

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**EXPLICACIONES HISTÓRICAS Y TOMA DE PERSPECTIVA HISTÓRICA EN
ESTUDIANTES DE PREGRADO DE EDUCACIÓN**

**Tesis para optar el grado de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta la bachiller**

MARIA XIMENA SALINAS LOYER

Asesor: Vicente Pablo Gutiérrez Galarza

LIMA, 2020

Agradecimientos

A mi amigo Jesús, cuyos caminos continúan siendo misteriosos e inmensamente hermosos por descubrir. Gracias por tanta misericordia.

A mi Mamá por apoyarme incondicionalmente. Por enseñarme todo lo que sé sobre la vida. Por inspirarme a ser mejor cada día. Este esfuerzo va dedicado a ti mami.

A mi Papapa por acompañarme y guiarme desde el cielo.

A mi Mamama por ser una segunda mamá desde siempre. Por estar pendiente de mis estudios y proyectos.

A Luis, que fue el papá que Dios me regaló. Por acompañarme y velar por mí, desde el primer día que nos conocimos. Por nunca cansarse de escucharme hablar de esta bella profesión.

A mi asesor Pablo, por siempre confiar y acompañarme a lo largo de este proyecto. Te agradezco por la dedicación y la paciencia durante todo este tiempo.

A mis amigas de Psicología. Eternamente agradecida por haberlas conocido y compartir innumerables momentos de alegría y un sinfín de emociones. Ustedes saben quiénes son.

A mis amigos de la Dirección de Asuntos Académicos, con quienes me formé profesionalmente. Sin duda un año de muchas experiencias y aprendizajes con grandes personas apasionadas por la Educación. Los quiero mucho, mis DBs.

A todas las personas que contribuyeron en el desarrollo de esta investigación, especialmente a Augusta Valle, por compartir su tiempo y conocimiento sobre el pensamiento histórico.

A la Facultad de Educación que me brindó las facilidades para la convocatoria de los participantes.

A los y las estudiantes de la Facultad de Educación que aceptaron participar en el estudio. Sin ustedes esto no hubiera sido posible. Les agradezco por su tiempo y vocación docente.

Por último, le agradezco a los bibliotecarios quienes me permitieron utilizar un cubículo para realizar cada una de las entrevistas.

Resumen

Las nuevas aproximaciones de la enseñanza-aprendizaje de la historia dan mayor importancia a la explicación histórica, capacidad que supone el desarrollo de dos habilidades incorporadas en el pensamiento histórico: la causalidad y la toma de perspectiva histórica. Para su enseñanza, se requiere en los futuros docentes una sólida formación en el pensamiento histórico y su progresión cognitiva. Esta investigación tuvo como propósito explorar la construcción de los tipos de explicaciones históricas y el nivel de desarrollo de la toma de perspectiva en los estudiantes de pregrado de Educación en una universidad privada de Lima. Se empleó un enfoque cualitativo, con un diseño temático deductivo. Se entrevistó a diez estudiantes de las especialidades de Educación Inicial y Primaria. Los resultados evidenciaron la existencia de una relación entre ambos constructos: por un lado, para la construcción de explicaciones de tipo causal, la toma de perspectiva, a través de la habilidad de contextualización, permitió la elaboración de una explicación más amplia que considera el uso de diferentes conocimientos o causas; y, por otro lado, para la construcción de explicaciones de tipo intencionalista, la toma de perspectiva, proporcionó la comprensión de las acciones de los agentes históricos en su contexto histórico. Los participantes ubicados en el cuarto nivel para explicaciones históricas, y tercer nivel para causalidad histórica, fueron los únicos que presentaron rasgos para la habilidad de contextualización histórica. La elaboración de las categorías de análisis y los niveles de progresión para la explicación histórica contribuyen en la comprensión de la relación de ambas habilidades, teniendo el potencial para construir teorías del desarrollo cognitivo del conocimiento procedimental histórico.

Palabras claves: explicación histórica, causalidad histórica, toma de perspectiva histórica, enseñanza-aprendizaje, desarrollo cognitivo.

Abstract

The new approaches of teaching and learning of history give major importance to historical explanation, the capacity that supposes the development of the skills incorporated in historical thought: causality and historical perspective taking. For its teaching, future teachers require a deep training in historical thought and its cognitive progression. This research aimed to explore the construction of the types of historical explanations and the level of development of perspective taking in undergraduate students of Education at a private university in Lima. A qualitative approach was used, with a deductive thematic design. Ten students from the specialties of Initial and Primary Education were interviewed. The results evidenced the existence of a relationship between both constructs: on the one hand, for the construction of causal explanations, perspective taking, through the ability to contextualize, enables the elaboration of a broader explanation that considers the use of different knowledge or causes; and, on the other hand, for the construction of intentional explanations, perspective taking, providing an understanding of the actions of historical agents in their historical context. Participants in the fourth level for historical explanations, and the third level for historical causality, were the only ones who had characteristics for the ability of historical contextualization. The elaboration of the categories of analysis and the levels of progression for the historical explanation in the understanding of the relationship of skills, having the potential to construct theories of the cognitive development of historical procedural knowledge.

Key words: historical explanation, causality, historical perspective taking, teaching-learning, cognitive development.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Pensamiento histórico: causalidad y toma de perspectiva histórica.....	3
Desarrollo cognitivo y pensamiento histórico.....	9
Enseñanza-aprendiza en la historia del Perú.....	12
Método	15
Participantes.....	15
Técnicas de recolección de la información.....	16
Procedimiento.....	18
Análisis de la información.....	20
Resultados y discusión	21
Niveles de desarrollo de los constructos.....	21
Explicación histórica, causalidad histórica y toma de perspectiva histórica.....	36
Referencias.....	41
Apéndices.....	49
Apéndice A: Consentimiento Informado para Estudiantes.....	49
Apéndice B: Instrumento de Toma de Perspectiva Histórica.....	50
Apéndice C: Descripción de cada sección y actividad.....	52
Apéndice D: Fichas de la sección 1 y sección 3 de la entrevista.....	55
Apéndice E: Guía de la entrevista.....	57
Apéndice F: Descripción de cada categoría de análisis y nivel de progresión.....	59
Apéndice G: Descripción de cada categoría de análisis y nivel de progresión.....	60
Apéndice H: Protocolo de aplicación.....	61
Apéndice I: Selección de tarjetas para el primer hecho histórico.....	63
Apéndice J: Selección de tarjetas para el segundo hecho histórico.....	64

Introducción

Tradicionalmente, el aprendizaje de la historia ha sido entendido como un proceso en el que se debe memorizar fechas, nombres, lugares o acontecimientos históricos (Carretero, 2011; Carretero & Limón, 2005; Prats, 2017; Valle, 2013). No obstante, la literatura reciente sobre la enseñanza de la historia insiste en la importancia de que los estudiantes aprendan habilidades que les permitan interpretar el pasado, por encima de un aprendizaje conceptual o memorístico (Carretero, 2014; Lévesque, 2008; Kitson, Husbands & Steward, 2011; Pagès, 2009; Prats, 2017; Saíz & López Facal, 2014; Seixas & Peck, 2004; Wineburg, 2001).

El aprendizaje de los conceptos históricos y sociales es un proceso complejo que requiere lo siguiente: (i) un alto nivel de abstracción para su comprensión, al no ser experimentables requieren ser inferidos; (ii) el necesario dominio, a priori, de otros conceptos complejos en algunos casos; (iii) la asimilación de conceptos cambiantes, que abarcan distintos significados, pues su comprensión está sujeta a la dimensión temporal; (iv) la comprensión del contexto para entender historia; y (v) una interpretación subjetiva desde la perspectiva historiográfica asumida (Carretero, 2011; Carretero, Castorina, Sarti, van Alphen & Barreiro, 2013; Carretero & Limón, 2005; Chapman, 2017; Prats, 2017; Vandsleright & Limón, 2006).

De este modo, las propias características de los conceptos históricos y sociales los convierten en nociones extensas que no son claras ni precisas, lo cual podría explicar las dificultades de su aprendizaje (Carretero & Limón, 2005; VandSleright & Limón, 2006). Por un lado, las dificultades generales se encuentran vinculadas a la naturaleza de la historia como ciencia social y a la imposibilidad de poder reproducir hechos históricos (Prats, 2017). La primera explica que la comprensión de la historia supone el conocimiento de conceptos abstractos y el análisis de fenómenos unidos lógicamente, por lo que su aprendizaje requiere del pensamiento abstracto formal (Carretero & Limón, 2005; Prats, 2017; Pozo, 1985; Pozo, Asensio & Carretero, 1986). La segunda justifica el uso de las fuentes históricas, como la técnica de investigación para conocer los hechos históricos (Kitson et al., 2011; Prats, 2017; Santisteban, 2010; 2017; Santisteban, González & Pagès, 2010).

