensar en las elecciones futuras”, pues de todos los ítems fue el único que obtuvo una mediana de 5. El reconocimiento por parte de la mayoría del estudiantado español y colombiano, alrededor de la importancia que tiene definir la Historia desde interconexiones temporales entre pasado, presente y futuro, deja de manifiesto que, los estudiantes conceptualmente tienen claridad sobre los horizontes de acción de dicho saber desde una postura compleja que está alineada con la noción de desarrollo de la conciencia histórica²⁰.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, los resultados específicos alrededor de los tipos de constitución de sentido histórico asociados a la definición de la Historia, son evidencia de que estos no pueden entenderse desde una lógica jerárquica en la que las formas más complejas –genética y crítica– anulan o superan las formas más restringidas –tradicional y ejemplar–. Así pues, los hallazgos concuerdan con la teoría de la conciencia Histórica planteada por Rösen²¹, al mostrar que en un mismo sujeto pueden coexistir diversas formas de constitución de sentido histórico. Este hecho se manifiesta en el caso específico de la muestra de estudiantes colombianos y españoles, al analizar las medianas obtenidas en el ítem que sostenía que la historia puede entenderse como “una oportunidad para aprender de los fracasos y éxitos de los demás” –vinculado a un tipo ejemplar–, las cuales, comparativamente son iguales a las obtenidas en algunos de los ítems relacionados con una conciencia histórica de tipo genético -P1.6 y P1.8-. Por consiguiente, a través de los resultados en torno a este interrogante se identifican los primeros indicios que evidencian que, la conciencia histórica de los estudiantes participantes en el estudio adquiere connotaciones diferentes de acuerdo a la situación problémica que deben resolver o ante la cual deben sentar un posicionamiento. En otras palabras, no existe una alineación directa entre estar de acuerdo frente a un posicionamiento de orden genético y rechazar una postura de carácter ejemplar. Este principio se ve claramente plasmado en los ejercicios desarrollados por los estudiantes de los dos países alrededor del problema de relevancia histórica que se les propuso –quién es el personaje histórico más importante de su país– y los problemas de reconciliación histórica, en los que, según el caso, con mayor o menor

²⁰ Jörn Rösen, «Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics», *Antíteses* 5, nº 10 (2012): 519-36; Rösen, *Teoria da história. Uma teoria da História como ciência...*; Rösen, «Os princípios da Aprendizagem: A Filosofia da História na Didática da História», 11-20.

²¹ Rösen, *Teoria da história. Uma teoria da História como ciência...*

fuerza confluyeron evocaciones y posicionamientos históricos diversos de tipo tradicional, ejemplar, crítico y genético.

El posicionamiento positivo frente a las interconexiones entre dimensiones temporales identificado en la primera pregunta del cuestionario, se ve reflejada a su vez en la valoración positiva que realiza el estudiantado tanto del grupo muestral de Colombia como el de España, alrededor de la importancia que tiene el pasado, el presente y el futuro en el estudio de la Historia. En torno al pasado, los resultados de aprobación de su influencia, eran de esperarse, en la medida que tradicionalmente en los currículos y otros ámbitos de la cultura histórica –museos, series de televisión, etc.–, el énfasis de la interpretación y explicación históricas recae en el estudio de dicha dimensión temporal, hecho que refuerza constantemente el binomio historia-pasado como algo natural.

De acuerdo a algunos autores, una de las mayores dificultades para que el estudiantado que ha sido formado desde perspectivas curriculares proclives a desarrollar un aprendizaje histórico tradicional y ejemplar –como es el caso de los sistemas educativos español y colombiano–, pueda llegar a pensar históricamente y comprenda los conceptos meta-históricos, se concentra en la tendencia que tienen las personas de asociar a la historia exclusivamente con el conocimiento del pasado²². Sin embargo, los resultados de las medianas en los dos grupos muestrales en torno a los dos dimensiones temporales restantes –“comprender el presente” y “buscar orientación para el futuro”–, son contrarios de alguna manera, a los postulados que sostienen que el presente y el futuro no son considerados por los estudiantes como opciones válidas e importantes para entender el alcance de la Historia, yendo así en contravía de resultados de investigación soportados en instrumentos similares, los cuales sostienen que los estudiantes tienden en su mayoría exclusivamente a asociar la historia con el conocimiento del pasado²³.

En la muestra de estudiantes de los dos países, los resultados alrededor de la importancia del presente en tanto objeto de estudio de la Historia, son muy cercanos en términos de medianas y medias a los obtenidos en la valoración del pasado, hecho que da cuenta del ejercicio comprensivo que realiza el estudiantado alrededor del vínculo entre estas dos dimensiones temporales. Existe así, un posicionamiento implícito en torno a que no es posible reconocer la importancia del pasado en la estructuración de la historia, sin reconocer de forma simultánea la importancia que tiene el presente en dicha acción. Asimismo, en los dos grupos muestrales, es relevante como referencia analítica el valor de las medianas obtenidas en la evaluación de la

²² Brophy, VanSledright y Brendin, «Fifth Graders’ Ideas about History Expressed before and after Their Introduction to the Subject», 440-89; Fuentes, «Concepciones de los alumnos sobre la historia», 75-83; Linda S. Levstik, «The Relationship between Historical Response and Narrative in a Sixth-Grade Classroom», *Theory & Research in Social Education* 14, nº 1 (1986): 1-19.

²³ Fuentes, «Concepciones de los alumnos sobre la historia», 75-83.

premisa “buscar orientación para el futuro”, las cuales dan cuenta de resultados positivos que se alinean directamente con la valoración también positiva del pasado y el presente.

No obstante, frente a la valoración del futuro es importante destacar que, aunque en los dos grupos de referencia se registra una aprobación de su importancia como objeto de estudio de la Historia, existe una diferencia significativa en esa aprobación, siendo mayor en el grupo colombiano respecto al grupo español. El resultado obtenido en la muestra de estudiantes de Colombia, en clave comparativa con otros ejercicios similares realizados en Latinoamérica a través del mismo instrumento y la misma pregunta, también es superior a casos como los registrados en Argentina²⁴, Chile²⁵, Uruguay y Brasil²⁶. Este tipo de diferencias, deben ser entendidas de acuerdo a Barton²⁷, en relación con el marco de los contextos culturales y educativos en los que están insertos los estudiantes. En este sentido, aunque pueden estar vinculadas a las características del currículo de cada país, también obedecen a experiencias socio-históricas que exceden los muros de la escuela.

Más allá de la diferencia en torno a los resultados estadísticos en la valoración de la importancia del futuro como referencia del conocimiento histórico, en el caso de la presente investigación al revisar en conjunto los datos obtenidos, se ratifica en las concepciones del estudiantado tanto colombiano como español la predominancia de una constitución de sentido de carácter genético en la comprensión del alcance explicativo de la Historia. A pesar que el aparato escolar en los dos países presenta debilidades en torno a la promoción de este tipo de orientaciones de aprendizaje, los estudiantes reconocen el valor que tiene entender la Historia más allá de su referencia al pasado –sin negar su centralidad en el alcance explicativo–.

Esta concepción genética, se ve respaldada –hasta cierto punto– por el posicionamiento de los dos grupos muestrales respecto a cómo evaluar la veracidad de la información; posturas que están definidas por valores centrales similares de respuesta. A través del tipo de decisiones que se tomaron sobre este tema, se analizaron los horizontes desde los cuales el estudiantado de los dos países limita o complejiza la comprensión de la producción, circulación y apropiación de conocimiento histórico. Se viabilizó de esta forma, una aproximación a las concepciones de los estudiantes sobre la naturaleza de la historia entendida como saber.