Por otro lado, dentro de las dificultades específicas, se encuentran las que surgen al aproximarse al conocimiento histórico. Consisten en el aprendizaje de conceptos como los temas de causalidad y multicausalidad, relacionados con el complejo proceso de distinguir dichos conceptos en la explicación histórica (Chapman, 2017; Feliu & Hernández, 2011; Waring, 2010). Al respecto existe la tendencia de los alumnos por confundir las causas y los motivos de los fenómenos históricos (Chapman, 2016; Prats, 2017; Woodcock, 2011), como,

por ejemplo, pensar que un evento histórico se produce por intenciones de personajes históricos (motivos) en vez de por causas políticas, económicas, sociales, religiosas, etc. que pudieron desencadenarlo (e.g., Bereiter y Scardamalia 1993, en Schoeman, 2007; Carretero, Jacott & López-Manjón, 2002; Carretero, López-Manjón & Jacott, 2002; Schoeman, 2007).

Con todo ello, a pesar de que el aprendizaje de la historia, y por ende su enseñanza, parece ser una empresa difícil, renunciar a ella no es una alternativa. De acuerdo con autores como Mauri y Valls (2014), existen investigaciones psicológicas que destacan que el aprendizaje de conceptos históricos y sociales traen beneficios como el desarrollo de las siguientes capacidades: (i) establecer explicaciones multicausales en la construcción de interpretaciones históricas; (ii) desarrollar una capacidad evaluadora y comprensiva de argumentos, premisas y conclusiones con fines éticos (iii) comprender la conducta de otros personajes históricos (empatía histórica); y (iv) desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.

En las últimas décadas han surgido nuevas aproximaciones a la enseñanza-aprendizaje de la historia. Un ejemplo de ello es el paso de la descripción de un hecho histórico a su explicación (Chapman, 2016; Pozo et al., 1986); pasar de aprender un conocimiento conceptual histórico, puramente sustantivo o de nomenclatura, a aprehender un conocimiento procedimental histórico: contenidos estratégicos que remiten a las habilidades ligadas al oficio del historiador (Chapman, 2016; Lee, 2005; VanSledright, 2014; Saíz & López Facal, 2014; VanSledright & Limón, 2006; Wineburg, 2001). Este conocimiento se manifiesta como instrumento para la enseñanza de la estructura de la historia como conocimiento científico del pasado (Carretero, 2014; Husbands, 2011; Prats, 2001) que desarrolla fundamentalmente además *el porqué pasó*, es decir, la explicación de lo ocurrido (Barton & Levstik, 2004; Chapman, 2017; Kitson et al., 2011; Lee & Ashby, 2001; Lee & Shelmit, 2009; Prats, 2017; Saíz & López Facal, 2014).

En consideración a lo expuesto, han surgido nuevos proyectos curriculares que apuntan a la aproximación de los estudiantes hacia al método histórico durante toda su transición en la educación básica, para alcanzar una de las finalidades más importantes de la enseñanza y aprendizaje de la Historia: la construcción de explicaciones históricas (Carretero & Limón, 1995; Kitson et al., 2011; Lee & Shelmit, 2009; Plá, 2005; Pozo et al., 1986; Prats, 2017; Santisteban, 2010; Valle, 2013). Esto se justifica debido a que la explicación histórica representa el resultado final de la formación básica en el curso de historia (Foster, 2001; Prats, 2017).

Por consiguiente, podríamos inferir que, para la construcción de explicaciones históricas, se necesita un conjunto de conceptos y habilidades característicos de los expertos en historia (Carretero & López, 2009; VanSledright & Limón, 2006; Voss & Wiley, 2006), puesto que su elaboración requiere el análisis de las causas y las consecuencias de los factores estructurales, así como de los motivos de los personajes históricos, etc., es decir, las habilidades involucradas en la causalidad y la toma de perspectiva histórica, características del pensamiento histórico. A continuación, se desarrolla ambas habilidades del pensamiento histórico, así como su desarrollo e implicancias cognitivas en los estudiantes. Por último, se presenta un panorama de la enseñanza-aprendizaje de la historia en el Perú.

Pensamiento histórico: causalidad y toma de perspectiva histórica

La formación del pensamiento histórico se ha convertido en una de las finalidades fundamentales de la enseñanza de la historia en Educación Secundaria (Carretero & Montanero, 2008; Prats, 2017; Santisteban, 2010; Seixas & Peck, 2004), como consecuencia de entender la importancia del conocimiento procedimental en los procesos de la comprensión de la historia (Carretero, 2014). El conocimiento procedimental histórico implica actividades cognitivas distintas como razonar para distinguir entre causas y antecedentes, y las habilidades para contextualizar (Voss & Wiley, 2006; Reisman & Wineburg, 2008).

Pensar históricamente es contraintuitivo (Carretero et al., 2013; Castorina & et al, 2007; Lee, 2005; Lee, 2011; Lévesque, 2008), es decir, distinto al sentido común. Respecto a ello, Wineburg (2001) aclara que el pensamiento histórico no constituye ni un proceso natural ni algo que se manifieste espontáneamente por el desarrollo psicológico. Por el contrario, la aprehensión de los conceptos sociales e históricos complejos requiere una capacidad de abstracción y el desarrollo de nociones relacionadas a la temporalidad y de naturaleza cambiante (Carretero et., 2013); en otras palabras, es necesario un proceso formativo gradual para su desarrollo (Feliu & Hernández, 2011; Sáiz & López Facal, 2014). Para ilustrar lo explicado, resultará más sencillo para los alumnos memorizar un listado de fechas y acontecimientos aislados para la explicación de un proceso histórico que comprender las teorías históricas que lo explican (explicaciones causales o intencionales, o la integración de ambas).

En la literatura se han encontrado cuatro modelos conceptuales de pensamiento histórico, que caracterizan distintos aspectos del conocimiento histórico. Si bien los cuatro modelos proponen que el pensamiento histórico presupone diferentes habilidades, para la construcción de explicaciones históricas muestran aspectos comunes en la formulación del

modelo que realizan, los cuales son: la causalidad histórica y la toma de perspectiva histórica (ver Tabla 1).

Tabla 1

Comparación de modelos de pensamiento histórico

	Modelo de Santisteban, González & Pagès (2010)	Modelo de Santisteban (2017)	Modelo de Seixas (2017)	Modelo de Carretero (2011)
Causalidad Histórica	Representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica	Narración histórica (explicaciones causales-intencionales)	Causa y consecuencia	La historia como actividad de pensamiento
Toma de Perspectiva Histórica	La empatía histórica y las competencias para contextualizar	La imaginación histórica (empatía, contextualización y juicio moral)	Toma de perspectiva histórica	La historia como actividad de pensamiento

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se desarrollan estos constructos, así como sus requisitos cognitivos para la aprehensión de los estudiantes.

Causalidad y explicación histórica. La explicación histórica implica investigar la causalidad histórica (Braun, 2013, en Seixas, 2017; Chapman, 2016). Se entiende como causalidad histórica el estudio de las causas y los efectos producidos por la sucesión de eventos que conforman un determinado hecho histórico (Feliu & Hernández, 2011; Voss & Wiley, 2006; Woodcock, 2011). Este concepto constituye uno de los aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la historia más importante, no obstante, uno de los más ignorados (Waring, 2010).

En el curso de historia, los contenidos curriculares usualmente se encuentran organizados alrededor de etapas o fenómenos que, a su vez, se encuentran conformados tanto por sucesiones de eventos, como por acciones humanas y cambios en las condiciones sociales, económicas y políticas de una sociedad (Lucero & Montanero, 2008). Por esta razón, la explicación histórica se realiza en el marco de una compleja red de relaciones causales y motivacionales circunscritas a un tiempo histórico y a condiciones políticas, económicas, sociales, culturales, ideológicas o religiosas particulares (Carretero & Montanero, 2008; Foster, 2001).

Por lo antes expuesto, la importancia de que los estudiantes comprendan cómo y por qué se desarrollaron dichos eventos y de que establezcan relaciones causales entre aquellos hechos y el presente (Carretero, 2002, p.18) se justificaría en que la comprensión de la historia requiere razonar causalmente sobre los hechos del pasado (Perfetti, Britt & Georgi, 1995, en Lucero & Montanero, 2008). No obstante, los estudiantes no entienden el concepto de

causalidad histórica porque, o bien, ignoran que puedan existir múltiples razones por las cuales ocurrieron determinados hechos históricos (Waring, 2010), o bien porque se les permite creer que hay explicaciones simples y monocausales de cómo y por qué sucede la historia (Barton & Levstik, 2004).

El estudio de la comprensión de la causalidad histórica se aborda a partir del análisis de las explicaciones causales que los estudiantes construyen, puesto que su enseñanza se realiza a partir de las explicaciones verbales de los profesores acerca los eventos históricos (Lucero & Montanero, 2008). Prats (2001) manifiesta que los alumnos se quedan sin saber o comprender las causas y las consecuencias, debido a que la enseñanza de la explicación histórica es realizada como si fuera un hecho evidente que no requiere mayor fundamentación o demostración.

Entonces, entender la diferencia entre las causas y las consecuencias resulta fundamental para una adecuada comprensión de los diferentes modelos explicativos en historia, puesto que cada modelo remite a una distinta naturaleza (Pozo et al., 1986). Ello se entiende pues las explicaciones causales remiten a las causas, y por lo tanto, a las circunstancias antecedentes de un hecho histórico; mientras que las explicaciones intencionales aluden a las consecuencias, por ende, al futuro.