En términos generales, se puede afirmar que existe un reconocimiento amplio por una parte significativa del estudiantado de los dos países, alrededor de la importancia que tiene la comprobación de la veracidad de la información histórica como fuente de legitimidad de esta

²⁴ Garriga, Morras y Pappier, «La conciencia histórica en jóvenes de la provincia de Buenos Aires», 83-100

²⁵ González Calderón y Gárate Guerrero, «El aprendizaje histórico en la educación secundaria. jóvenes chilenos y conciencia histórica», 73-85.

²⁶ Cristiani Bereta y Luciana Rossato, «Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico», en *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul*, ed. Luis Fernando Cerri (Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018), 15-39.

²⁷ Barton, «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia», 97-113.

última; proceso en el que se destaca la revisión de la procedencia del conocimiento sujeto a valoración y el establecimiento de mecanismos de contraste entre diversas fuentes. Así pues, hay un posicionamiento a favor de lógicas propias del método histórico, el cual facilita la comprensión de la posibilidad de que algunas interpretaciones puedan ser más plausibles que otras²⁸.

Dicho reconocimiento es muy interesante en términos analíticos, en la medida que una de las mayores debilidades de los marcos curriculares oficiales de enseñanza de las ciencias sociales e historia, tanto en España como en Colombia, es precisamente, la ausencia de reflexiones de fondo en torno a asuntos de índole metodológico ligados al análisis y producción de conocimiento histórico. En este sentido, el reconocimiento del estudiantado, podría ser leído como un llamado de atención y apertura en torno a la necesidad que se tiene de impulsar una formación histórica más allá del tratamiento memorístico de contenidos sustantivos. Se habla en este caso de un llamado de atención, en la medida que los resultados de la narrativa indican una distancia considerable entre la valoración positiva que hace el estudiantado alrededor de la plausibilidad y su puesta en funcionamiento en escenarios prácticos que exigen operar dicho principio.

Asimismo, aunque el porcentaje de respuestas asociadas a la legitimación del método histórico como mecanismo de validación de la veracidad de la información histórica en el grupo de estudiantes colombianos y el grupo de estudiantes españoles es alto, los registros porcentuales de respuestas ligadas a concepciones que van en contravía de este principio, indican dificultades comprensivas alrededor de la producción de conocimiento histórico en casi la tercera parte de cada uno de estos grupos. Este hecho supone un vacío formativo que limita directamente los principios desde los cuales algunos estudiantes definen la naturaleza y alcance explicativo de la Historia, al entenderla como un saber más próximo al sentido común.

De estos estudiantes, una porción mínima negó de entrada las posibilidades explicativas de la historia al no concebir implícitamente la existencia de mecanismos de generación de plausibilidad en torno al conocimiento histórico. El resto se inclinó por una postura relativista sustentada en la concepción de que en historia “cada uno tiene su verdad”. El problema con esta opción es que, si bien es cierto, hay un reconocimiento del valor de la subjetividad para entender el problema de la explicación histórica, el cual, implícitamente introduce la necesidad de identificar múltiples perspectivas en este proceso –reivindicación que es importante para entender la complejidad del conocimiento histórico–, la relatividad absoluta que defiende, supone un sesgo importante que niega el principio de plausibilidad en la valoración de los argumentos y afirmaciones de carácter histórico. Según Maggioni, VanSledright y Alexander²⁹,

²⁸ Carvalho, «Por um ensino de história que faça sentido», 209-33; Maggioni, VanSledright y Alexander, «Walking on the Borders», 187-214.

²⁹ Maggioni, VanSledright y Alexander, «Walking on the Borders», 187-214.

este tipo de posturas a menudo da como resultado la idea de que la historia es simplemente una cuestión de opinión, con lo cual se le resta su potencia explicativa.