La causalidad histórica es un concepto complejo y discutible (Montanero, Lucero & Méndez, 2008; Montanero & Lucero, 2011), ya que su definición está estrechamente vinculada a la posición de cada persona, al constituir un problema “mal estructurado” donde se tiene más de una respuesta posible (Voss & Wiley, 2006). Estas discrepancias entre las respuestas se hallan en dos temas: la posibilidad de inferir leyes para hacer generalizaciones sobre las relaciones causales, y la importancia que asignan a las condiciones contextuales, las acciones humanas y las motivaciones (Topolski, 2004, en Montanero & Lucero, 2011). A continuación, se desarrollan los modelos de explicación histórica.

Modelo de explicación en historia: causal, intencional o de integración. En historia existen diferentes modelos de explicación. De acuerdo con Chapman (2017), para su estudio se debe considerar que la explicación histórica es multifacética, espejo de la realidad. Señala que la explicación histórica supone explorar la relación entre al menos dos dimensiones: la causal y la intencional, que remiten a los dos tipos de explicaciones en historia.

Por un lado, el modelo explicativo causal propone que un hecho se explica a partir de la existencia de ciertas condiciones previas que permitieron un hecho posterior, es decir, los factores económicos, sociales, políticos, culturales, etc. (Pozo et al., 1986). Este modelo,

perteneciente a las Ciencias Naturales, explica los eventos empleando la deducción de determinadas condiciones y el uso de leyes generales (Carretero, Jacott et al., 2002).

Por otro lado, el modelo intencionalista o teleológico, que surge como una alternativa teórica debido a la diferente naturaleza de las Ciencias Sociales (Carretero et al., 2011). Este modelo, propuesto por Von Wright, sustenta que las explicaciones de los hechos históricos y sociales deben realizarse a partir del estudio de las acciones humanas (Carretero, Jacott et al., 2002). De este modo, opera a través de un esquema de inferencia práctica inverso (Jacott, 1995), donde se examinan las consecuencias de la acción realizada por un individuo para así explicar el hecho por los motivos de este (Pozo et al., 1986).

Sin embargo, el modelo intencionalista ha sido criticado, debido a problemas teóricos y metodológicos (Carretero, Jacott et al., 2002; Carretero, 2011). Por ello surge la necesidad de un modelo de explicación integral que considere la dificultad de la explicación histórica (Pozo et al., 1986; Carretero, 2011). Así, ni las acciones humanas ni los determinantes sociales deberían ser considerados como la base de la explicación en Ciencias Sociales (Carretero, Jacott et al., 2002; Feliu & Hernández, 2011; Jaramillo & Bermúdez, 2000); sino que deben ser explicados a partir de la interacción con los distintos componentes de una sociedad (Jaramillo & Bermúdez, 2000; Pereyra, 1984; Lloyd, 1986, en Carretero, López-Manjón et al., 2002). Dicho de otra manera, ambos tipos de explicación serían complementarios, no excluyentes (Pozo et al., 1986).

En consideración a ello, Lloyd (1986) postula un modelo que considera la presencia de tres elementos en las explicaciones causales históricas: las intenciones de los agentes, las condiciones particulares en las que ocurren las acciones y los modelos generales y teorías sobre los individuos y procesos sociales (en Carretero, 2011). Por su parte, Carretero, López-Manjón et al., (2002) y Jaramillo & Bermúdez (2000) sostienen que la explicación de hechos históricos debe incluir el análisis de las estructuras sociales, las acciones humanas y las condiciones sociales.

Los estudios realizados en España y Canadá muestran resultados similares de cómo los estudiantes explican los hechos históricos. Por un lado, los resultados de Carretero, Jacott y López-Manjón (2002), indicaron que los individuos con mayor nivel de conocimiento específico en historia concedían mayor importancia a factores políticos, sociales y económicos en sus explicaciones históricas. En contraste, los sujetos no expertos en historia atribuían mayor importancia a los aspectos intencionales y personalistas sobre la base de acciones humanas. Por otro lado, de modo similar, Bereiter y Scardamalia (1993, en Schoeman, 2007),

encontraron que, tanto los adolescentes como los adultos no expertos en historia, expresaban esta marcada tendencia de explicar el hecho histórico elaborando explicaciones intencionales.

En otro estudio, Pozo et al., (1986) llevaron a cabo una investigación experimental, que planteaba una situación ficticia donde se explicaba la prosperidad de un país, a partir de 6 tarjetas con posibles causas del progreso. Los hallazgos mostraron que los estudiantes adolescentes y universitarios no empleaban un tipo de explicación predilecto, y que las explicaciones elaboradas por los universitarios fueron más completas y complejas, es decir, que describieron la influencia de los diferentes factores en conjunto.

Posteriormente, Carretero, López-Manjón y Jacott (2002) realizaron una investigación con 120 estudiantes pertenecientes a secundaria y universitarios, a quienes se les presentó cuatro hechos históricos diferentes, la caída de la URSS, la revolución francesa, la segunda guerra mundial y el descubrimiento de América. Los resultados encontrados mostraron que los estudiantes expertos en historia otorgaban, en mayor medida, diferente importancia a las causas dependiendo del hecho histórico, mientras que los adolescentes atribuían mayor importancia a la causa personalista, que a las demás causas. Dicha tendencia fue encontrada para en tres de los hechos históricos, a excepción, del descubrimiento de América, lo cual fue explicado por los investigadores al tratarse de un hecho histórico que formaba parte de la historia y cultura de los participantes, lo que explicaría el mayor conocimiento de los participantes.

Del mismo modo, los resultados de la investigación de Schoeman (2007) fueron similares a los mencionados; hizo evidente que los estudiantes sudafricanos de diferentes edades y niveles de experticia en historia tendían a proporcionar diferentes explicaciones históricas. Más aún, se encontró la misma tendencia por utilizar explicaciones intencionales en los estudiantes más jóvenes y con menor conocimiento en historia.

A partir de lo mencionado, se expresa el papel fundamental de la contextualización histórica como elemento clave para el pensamiento histórico, que también debe formar parte de cualquier modelo de causalidad (Mink, 1987, en Montanero & Lucero, 2011). En este punto se resalta la importancia de tomar en cuenta la naturaleza del contexto histórico, pues su falta de comprensión conlleva a malentendidos en los estudiantes (Wineburg, 2001).

En esta línea de pensamiento, van Drie y van Boxtel (2008) aclaran que la contextualización histórica está configurada tanto por el conocimiento histórico, así como por las habilidades del pensamiento histórico, específicamente, la empatía histórica. De esta manera, debido a que los estudiantes tienden a maximizar el papel de la acción humana sobre la influencia de las condiciones contextuales (Montanero & Lucero, 2011), conviene prestar atención a otro componente del pensamiento histórico: la toma de perspectiva o empatía

histórica, ya que este componente se ve involucrado en uno de los tipos de explicación en historia.

Toma de perspectiva histórica. La toma de perspectiva es definida por Downey (1995) como la capacidad de entender los marcos de referencia de los personajes históricos sobre la base de hechos y eventos históricos, sin tratar de identificar o simpatizar con sus sentimientos.

Lee (2002) utiliza el término empatía histórica para referirse a la toma de perspectiva histórica, considerándola como un concepto que se tiende a usar para significar la explicación de la acción en sí misma o de las ideas, creencias y valores que subyacen a las acciones y a las instituciones sociales. Este concepto se encuentra ligado a los pensamientos, causas y deseos que motivaron las acciones de las personas (Lee, 2005).

La definición de Lee y Ashby (2001) propone que la toma de perspectiva involucraría una tarea predominantemente cognitiva, es decir, presupone el conocimiento de que ciertos agentes o grupos históricos poseían diferentes perspectivas de su mundo, siendo capaces de plantear la forma en que dicha perspectiva habría afectado sus acciones.

Las dificultades para encontrar una definición global de la toma de perspectiva aceptada por todos los investigadores, así como una conceptualización general de esta, han contribuido a que sea catalogado como un proceso complejo (Yeager & Foster, 2001). Para fines de esta investigación, la toma de perspectiva histórica se define como la capacidad de comprender la visión del mundo que tuvieron las personas en el pasado en diferentes momentos y lugares, para lograr explicar “por qué hicieron lo que hicieron” (Huijgen et al., 2016, p.3).

Para estos autores, la toma de perspectiva implica tres habilidades: (i) la perspectiva orientada al presente, que presupone tomar conciencia de que las personas en el pasado no tienen los mismos conocimientos de la actualidad; (ii) el exhibir empatía histórica, que se refiere a colocarse en la posición del agente histórico en el pasado, para así comprender sus motivaciones y pensamientos; y, (iii) la reconstrucción del contexto histórico, que involucra el conocimiento de las nociones sociales, espaciales y cronológicas (Hartman & Hasselhorn, 2008; Huijgen et al., 2016).

A partir de los 11 años, las personas pueden distinguir entre lo que conoce del evento histórico y lo que el agente conocía en aquel momento (Ashby & Lee, 1987; Lee et al., 1997, en Montanero & Lucero, 2011). No obstante, los adolescentes de 12 y 13 años elaboran explicaciones sobre la base de una visión estereotipada de la acción e intención del agente (Ashby & Lee, 1987). Esto se explica porque los adolescentes manifiestan dificultades para distinguir que las causas que desencadenaron un determinado evento no podrían producirlo en

otro tiempo y contexto (Grant, 2001), es decir, carecen de adecuadas habilidades para la contextualización histórica.