De forma complementaria, para entender con mayor profundidad las concepciones epistemológicas del estudiantado alrededor de la Historia, la indagación en torno a sus posicionamientos sobre la noción de cambio temporal se asumió como fundamental. En esta medida, la información recabada permitió tener mayor claridad sobre: el tipo de conexiones que establecen los estudiantes en torno al pasado, el presente y el futuro; los alcances explicativos que se le otorgan al conocimiento histórico, y; los sentidos que definen el qué y el para qué de la Historia. A diferencia de la mayoría de posicionamientos registrados alrededor del significado, la importancia de las dimensiones temporales y la plausibilidad en la historia, frente a este problema se identificaron orientaciones disímiles importantes de respuesta entre el grupo de estudiantes de Colombia y el grupo de estudiantes de España.

Respecto al ideal de progreso concretado en la premisa “las cosas generalmente cambian para mejorar”, el porcentaje de respuestas de los estudiantes españoles además de ser significativo con relación al conjunto de los demás ítems valorados en su grupo, fue el doble en comparación al porcentaje registrado en los estudiantes colombianos. Dicha distancia, demuestra en parte, que las improntas curriculares oficiales de la enseñanza de la historia en los dos países –proclives a defender y fortalecer la idea de progreso temporal– se ven reafirmadas o matizadas por elementos contextuales particulares en los que se desarrolla el aprendizaje. Así pues, una posible explicación de las diferencias porcentuales registradas para la primera opción de respuesta del ejercicio, tiene que ver con las realidades sociales, políticas y económicas que enmarcan la experiencia histórica de los estudiantes. En este caso el estudiantado colombiano, está expuesto directa o indirectamente a referencias de pobreza y violencia –un conflicto armado de larga duración que aún no termina– que definen con mucha intensidad el pasado y el presente del país, situación que ayuda a poner en duda ese concepto de “progreso”. En el caso de los estudiantes españoles, aunque esas referencias pueden estar en sus registros mentales, su intensidad no es tan marcada.

Aunque desde registros porcentuales menores, las diferencias de posicionamiento entre los dos grupos se mantuvieron respecto a concepciones pesimistas del cambio temporal. Dichos datos evidencian una menor predisposición del estudiando español en comparación al colombiano, de inclinarse por posibilidades explicativas negativas en torno al devenir histórico –sea por su negación directa o vínculo con el deterioro de la existencia–. Este hecho puede estar asociado a los elementos contextuales –cultura histórica– que se mencionaron frente a la opción de “progreso”. Lo interesante, en este caso, es que la incertidumbre por el futuro es más alta en la muestra de Colombia respecto a la muestra de España, a pesar que cómo se detalló en el análisis de la pregunta número dos, dicha dimensión temporal es altamente valorada como referencia de estudio de la Historia en el primero de estos grupos.

Otro hallazgo interesante derivado del análisis de las concepciones del estudiantado alrededor del cambio en la historia, es la relevancia que tiene el posicionamiento de tipo ejemplarizante condensado en la expresión “las cosas tienden a repetirse”. Dicha opción al ser la que porcentualmente obtuvo las mayores frecuencias de respuesta en los dos grupos, introduce elementos que matizan el predominio de una conciencia de tipo genético registrada en otras preguntas del núcleo sobre concepciones epistemológicas. Así pues, aunque la mayoría de estudiantes de los dos países reconocen en los ejercicios ya analizados hasta el momento la importancia de conectar de forma integral el pasado, el presente y el futuro, esa conexión a partir de otra lógica de cuestionamiento se estructura desde una noción de regularidad más cercana a la idea de historia entendida como *magistra vitae*.

Los matices que plantean los resultados de la pregunta en torno al desarrollo temporal, se amplían en relación a la expresión de la conciencia histórica de tipo genético, tanto en la muestra de Colombia como de España, si se tiene en cuenta que la opción “las cosas generalmente van de un extremo a otro” fue la que tuvo el segundo mayor porcentaje de selección en las dos muestras. En el grupo de estudiantes colombianos el 27.4% (N=209) se inclinó por esta opción, cifra que fue similar a la registrada en el grupo de estudiantes españoles alcanzando el 27.9% (N=181). Este resultado, frente a una opción que indica inestabilidad, puede estar indicando las dificultades que tiene un porcentaje importante de estudiantes de los dos países para encausar la conexión entre pasado, presente y futuro, hacía una orientación temporal efectiva; dificultad que es concreta en un número reducido de estudiantes de los dos grupos –porcentaje mínimo pero preocupante–, los cuales a través de la selección de la opción “las cosas ocurren sin ningún sentido”, evidencian la existencia de problemas graves para utilizar la historia como mecanismo de constitución de sentido.