Desde un enfoque cuantitativo, Hartmann y Hasselhorn (2008) introdujeron una medida estandarizada para la toma de perspectiva histórica través de la presentación de un caso hipotético. Huijgen et al., (2016), adaptando el instrumento creado, condujeron una investigación con el objetivo de medir la capacidad de los estudiantes holandeses preuniversitarios para realizar la toma de perspectiva histórica. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes tenía buenas habilidades para la toma de perspectiva, es decir, evitaban asumir una perspectiva orientada al presente, exhibían rasgos de empatía histórica y se apoyaban en sus conocimientos políticos, socioeconómicos y culturales para explicar la actuación del agente histórico.

En síntesis, la explicación histórica deberá incluir tanto las estructuras y condiciones del pasado (que entendemos como explicación causal) como la agencia humana movilizadora de las acciones que suscitaron el evento (que entendemos como explicación intencional). De este modo, la elaboración de una explicación histórica debe caracterizarse por el establecimiento de relaciones entre los contextos y las condiciones históricas (causalidad histórica) y de las intenciones humanas que permitieron un determinado hecho histórico (toma de perspectiva histórica).

Desarrollo cognitivo, causalidad histórica y toma de perspectiva histórica

Como observamos, estos aspectos constituyentes del pensamiento histórico -causalidad y toma de perspectiva histórica- involucran numerosas habilidades que permiten a los estudiantes comprender los procesos de cambio en el tiempo histórico, así como su influencia en el momento presente; en otras palabras, los ayuda a pensar históricamente (Carretero, 2007).

De acuerdo con diversos autores, la comprensión de la causalidad significa un reto complejo para los estudiantes, debido a las dificultades cognitivas implicadas en su aprendizaje, en tanto que su desarrollo implica, a su vez, el desarrollo de nociones temporales causales relativas al entorno físico y natural (Pozo, 1985). Antes de explicar el desarrollo de la causalidad histórica, conviene considerar que la sucesión causal tiene dos características: por un lado, que los hechos históricos tienen consecuencias a corto y largo plazo; por otro, que estos son multicausales y multiconsecuenciales (Pozo, 1985).

En este sentido, ambas características nos ayudan a comprender por qué los adolescentes presentan problemas al intentar establecer las causas-efectos en el pasado, el presente e incluso el futuro. Más aún, ello se encontraría vinculado a que para establecer

relaciones causales se requiere el uso de operaciones, instrumento característico del pensamiento formal (Pozo, 1985), por lo que los mayores de 15 años tienen menores dificultades para establecer las relaciones causales y asimilar la posibilidad de que a un fenómeno social se le pueda atribuir varias causas que actúan en conjunto, que los menores de 15 años (Carretero, Asensio y Pozo, 1991).

Asimismo, existen otros factores que están involucrados en el aprendizaje de la causalidad, como por ejemplo, el conocimiento previo de los estudiantes y las representaciones que tienen de lo que es una explicación histórica, aspectos que influyen en la atribución de la causalidad (Halldén, 1994).

Otras investigaciones han encontrado una marcada tendencia por parte de los estudiantes en explicar los hechos históricos basándose en las acciones, las intenciones y los motivos de los agentes históricos, así como el presentar una comprensión personalizada de la historia (Carretero, Jacott et al., 2002; Carretero, López-Manjón et al., 2002; Halldén, 1986).

Las dificultades generales y específicas del aprendizaje de la historia son estudiadas a través de las características del conocimiento histórico, desde el ámbito de la psicología cognitiva. Estas adecuan su razonamiento en la categoría del razonamiento informal, donde las premisas no vienen dadas completamente en el problema (Carretero & López, 2009). Por un lado, las dificultades generales, como la imposibilidad de utilizar un grupo de control en la experimentación y la presencia de antecedentes temporales (Prats, 2017), son abordadas a través del uso del razonamiento contrafactual (Voss & Wiley, 2006).

Por otro lado, las dificultades específicas, como el carácter acumulativo de la historia, exigen, en el análisis de la explicación histórica, la clasificación de las causas que son necesarias y/o suficientes para producir el evento histórico (Voss & Wiley, 2006). Esto se desarrolla a partir de la adolescencia, producto del pensamiento abstracto formal, como ha sido evidenciado en los estudios empíricos presentados.

Cabe mencionar que la elaboración de explicaciones históricas, desde un modelo causal o intencionalista, involucra distintas habilidades cognitivas que son complejas para los estudiantes (Carretero, Pozo & Asensio, 1983). En este sentido, para construir explicaciones causales, los alumnos deben tener conocimiento del método histórico (conocimiento procedimental), lo cual implica un dominio del pensamiento hipotético-deductivo en historia (Anderson, 2015; Pozo & Carretero, 1993), para el manejo de conceptos como causalidad.

Asimismo, considerando las características de la sucesión causal, la capacidad de realizar operaciones mentales sobre operaciones previamente realizadas (Carretero, 1985), se convierte en un requisito importante para establecer explicaciones causales que involucren

amplias relaciones entre las causas y las consecuencias (Pozo et al., 1986). En el caso de las explicaciones intencionales, los estudiantes deben tener la capacidad para atribuir motivos a las acciones de las personas o colectividades y lograr descentrarse en el tiempo para así juzgar los hechos históricos desde la perspectiva del tiempo pasado (Pozo et al., 1986).

En resumen, las dificultades para explicar las causas de los hechos históricos pueden estar vinculadas a las tendencias de los estudiantes de: (i) no considerar las causas como relaciones entre cosas; (ii) preferir los factores personales en la explicación y tratar las acciones y los eventos como si fueran hechos igualmente por agentes humanos intencionales; (iii) trabajar las causas de forma uni-lineal, mecánica y acumulativa; (iv) considerar los hechos históricos como inevitables, descartando contingencias; (v) proporcionar listas de causas o factores sin estudiar cómo estos podrían interrelacionarse; (vi) confundir los eventos y los hechos históricos por causas; (vii) no identificar las conexiones entre las causa y los efectos; (viii) considerar factores monocausales en lugar de los multicausales (ix) no distinguir los diferentes tipos de causas y consecuencias (Chapman, 2017; Haydn, Arthur & Hunt, 1997 en Schoeman, 2007; Feliu & Hernández, 2011; Scott, 1990 en Schoeman, 2007; Shelmit, 1980 en Schoeman, 2007).

Por su parte, la capacidad para la toma de perspectiva también presenta ciertas dificultades. De acuerdo con una investigación realizada por Ashby y Lee (1987), se encontró que los alumnos presentaban diferentes niveles de comprensión de las conductas de otras personas en el pasado; los más jóvenes (12-13 años) presentaron dificultades para adoptar una perspectiva distinta a la suya, a diferencia de los mayores (16-17 años).

En consonancia con esto, diversas investigaciones han señalado la tendencia de los estudiantes a lo siguiente: (i) pensar que las personas del pasado no tenían los recursos que en la actualidad existen; (ii) la dificultad por comprender las decisiones o formas de comportamiento de los agentes históricos; (iii) pensar que las personas en el pasado no eran tan inteligentes como en la actualidad (Dickinson & Lee, 1978, 1984; Shemilt, 1984; Ashby & Lee, 1987; Lee and Ashby, 2001).

Otras investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), concluyeron que los alumnos presentaban grandes dificultades para la toma de perspectiva, así como para contextualizar sus juicios sobre el pasado, debido a que los valores y motivaciones de los alumnos eran contruidos desde el presente (González, Henríquez, Pagès & Santisteban, 2008; González, Henríquez, Pagès & Santisteban, 2009; Pagès & Santisteban, 2009).

Por último, existen dos dificultades que se debe tomar en cuenta. Por un lado, la tendencia presentista que acompaña a los razonamientos elaborados por gran parte de los adolescentes. En este sentido, Carretero y Montanero (2008), explican que el presentismo es un sesgo egocéntrico que está vinculado a una “dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico” (Grant, 2001, p.16). Por otro lado, la tendencia a personificar la historia que muestran los adolescentes (Voss & Wiley, 1997, en Carretero & Montanero, 2008) que supone dar gran importancia a las acciones o intenciones de los agentes, constituyendo un sesgo causal.

Por lo tanto, aún se cumple lo afirmado por Carretero et al., (1983): las investigaciones sobre la comprensión de conceptos históricos revelan que esta es limitada, equivocada o incompleta. En suma, las investigaciones descritas nos muestran las dificultades de los jóvenes para comprender la noción de causalidad histórica y realizar la toma de perspectiva.

Enseñanza-Aprendizaje de la Historia en el Perú

Lo anteriormente revisado ha sido incluido en el Currículo Nacional (CN) para la Educación Básica, puesto que se propone que los estudiantes egresados deben ser capaces de construir interpretaciones históricas, lo cual supone la interpretación crítica de fuentes diversas, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos (MINEDU, 2017). En este sentido, se reconoce a la historia como materia educativa importante para la formación de ciudadanos responsables y activos (MINEDU, 2017).