En general, los hallazgos presentados alrededor de las concepciones epistemológicas sobre la Historia, en un primer nivel indican que el estudiantado colombiano y español que participó en la investigación, salvo algunas pervivencias de tipo ejemplarizante, en su mayoría se posiciona conceptualmente de forma genética frente a asuntos relevantes como el significado, los objetos de estudio, y la plausibilidad de la Historia. No obstante, el posicionamiento de tipo genético, en el nivel operativo, comienza a diluirse cuando el estudiantado se enfrenta a la resolución de problemas que requieren poner en uso las operaciones lógicas que lo definen. En medio de ese proceso, posturas y concepciones de tipo tradicional y ejemplarizante que están latentes en los estudiantes emergen como mecanismos de anclaje que les permite fijar la ruta para “resolver” los interrogantes históricos que se les proponen. Este problema queda en evidencia a través de las concepciones que orientaron en los dos grupos muestrales la selección de respuestas alrededor del ejercicio de pensar y representar el tiempo en la Historia.

Consideraciones finales

Desconocer las ideas y concepciones del estudiantado alrededor de la definición y alcance explicativo de la Historia entendida como saber, configura un problema de orden disciplinar y pedagógico que, en escenarios escolares, obstaculiza el desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje al imposibilitar el establecimiento de diagnósticos profundos, tanto, sobre los avances y problemas que presenta el estudiantado en torno al acceso, la comprensión y la producción de conocimiento histórico, así como, alrededor de sus carencias y necesidades de orientación temporal.

En este sentido, a través de la identificación y análisis de los posicionamientos del estudiantado sobre problemas de orden epistemológico asociados a la definición del objeto de estudio de la Historia y su configuración como conocimiento, se obtiene información relevante sobre los principios cognitivos básicos a partir de los cuales se soporta estructuralmente una parte importante de su aprendizaje histórico. De ahí que, por medio de este “mapeo”, es posible definir con mayor precisión líneas de trabajo pedagógico enfocadas a deconstruir críticamente prácticas de enseñanza de tipo tradicional y ejemplar que reducen y limitan la formación histórica de las nuevas generaciones.

Así pues, los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo con estudiantes colombianos y españoles respecto a sus concepciones epistemológicas sobre la Historia, al evidenciar la pervivencia y entremezcla de diversas formas de constitución de sentido en un mismo sujeto, sugieren que el proceso de comprensión de los fundamentos y desarrollo del aprendizaje histórico de los jóvenes está definido por una alta complejidad que pone en cuestión perspectivas unidireccionales de análisis. En otras palabras, asumir, por ejemplo, que en los estudiantes existe una conciencia histórica genética consolidada a partir de los avances identificados en torno a cómo éstos definen y entienden el objeto de estudio de la historia, o, como contraparte, afirmar que las dificultades encontradas alrededor de la representación del tiempo en la Historia serían muestra inapelable de la hegemonía de un tipo de conciencia histórica tradicional, son posturas interpretativas reduccionistas que poco aportarían a las discusiones sobre el mejoramiento de las experiencias formativas que se desarrollan al interior de la escuela. Por lo tanto, es el reconocimiento integral de la complejidad de la formación de la conciencia histórica en sí –expresada en el aprendizaje–, el que es útil para pensar y concretar acciones educativas orientadas a resignificar el qué, el para qué, el por qué y el cómo enseñar historia en escenarios escolares

Bibliografía

- Amézola, Gonzalo, y Luis Cerri, eds. *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018.
- Angvik, Magne, y Bodo Borries. *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.
- Barca, Isabel. «Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História». En *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*, editado por Luís Alberto Marques Alves y Marília Gago, 59-70. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021.
- Barca, Isabel. «Literacia e consciência histórica». *Educar em Revista*, nº 22 (2006): 93-112.
- Barca, Isabel. «Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal». *Historia y espacio* 15, nº 53 (2019): 309-32.
- Barca, Isabel. *Pensamento histórico e consciência histórica. Teoria e Prática*. Curitiba: W & A Editores, 2018.
- Barom, Wilian Carlos Cipriani. «As publicações do projeto Jovens e a História (2007–2014): Metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões». *História & Ensino* 22, nº 1 (4 de agosto de 2016): 71-90.
- Barton, Keith C. «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia». *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 9 (2010): 97-113.
- Barzilai, Sarit y Michael Weinstock. «Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach». *Contemporary Educational Psychology* 42 (2015): 141-58.
- Bereta, Cristiani, y Luciana Rossato. «Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico». En *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul*, editado por Luis Fernando Cerri, 15-39. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.
- Borries, Bodo. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W & A Editores, 2018.
- Boxtel, Carla A. M. van, y Jannet P. van Drie. «Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications». En *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, editado por Scott Alan Metzger y Lauren McArthur Harris, 149-76. New York: John Wiley & Sons, 2018.
- Bråten, Ivar, M. Anne Britt, Helge I. Strømsø, y Jean-François Rouet. «The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model». *Educational Psychologist* 46, nº 1 (2011): 48-70.
- Brophy, Jere, Bruce VanSledright, y Nancy Brendin. «Fifth Graders' Ideas about History Expressed before and after Their Introduction to the Subject». *Theory and Research in Social Education* 20, nº 4 (1992): 440-89.
- Buendia, Leonor, María Pilar Colás, y Fuensanta Hernández-Pina. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 1998.
- Carvalho, Ana Paula Rodrigues. «Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio». *Revista História Hoje* 8, nº 16 (2019): 209-33. <https://doi.org/10.20949/rhj.v8i16.516>.
- Cerri, Luis Fernando. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.
- Chapman, Arthur. «Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13». *Teaching history*, nº 123 (2006): 6-13.

- Chapman, Arthur. «“They Have Come to Differing Opinions Because of Their Differing Interpretations: Developing 16–19-Year-Old English Students” Understandings of Historical Interpretations through on-Line Inter-Institutional Discussion». *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 11, n° 1 (2012): 188-214.
- Fuentes, Concha. «Concepciones de los alumnos sobre la historia». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, n° 3 (2004): 75-83.
- Fuentes, Concha. «La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, n° 1 (11 de enero de 2002): 55-68.
- Garriga, María, Valeria Morras, y Viviana Pappier. «La conciencia histórica en jóvenes de la provincia de Buenos Aires». En *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*, editado por Gonzalo Amézola y Luis Cerri, 83-100. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018.
- Germinari, Geysa Dongley. «Ideias de jovens do ensino médio sobre história: um estudo na perspectiva da educação histórica». *Diálogos* 20, n° 3 (2016): 188-200.
- González Calderón, Fabián, y Camila Gárate Guerrero. «El aprendizaje histórico en la educación secundaria. jóvenes chilenos y conciencia histórica». *Diálogo andino*, n° 53 (2017): 73-85.
- Hernández-Pina, Fuensanta, y Javier Maquilón «Introducción a los diseños de investigación educativa». En *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, editado por Santiago Nieto Nieto, 109-26. Madrid: Dykinson, 2011.
- Ibagón, Nilson «Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela». *Revista Educación y Cultura*, n° 128 (2018): 69-73.
- Ibagón, Nilson. «Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 34, n° 3 (2020): 119-36.
- Ibagón, Nilson, y Antonio Echeverry. «La historia del conflicto armado colombiano y del paramilitarismo narrada por estudiantes: silencios y tergiversaciones alrededor de una historia controversial». *Revista Tempo e Argumento* 13, n° 33 (2021): 1-41.
- Ibagón, Nilson, y Pedro Miralles. «Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria». *Revista electrónica de investigación educativa* 24 (2022): 1-14.
- Iordanou, Kalypso, Panayiota Kendeou, y Michalinos Zembylas. «Examining My-Side Bias during and after Reading Controversial Historical Accounts». *Metacognition and Learning* 15, n° 3 (2020): 319-42.
- Lee, Peter. «Em direção a um conceito de literacia histórica». *Educar em Revista*, (2006): 131-50.
- Lee, Peter. *History in the classroom. How students learn*. Washington: The National Academies Press., 2005.
- Lee, Peter, Dickinson, Alaric y Ashby, Rosalyn. «Las ideas de los niños sobre la historia». En *Aprender y pensar la historia*, editado por Mario Carretero y James F. Voss. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004, 217-248.
- Lenvstik, Linda S. «The Relationship between Historical Response and Narrative in a Sixth-Grade Classroom». *Theory & Research in Social Education* 14, n° 1 (1986): 1-19.
- Maggioni, Liliana, VanSledright, Bruce y Alexander, Patricia A. «Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History». *The Journal of Experimental Education* 77, n° 3 (2009): 187-214.