De acuerdo con el CN, es el área de Ciencias Sociales la que plantea el componente histórico. Esta área pretende el desarrollo de la competencia *construye interpretaciones históricas* que implica el desarrollo de la capacidad de *elaborar explicaciones sobre procesos históricos*. En este apartado se espera que los estudiantes del VII ciclo empleen “conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos; jerarquicen múltiples causas y consecuencias; expliquen la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones” (MINEDU, 2017, p.88).

En este punto conviene enfocarnos en la última parte descrita de la capacidad. De acuerdo con lo mencionado, la elaboración de explicaciones históricas implicaría no sólo la atribución de causalidad al hecho en cuestión, sino que también supondría que los estudiantes asumieran la mentalidad de los protagonistas, es decir, la toma de perspectiva histórica.

Dicho punto confirma la alineación del currículo peruano a las nuevas aproximaciones de la enseñanza y aprendizaje de la historia. En suma, podríamos inferir que la competencia

construye interpretaciones históricas tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento histórico y, específicamente, la aprehensión de la causalidad y toma de perspectiva histórica.

A partir de lo revisado, se puede decir que existe un acuerdo respecto a la importancia de fortalecer las habilidades para construir explicaciones históricas y la toma de perspectiva, debido a que se espera que la transición por la educación escolar peruana forme a los estudiantes en el desarrollo de ambas capacidades.

La alineación del CN con las nuevas aproximaciones de la enseñanza-aprendizaje de la historia representa que, por un lado, una de sus finalidades sería la formación del pensamiento histórico y, por otro lado, contribuir en el propósito de formar ciudadanos activos e informados, cuyas habilidades del pensamiento histórico les permitan comprender y desarrollar fundamentalmente el porqué pasó, es decir, la explicación de lo ocurrido (Barton & Levstik, 2004; Chapman, 2017; Kitson et al., 2011; Lee & Shelmit, 2009; Prats, 2017; Saíz & López Facal, 2014).

No obstante, existen limitadas investigaciones que den cuenta no sólo sobre cómo se aprende y enseña historia, sino sobre cómo los universitarios peruanos construyen explicaciones históricas de hechos históricos y qué habilidades muestran para contextualizar. Por lo tanto, resulta fundamental explorar la construcción de los tipos de explicaciones históricas y el nivel de desarrollo de la toma de perspectiva histórica.

El presente estudio representa una aproximación a esta temática que permitiría conocer cómo los estudiantes de Educación Superior construyen explicaciones históricas sobre dos hechos históricos, así como las habilidades que muestran para contextualizar y analizar las causas y consecuencias.

De esta manera, se pretende aportar información cualitativa sobre estos aspectos fundamentales del conocimiento histórico. Se propone realizar esta investigación con estudiantes de Educación, ya que es fundamental que los docentes reflexionen sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia (VanSledright, 2014) con el fin de mejorar la formación vinculada al pensamiento histórico, cuya complejidad requiere en los futuros docentes una sólida formación en el pensamiento histórico y su progresión cognitiva (Cooper & Chapman, 2009; Chapman 2011a, 2011b, 2016; Lee & Ashby, 2000; Lee, 2005, 2011; Schoeman, 2007; Seixas & Morton, 2013; Wineburg, Martin & Montesano, 2013).

Además, este estudio podría constituir una línea base para la Facultad de Educación, ya que estudiar los niveles de desarrollo de dos habilidades de pensamiento histórico, fundamentales para la formación de este, favorecería la detección del nivel de desarrollo de ambas habilidades en el período de formación de estos estudiantes, lo cual ayudaría a mejorar

la enseñanza de la historia y la comprensión de estos aspectos del conocimiento histórico (Saiz Gómez Carrasco & López Facal, 2018).

Por lo expuesto, existe una necesidad de brindar un aporte tangible a este campo de investigación. Se ha generado una línea de investigación con dos tesis de licenciatura de psicología: la primera tuvo como finalidad describir las características de las representaciones del tiempo histórico en adolescentes peruanos (Barbosa, 2013); y, la segunda constituía una aproximación a la construcción de explicaciones históricas por adolescentes escolares (Artieda, 2015).

Siguiendo esta línea, la presente tesis pretende aportar, desde la Psicología Educacional, a la enseñanza-aprendizaje de la historia y tiene como propósito explorar la construcción de los tipos de explicaciones históricas y el nivel de desarrollo de la toma de perspectiva histórica en estudiantes de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima. Como objetivos específicos se busca lo siguiente: (i) identificar el nivel de desarrollo de la causalidad y toma de perspectiva histórica de los participantes; (ii) explorar cómo son las explicaciones históricas de los participantes según sus niveles de causalidad y toma de perspectiva histórica, con el fin de cualificar los hallazgos de ambas habilidades del pensamiento histórico y sus implicancias cognitivas.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se plantea una investigación cualitativa que permita observar los matices (Pistrang & Barker, 2012) que se podrían presentar en la elaboración de las explicaciones históricas, entendidas desde un paradigma socio-constructivista, que comprende a la realidad como una construcción social, que puede tener múltiples escenarios y significados a lo que se accede mediante la palabra (Guba & Lincoln, 2002).

Por este motivo, se plantea un método de análisis temático deductivo, una herramienta de investigación flexible y útil para identificar y analizar un conjunto de datos en detalle (Braun & Clarke, 2006). Este tipo de análisis permite que los códigos y los temas se deriven más de los conceptos e ideas que el investigador aporta a los datos, es decir, es una aproximación “top-down” (Braun & Clarke, 2012). Por esta razón, las categorías fueron creadas a priori para luego ser analizadas a los códigos y los temas.

Por último, cabe mencionar que la investigación es de tipo exploratorio, pues pretende indagar acerca de un tema o problema de investigación poco estudiado y del cual se tienen dudas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), por lo cual se trata de descubrir preguntas, procesos y relaciones importantes del tema a investigar.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron diez estudiantes (9 mujeres y 1 varón) de primer, tercer y último año de las especialidades de Educación de una universidad privada limeña. En la tabla 2, se presentan los datos relevantes de los participantes, tales como la institución educativa de procedencia, el año que cursan y la especialidad a la que pertenecen.

Tabla 2

Datos de los participantes

Participante	Edad	Año que cursa	Especialidad	Institución educativa de procedencia
P1	24	Tercer	E. Inicial	Privada
P2	21	Tercer	E. Inicial	Privada
P3	22	Quinto	E. Inicial	Pública
P4	22	Quinto	E. Primaria	Privada
P5	18	Primer	E. Primaria	Pública
P6	21	Quinto	E. Primaria	Pública
P7	19	Tercer	E. Inicial	Privada
P8	19	Tercer	E. Inicial	Pública
P9	20	Tercer	E. Primaria	Pública
P10	23	Tercer	E. Primaria	Pública

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar la convocatoria, y en consideración a los aspectos éticos, primero se obtuvo el permiso de la Facultad de Educación, a través de la Directora de Estudios. El Secretario Académico, solicitó una reunión para dialogar sobre los objetivos y alcances del estudio, así como el criterio de inclusión consistente en que los participantes hubieran llevado el curso de historia obligatorio para la Facultad de Educación. Se acordó como compromiso de la investigadora brindar un informe general de los resultados hallados a la Facultad, una vez finalizado el estudio.

Seguidamente, se recibió un correo con los nombres y los correos de cuatro estudiantes del primer y del quinto año, seleccionados por el Secretario Académico. Las estudiantes del primer año fueron seleccionadas de manera aleatoria; en cambio, las estudiantes del último año fueron las que tuvieron mayor disposición para participar en proyectos de investigación. Cabe mencionar que, para el primer grupo, el universo se encontraba conformado solo por mujeres.

De este modo, la convocatoria se realizó a las estudiantes del segundo y décimo ciclo de Educación inicial o primaria mediante el envío de un correo. Las alumnas que accedieron a la entrevista fueron citadas en una fecha y hora acordada, según su disponibilidad. Al inicio de

la entrevista, se les explicó de forma verbal y escrita la finalidad del estudio, además de hacer explícito que su participación era de carácter voluntario y libre.

Es importante resaltar que, debido a las dificultades para que las participantes accedieran a la investigación, y en coordinación con la Facultad, se realizó la selección de participantes del tercer año a través de un muestreo intencional en cadena o bola de nieve (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). De esta manera, se preguntó a las participantes, que accedieron participar al estudio y cumplían con los criterios de inclusión, si conocían a otras personas que también cumplieran con esas características. Todos los sujetos participaron de manera voluntaria en el estudio.

Se elaboró un consentimiento informado (ver apéndice A), el cual explicaba el objetivo del estudio, la técnica de recolección de información, la confidencialidad en el manejo de la información y el derecho de abandonar el estudio en cualquier momento, sin que esto pudiera afectarlos de alguna manera.

Además, se les recalcó que las entrevistas serían grabadas con el único objetivo de rescatar toda la información que pudieran brindar, y que dichas grabaciones se eliminarían al culminar la investigación. Después de firmar el consentimiento, se les entregó una ficha de datos sociodemográficos (ver apéndice B) para ser completada, que permitía recolectar información sobre la institución educativa de procedencia, así como una pregunta inicial sobre cómo se les había enseñado historia. Esta parte inicial estuvo contemplada con la intención de generar el rapport con los participantes, para luego iniciar la entrevista.

Técnicas de recolección de la información

Para la recolección de la información la técnica utilizada fue la entrevista individual, puesto que a través de las preguntas y las respuestas se consigue una comunicación y la construcción conjunta de significados (Janesick, 1998, en Hernández, Fernández & Baptista, 2010). De este modo, las entrevistas se realizaron de manera flexible, pues las repreguntas se generaron según las respuestas propuestas por los sujetos. El uso de esta técnica permitió conocer cómo las personas construyen explicaciones históricas.

La entrevista estuvo dividida en tres secciones (ver Tabla 3) que planteaban diferentes tareas con el propósito de explorar los procesos cognitivos involucrados en la explicación brindada por los estudiantes respecto a las causas de dos hechos históricos. Al finalizar cada sección, se les hacía a los participantes preguntas sobre los hechos presentados, con la finalidad de que explicara algunas de sus respuestas. Es en el apéndice C donde se describe cada una de las secciones y los instrumentos utilizados.

Tabla 3

Descripción de cada sección y actividad

Sección	Constructo	Actividad-Prueba
Primera sección	Causalidad histórica (Explicaciones históricas)	(i) Ordenar seis tarjetas sobre las posibles causas de la segunda guerra mundial en función al grado de importancia o influencia. (ii) Responder a las preguntas de la guía (Apéndice E).
Segunda sección	Toma de perspectiva	(i) Resolver el instrumento de Toma de Perspectiva Histórica (Apéndice B). (ii) Responder a las preguntas de la guía (Apéndice E).
Tercera sección	Causalidad histórica (Explicaciones históricas)	(i) Ordenar seis tarjetas sobre las posibles causas del descubrimiento de América en función al grado de importancia o influencia. (ii) Responder a las preguntas de la guía (Apéndice E).

Fuente: Elaboración propia.

En la *primera sección* se mostraba un conjunto de tarjetas que presentaban seis posibles causas de la segunda guerra mundial, basado en el estudio realizado por Carretero, López-Manjón et al., (2002). Cada tarjeta contenía una causa distinta, como por ejemplo causas políticas y personalistas. Los factores causales que recogían las tarjetas B, C, D, E y F, “política de base”, “económica”, “ideológica”, “política internacional”, “remota”, fueron considerados como factores explicativos causales (ver Figura 1);, mientras que los factores de la tarjeta A, “personalista”, fueron considerados como causas relacionadas a las motivaciones de determinados agentes, es decir, a factores explicativos intencionales (ver Figura 2).

TARJETA C
La búsqueda de una nueva ruta comercial

Figura 2. Tarjeta C, descubrimiento de América.

TARJETA A
La ambición, el deseo de poder y el racismo de Hitler.

Figura 1. Tarjeta A, segunda guerra mundial.

En la *segunda sección*, se presentaba el instrumento de Toma de Perspectiva Histórica. Este se refería al surgimiento del partido Nazi en Alemania en la década de 1930. Se componía de un texto general que describía la disyuntiva de un joven (Hannes) para decidir por qué partido político votar en las próximas elecciones (ver apéndice B). Por lo tanto, la tarea principal de los estudiantes era decidir si Hannes estaría dispuesto a votar por el partido NSDAP (Nazi).

Para la adaptación del instrumento se revisó los estudios de Hartmann y Hasselhorn (2008) y Huijgen et al., (2016). El instrumento de Toma de Perspectiva Histórica propone un

escenario hipotético que incluye nueve preguntas que corresponden a tres categorías: la perspectiva orientada al presente (POP), el rol del agente histórico (ROA) y la contextualización histórica (CONT). Estas tres categorías son consideradas como aspectos necesarios para realizar la toma de perspectiva con éxito (Huijgen et al., 2016).

La *tercera sección* era similar a la primera. Se presentó nuevamente un conjunto de tarjetas con un hecho histórico distinto: el descubrimiento de América, tomando como base los estudios realizados por Carretero, Jacott et al., (2002) y Carretero, López-Manjón et al., (2002) (ver apéndice D). La inclusión de un segundo hecho histórico permitió el comparar la consistencia de las respuestas en el análisis de ambos hechos histórico.

Las tarjetas, el caso hipotético y la guía de preguntas, pasaron por la evaluación de jueces expertos y por una prueba piloto para comprobar su correcta comprensión en el presente contexto, así como el tiempo empleado. Cabe mencionar que si bien el contenido de las causas era diferente para cada hecho, las fichas elaboradas mantenían la misma tipología para cada hecho histórico.

Además, fueron elaborados niveles de progresión para categorizar las respuestas construidas de los participantes, tanto para el nivel de desarrollo de causalidad histórica como para la complejidad de las explicaciones históricas construidas. Estos niveles de progresión fueron corroborados a partir de la evaluación piloto.

Procedimiento

En cuanto al procedimiento de la investigación, el primer paso consistió en revisar la literatura disponible con el fin de conocer los instrumentos afines empleados por otros investigadores para estudiar la comprensión de la causalidad histórica y la toma de perspectiva histórica. Para ello se eligió los estudios de Carretero, Jacott et al., (2002) y Carretero, López-Manjón et al., (2002) para utilizar los instrumentos que permitan explorar los tipos de explicación histórica.

Para seleccionar los instrumentos que permitieran conocer las capacidades de los estudiantes para la toma de perspectiva histórica, se revisaron los estudios de Hartman y Hasselhorn (2008) y Huijgen et al. (2016). Se revisó ambos casos y se tradujeron al español. Se adaptaron ambos instrumentos para la comprensión y contexto de estudiantes peruanos (ver apéndice B).

Además se incorporaron preguntas para conocer el pensamiento causal de los estudiantes, a sugerencia de las consideraciones metodológicas de Tapia y Villa (1999). Para

la elaboración la guía de preguntas, se revisó las investigaciones y planteamientos sobre causalidad histórica, explicación histórica y toma de perspectiva histórica (ver apéndice E).

El siguiente paso fue establecer los niveles de causalidad histórica basados en los planteamientos teóricos de Feliu y Hernández (2011) y Seixas y Morton (2013), y el estudio de Sáiz, Gómez Carrasco y López Facal (2018). Para analizar el nivel de desarrollo de la causalidad histórica se establecieron tres niveles de progresión, uno a tres, los cuales permiten identificar el nivel desarrollo presentado en el discurso de los participantes (ver apéndice F).

Para examinar la construcción de los tipos explicaciones históricas, se desarrolló una escala de progresión basada en los planteamientos teóricos de Chapman (2017), Jaramillo y Bermúdez (2000), Lee y Shelmit (2009) y en la investigación de Pozo, Asensio y Carretero (1986). Se establecieron cuatro niveles de progresión, de uno a cuatro, que representan cuatro categorías de clasificación que permitían analizar las relaciones que los participantes establecieron entre los factores explicativos, según la complejidad de relaciones construidas en sus respuestas (ver apéndice G).

Ambos niveles de progresión estuvieron diseñados para indicar algunas de las características de las respuestas en diferentes etapas de la comprensión de la causalidad y la explicación histórica. Estos niveles deben ser entendidos como tendencias en el desarrollo cuya sofisticación cognitiva se vuelve más compleja a partir del tercer nivel.

Cabe recalcar que, para garantizar la obtención de datos que sirvieran al fin de la investigación, los niveles de causalidad y explicación histórica pasaron por la evaluación de tres jueces expertos en el tema, quienes consideraron pertinente su uso para diferenciar y clasificar las respuestas brindadas por los participantes.

Antes de la aplicación definitiva de la prueba a los universitarios, con el fin de comprobar la adecuación de la situación experimental propuesta (protocolo de aplicación y la guía de entrevista) y de obtener las posibles respuestas de los sujetos, se realizó una prueba piloto en la que participaron dos estudiantes de la Facultad de Educación, quienes accedieron a participar en el estudio de forma voluntaria. Luego de su aplicación, se realizó los ajustes necesarios a la guía de entrevista. Estas dos entrevistas piloto fueron agregadas al análisis.

El piloto permitió conocer el tiempo de aplicación de los instrumentos, así como identificar términos empleados en la prueba que eran de difícil comprensión. Además, el análisis empírico del piloto posibilitó la comprobación del correcto funcionamiento de las categorías establecidas, para clasificar y analizar los constructos estudiados.

La aplicación de entrevista tuvo una duración de aproximadamente 45 minutos. El procedimiento seguido en las entrevistas individuales se detalla en el *protocolo de aplicación*

(apéndice H). Todos los participantes accedieron a ser grabados y dicho material fue transcrito para ser analizado posteriormente.

Análisis de la información

Para el análisis de los datos, primero se identificó y analizó los factores seleccionados por los participantes para explicar los hechos históricos y el grado de importancia adjudicado a cada uno. Después se procedió a realizar las transcripciones de las entrevistas para comenzar el análisis temático deductivo de las respuestas de los participantes. Para esto, con la finalidad de facilitar el análisis y la organización de la información, se utilizó el programa para análisis cualitativo Atlas.ti, el cual favoreció la incorporación de las categorías previamente desarrolladas, permitiendo organizar la información dada por los entrevistados. Por último, se analizó las respuestas a las preguntas del caso de Hannes.