- Mierwald, Marcel, y Maximilian Junius. «Thinking Aloud about Epistemology in History: How Do Students Understand the Beliefs about History Questionnaire?». *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 9, nº 1 (15 de abril de 2022): 35-57.
- Miguel-Revilla, Diego. «What Makes a Testimony Believable? Spanish Students' Conceptions about Historical Interpretation and the Aims of History in Secondary Education». *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 9, nº 1 (2022): 101-15.
- Nordgren, Kenneth. «How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture». *Theory and Research in Social Education* 44, nº 4 (2016): 479-504.
- Ramos, Márcia Elisa Teté, y Ronaldo Cardoso Alves. «Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade». *Antíteses* 9, nº 18 (2016): 118-52.
- Rivero, Pilar, Borja Aso, y Silvia García-Ceballos. «Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico». *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 25 (2023): 1-16.
- Rüsen, Jörn. «Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics». *Antíteses* 5, nº 10 (2012): 519-36.
- Rüsen, Jörn. «Os princípios da Aprendizagem: A Filosofia da História na Didática da História». En *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*, editado por Luís Alberto Marques Alves y Marília Gago, 11-20. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2021.
- Rüsen, Jörn. *Teoria da história. Uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- Schick, James B. M. «What Do Students Really Think of History?». *The History Teacher* 24, nº 3, (1991), 1-12.
- Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. «Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica». *História Revista* 17, nº 1 (2012): 91-104.
- Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, y Tânia Maria F. Braga Garcia. «A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história». *Cadernos CEDES* 25, nº 67 (2005): 297-308.
- Schmidt, Maria Auxiliadora, y Ana Claudia Urban, eds. *O que é Educação Histórica*. Curitiba: W & A Editores, 2018.
- Stoel, Gerhard L., Jannet P. van Drie, y Carla A. M. van Boxtel. «The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history». *Journal of Educational Psychology* 109 (2017): 321-37.
- Stoel, Gerhard, Albert Logtenberg, y Martin Nitsche. «Researching Epistemic Beliefs in History Education: A Review». *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 9, nº 1 (2022): 11-34.
- Thorp, Robert. «Historical Consciousness and Historical Media - A History Didactical Approach to Educational Media». *Education Inquiry* 5, nº 4 (2014): 497-516.
- VanSledright, Bruce, y Kimberly Reddy. «Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher». *Revista Tempo e Argumento* 6, nº 11 (2014): 28-68.

- Williams, Rob, y Ian Davies. «Interpretations of History: Issues for Teachers in the Development of Pupils' Understanding». *Teaching History*, nº 91 (1998): 36-40.
- Wineburg, Samuel S. «Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence». *Journal of Educational Psychology* 83 (1991): 73-87.