De este modo, la información cualitativa recogida fue analizada perfilando categorías de análisis previamente desarrolladas y definidas al comienzo del estudio (véanse los apéndices F y G) (Pistrang & Barker, 2012). Se empleó una metodología deductiva en el análisis temático, lo cual permitió identificar y analizar las respuestas de los participantes.

Posteriormente se organizó y describió la información, siguiendo un análisis detallado de los constructos estudiados (Braun & Clarke, 2006; Pistrang & Barker, 2012), a través de las categorías establecidas. Esto contribuyó con información más útil para responder al objetivo de la investigación. Los datos obtenidos fueron discutidos y contrastados con la literatura pertinente. En ese sentido, se elaboraron conclusiones describiendo la existencia (o inexistencia) de patrones o tendencias en los tipos de explicaciones históricas en relación con el nivel de causalidad histórica y la capacidad para la toma de perspectiva de los participantes del presente estudio. Asimismo, se discutieron las implicancias cognitivas para los niveles de progresión de las explicaciones históricas, desde un análisis de las características del pensamiento formal.

Resultados y discusión

Con el propósito de cumplir con los objetivos específicos planteados, primero se analizan los niveles de desarrollo de los constructos. Para esto, se analiza el grado de importancia de los factores de tipo causal e intencional seleccionados por los participantes; se identifican los niveles de desarrollo de las explicaciones histórica y se describen los patrones en los tipos de explicación elaborados por los participantes; se identifican los niveles de desarrollo de la causalidad histórica expuesta por los participantes, considerando la consistencia de sus respuestas a lo largo de la entrevista; y por último, se evalúan las respuestas de los participantes utilizando el instrumento de Toma de Perspectiva Histórica.

Adicionalmente, se analizan los niveles de las habilidades del pensamiento histórico, involucradas en la construcción de las explicaciones históricas, con la finalidad de caracterizar ambas habilidades y responder así al objetivo general de la investigación. Se desarrollan las implicancias cognitivas de los niveles creados y elaboran las conclusiones y las limitaciones de la investigación.

Niveles de desarrollo de los constructos

Se analiza la jerarquización de las causas presentadas, a partir de las tarjetas seleccionadas por participantes para explicar la segunda guerra mundial (SGM), así como el descubrimiento de América (DDA). En el apéndice I y J se presenta la jerarquización realizada por cada uno de los participantes para cada hecho histórico.

En primer lugar, resalta que, para explicar el primer hecho histórico (SGM), la mayoría de los participantes (P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10) escogió como causa más importante un factor explicativo causal. Estos resultados fueron similares para explicar el segundo hecho histórico (DDA) con los siguientes participantes (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10).

Dos de los participantes (P1 y P2) escogieron como causa más importante el factor A (“La ambición, el deseo de poder y el racismo de Hitler”), que corresponde a un factor explicativo intencional, de tipo personalista. En cambio, para explicar el DDA, el factor A (“Motivos de Colón y los Reyes Católicos: curiosidad, aventura, ambición de riquezas, intención de cristianizar a los habitantes de tierras lejanas”) fue seleccionado como causa más importante solamente por uno de los dos participantes mencionados (P2).

A partir de los resultados expuestos, no es posible concluir que los participantes mostraron un tipo de explicación predilecto para alguno de los dos hechos históricos, sobre la base de la selección de los factores. Si bien uno de los participantes (P2) escogió el factor A

como más importante para explicar ambos hechos históricos presentados, las jerarquías establecidas por los otros participantes no reflejaron preferencia por algún tipo de explicación.

Este hallazgo se asemeja a lo reportado en la investigación de Carretero, López-Manjón et al. (2002), quienes, en contra de sus expectativas, encontraron que los estudiantes universitarios novatos en historia no manifestaban una preferencia por algún tipo de explicación. Debido a que la jerarquización de los factores para cada hecho histórico otorga un análisis insuficiente de las causas seleccionadas como mayor o menor importancia o valoración, a continuación se exponen las respuestas de los participantes frente a las preguntas incorporadas para conocer con mayor detalle la elaboración de las explicaciones históricas.

Explicación histórica. Para examinar la construcción de los tipos de explicaciones históricas, se establecieron cuatro niveles de progresión en torno a tres ejes principales: (a) causas y consecuencias, (b) condiciones y contexto, y (c) pensamiento contrafactual. En el apéndice G se presenta la matriz con la descripción de cada categoría de análisis y la escala de progresión que permitieron ubicar a los participantes en uno de los niveles creados, considerando la consistencia de sus respuestas en la entrevista. La mayoría elaboró respuestas que, en conjunto, podían ser ubicadas en el mismo nivel de progresión; sin embargo, cuatro participantes (P3, P5, P6 y P7) ofrecieron respuestas con características de dos niveles diferentes pero contiguos. Se decidió colocarlos en el mayor de los dos niveles, considerando ambas características a favor del individuo. En la Tabla 4, se presentan los niveles donde se ubican los participantes:

Tabla 4
Nivel de explicación histórica por participante

Participante	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
P1		X		
P2	X			
P3		X		
P4				X
P5			X	
P6				X
P7			X	
P8		X		
P9		X		
P10				X

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describen los niveles en que se ubican los participantes y se analiza la congruencia entre la jerarquización de los factores seleccionados y las respuestas a las preguntas a lo largo de la entrevista. Según el eje de *causas y consecuencias*, en el primer nivel,

se ubicó al participante (P2) que elaboró explicaciones en términos de la descripción del hecho histórico, basándose en el sentido común.

P2: Bueno, como dicen las cartas por más que no estén aquí, es el hecho mismo de una exploración ¿no?, o sea si uno explora, sale y conoce es como tal vez, ¿no? se descubre y ya. (P2, 21 años, al repreguntársele porque el DDA se hubiera dado “definitivamente”).

En la cita expuesta se observa otra característica propia del nivel: explicar la ocurrencia de un hecho histórico por el hecho de su misma existencia. En este sentido, observamos que la naturaleza determinística del DDA se propone de forma natural, al argumentar “*uno explora sale y conoce...se descubre y ya*”. Asimismo, las explicaciones construidas toman como referencia las explicaciones escuchadas por sus profesores o aquellas leídas en los libros de historia, como se ejemplifica a continuación:

P2: (...) Pero no se va a mover hasta que una persona tome el mandato, hasta que una persona diga ‘yo voy a hacer esto y ya’ y bueno, lo que he entendido, por lo que me explicaron, es que algunos cuando Hitler empezó a dar su discurso, algunos lo apoyan, otros no (...). (P2, 21 años, al preguntársele por qué había ordenado las tarjetas de esa forma en la primera actividad, SGM).

En el eje de *condiciones y contexto*, resalta la importancia que se le atribuye al agente histórico. En la siguiente cita, se observa cómo la explicación de la SGM se reduce a las acciones de una persona, en este caso Hitler, sin considerar la influencia del contexto y/o las condiciones previas o las intenciones del agente:

(...) pero hasta que una persona no tome el... el hecho de que “no, sabes que voy a hacer esto, y ustedes me apoyan, y vamos a mover y hacer de una marcha, y hasta que yo tome el poder, ¿no? y como que el mundo le creyó y ‘él sí tiene la razón’ ya entonces es el que pasó a ser... tiene un nombre... que no me acuerdo... pero cómo que pasó eso lo que debía pasar, pasó a ser no sé cómo el presidente, digamos. (P2, 21 años).

Esta atribución del “poder de la causa” supone considerar que las cosas del pasado sucedieron porque alguien o algo lo quiso así, puesto que en su explicación no realizan conexiones entre dos o más eventos. Como último rasgo, en el eje de *pensamiento contrafactual*, se destaca la argumentación de que un hecho histórico es explicado por el azar:

P2: ¿Qué hubiese pasado?, pues, exactamente no sé. Quizás hubiese desembocado igual, quizás varios este... programas... este... partidos, se hubieran unido y hubieran formado algo más grande o pasado lo mismo al final. O simplemente, que haya otra guerra u otra bancarrota. Algo así es imprevisible, no podemos saberlo. (P2, 21 años, al preguntársele qué hubiese pasado si Hitler no hubiese nacido).

Al aludir que aquello es “*algo imprevisible, que no se puede conocer*” supone que el participante atribuye la ocurrencia del posible hecho histórico en función de la contingencia, es decir, causas imprevisibles vinculadas al azar.

Si se considera la jerarquización de las causas elaborada por el participante (P2) para explicar ambos hechos históricos, se podría sugerir que existe consistencia en su preferencia

por las explicaciones intencionales y las respuestas que lo ubican en el primer nivel para las explicaciones históricas.

En el segundo nivel fueron ubicados cuatro participantes (P1, P3, P8 y P9), que presentaron las características de lograr identificar cuáles son las causas y los efectos del hecho histórico, sin comprender las diferencias entre las causas suficientes de las causas necesarias para explicar el hecho en cuestión, pertenecientes al eje *causas y consecuencias*. A continuación, se presenta un ejemplo:

P8: Si no me equivoco, creo que estos acontecimientos históricos como, por ejemplo, las guerras mundiales sufren a raíz de... la ambición de querer tener más espacios, más territorios y con eso, más poder. Es lo que recuerdo (risas). Si no me equivoco, Alemania siempre ha sido una potencia mundial y una vez que, bueno no sé cómo, pero sé que Alemania en algún momento perdió. Entonces, esta misma ambición por querer más territorio fue una de las causas que, cómo se le dice... desencadenó o hizo explotar este conflicto, haciendo una segunda guerra mundial. Ya, de igual forma la situación política de Alemania como un estado de vivir en los años 20 y 30 (...). (P8, 19 años, al preguntársele porque ha ordenado las tarjetas de esa forma en la primera actividad, SGM).

De acuerdo con el eje de *condiciones y contexto*, las explicaciones en este nivel todavía se caracterizan por la prevalencia de la agencia de los personajes históricos como causa valorada e importante para la explicación del hecho histórico. Más aún, otra característica fue que, en el eje de *pensamiento contrafactual*, argumentaron que el hecho histórico era inevitable. De este modo, no admiten la posibilidad de escenarios hipotéticos no reales, puesto que otorgan mayor valoración o importancia a la sobredeterminación del pasado.

A partir de lo mencionado, la inevitabilidad del hecho histórico se argumentaría elaborando una explicación de tipo intencionalista del hecho. Así, al pedirles que consideren “¿qué hubiese pasado si Hitler/Colón no hubiera nacido?”, los participantes del segundo nivel respondían de la siguiente manera:

P1: Yo digo, creo que, en todo caso, si no hubiera sido Hitler, hubiera sido otra persona... Si hubiera tenido esa forma de manipular a las personas en ese entonces y ya, si en todo caso, o sea, esta persona de repente hubiera tenido características similares a Hitler o no (...) pero sí se hubiera dado la SGM con otra persona por lo que estaba sucediendo. (P1, 24 años).

P8: (...) se necesitaba a una persona que tenga el interés, la motivación por querer ver progresar a su país y ver nuevas rutas de comercio; creo que probablemente se habría necesitado a alguien parecido a Colón (P8, 19 años).

Las respuestas sugieren que los supuestos de inevitabilidad se relacionan con la capacidad para distinguir entre las causas y los motivos, ya que las argumentaciones expuestas giran en torno a que el hecho histórico se hubiera suscitado de una u otra forma, siempre y cuando fuera realizado por “otra persona con características similares, o alguien parecido al agente histórico”. En relación con lo mencionado, Woodcock (2011) afirma que el análisis

contrafactual requiere la reconsideración tanto de los factores en el proceso causal como del papel de los agentes históricos involucrados en los diversos eventos.

Estos resultados se encuentran en concordancia con la literatura internacional, puesto que diversos estudios empíricos han encontrado una marcada tendencia en los universitarios no expertos en historia por otorgar una alta valoración a los motivos de los agentes históricos, por lo que consideran que aquellas acciones explican un hecho histórico (véase Carretero, Jacott et al., 2002, Carretero, López-Manjón et al., 2002 y Schoeman, 2007).

La tendencia a proporcionar explicaciones intencionales para explicar los hechos históricos, encontrada en la construcción de los participantes situados en el primer y el segundo nivel, se define como personalización; y explica que los estudiantes colocan la responsabilidad del curso de la historia en el poder de los personajes históricos para generar un cambio, constituyendo así un sesgo causal (Voss y Wiley, 1997). Esta representación personalizada de la historia podría vincularse a cómo se da el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en nuestro país, donde se mantiene una perspectiva que atribuye mayor agencia a los personajes históricos (Valle, 2017).

Según el eje de *causas y consecuencias*, en el tercer nivel los participantes (P5 y P7) elaboraron explicaciones en términos de cadenas y/o redes causales. Así, por un lado, identificaron que un hecho histórico era producto de múltiples causas; y, por otro lado, entendieron que las causas de las cosas son, en sí mismas, los efectos de otras causas. Esto se denomina “consecuencia involuntaria” y observamos un ejemplo de este concepto en la siguiente cita:

P7: (...) Entonces al principio puse a España como un Estado por lo que te expliqué y luego coloqué el factor de las nuevas rutas comerciales porque al ser un Estado poderoso, una potencia y tener unificación política y religiosa, eso podría ocasionar que empiecen a buscar otros lugares donde exportar. O sea, no solo se quedan en su territorio, sino que quieren que la economía crezca y entonces por eso es que se genera la búsqueda de nuevas rutas comerciales (...). (P7, 19 años, al preguntársele por qué había ordenado las tarjetas de esa forma en la primera actividad, DDA).

Otro rasgo importante es que se evidencian ciertas distinciones entre las causas necesarias y las causas suficientes. Adicionalmente, de acuerdo con el eje de *condiciones y contexto*, se caracterizaron por construir explicaciones en términos de agentes o condiciones; es decir, asignaron mayor importancia o bien a la influencia del contexto y/o condiciones previas (explicación causal), o bien a las acciones del agente histórico (explicación intencionalista). En las siguientes líneas se muestra un ejemplo del primer tipo de explicación elaborada:

P5: Como factores principales están las consecuencias de la Primera Guerra Mundial y el nacionalismo. Las consecuencias de la primera guerra mundial como la pérdida territorial, la pobreza en la que se hundió Alemania y el resurgimiento del nacionalismo que estuvo protagonizado por Hitler. Entonces, luego de la Primera Guerra Mundial, Alemania cae, con el tratado de Versalles se firman los territorios que se pierden y surge la pobreza... (...) los distintos partidos, como los movimientos de izquierda y derecha, coinciden con las ideas del nacionalismo, es decir, tienen un fuerte sentimiento nacionalista. Entonces empiezan a ver esa marginación, esa discriminación hacia la raza judía, hubo un movimiento social muy fuerte contra ellos (...). (P5, 18 años, al preguntársele sobre qué factores piensa que hicieron que ocurriera la SGM de ese modo).

Un último rasgo del eje de *pensamiento contrafactual* es que se caracterizan por explorar posibles pasados adaptables, dado que se plantearon a sí mismos preguntas contrafactuales en la exploración de un mundo de posibilidades reales y lógicas. A continuación, se presenta una respuesta que explora estas posibilidades:

P7: Bueno, si bien él es el símbolo de la SGM, si no hubiera nacido él pues no hubiese existido ese símbolo, no sé si es que otra persona hubiera tomado ese lugar, o si Mussolini con las ideas fascistas hubiese querido aprovecharse de Alemania e invadirlo. O sea, hay muchas suposiciones se pueden dar... pero el hecho es que Alemania al perder la Primera Guerra mundial, hace que las personas tuvieran no solo recelo... sino también vergüenza, entonces de algún modo sí o sí iba a haber una guerra, de eso sí estoy segura porque el nacionalismo fue tan fuerte que ya la sociedad pensaba “vamos a hacer esto porque mi Alemania no se puede quedar así” (...). (P7, 19 años, al preguntársele que hubiese pasado si Hitler no hubiese nacido).

De acuerdo con el eje de *causas y consecuencias*, los participantes del cuarto nivel (P4, P6 y P10) construyeron explicaciones que consideraron tanto las causas estructurales (explicación causal) como los motivos de los agentes históricos para explicar el hecho histórico (explicación intencionalista), como se presenta a continuación:

P10: (...) por lo poco que recuerdo es que los reyes de España, como España era potencia en esa época (...) necesitaba más posesión de riquezas y como Portugal estaba haciendo expediciones a África, ellos también querían probar sus instrumentos, que eran la carabela, la brújula, y emprendían nuevos viajes. Su visión de ellos era llegar a las Indias para traer..., no me acuerdo el nombre, pero querían llegar a las Indias, entonces Cristóbal Colón, que era un nativo navegante, propuso a los reyes católicos para irse a buscar esta nueva ruta comercial para llegar a las Indias, porque ellos se tardaban en darse la vuelta creo. Porque la India está para acá y España está aquí, entonces tenían que darse toda una ruta muy larga, la cual demoraba meses y como que ellos querían buscar una ruta más corta (...). (P10, 23 años, al preguntársele que explique de la forma más detallada posible qué paso en el DDA).

Otro rasgo de los participantes es que fueron capaces de establecer diversas cadenas de causas y efectos, lo que los facultó para comprender la diferencia entre las causas necesarias y las causas suficientes. En las líneas siguientes se muestra un ejemplo de lo mencionado:

P6: Si no hubiera sido él, yo no sé si hubiera habido otra persona que hubiera podido asumir ese error porque creo que hay ciertos puntos determinantes de la historia (..)Yo veo a Hitler como eso, como uno de los principales ejes. Si él no hubiera estado, quizás las consecuencias más grandes que se hayan generado hubieran repercutido hasta incluso en evitar la guerra (...) entonces hay que considerar tanto aquello que debe estar presente para explicar la SGM y

aquello que no necesariamente. (P6, 21 años, al repreguntársele porque afirmaba que “siendo otra persona se hubiera igual producido la SGM”).

El participante al declarar “*hay que considerar tanto aquello que debe estar presente para explicar la SGM y aquello que no necesariamente*” nos sugiere que comprende la diferencia entre las causas necesarias y las causas suficientes para explicar un hecho histórico. Respecto a esto, Roese, Hur y Pennington (2000) explican que la suficiencia ocurre cuando una causa genera siempre un efecto determinado, donde otras causas podrían provocar el mismo efecto; mientras que la necesidad ocurre cuando una causa es un requisito para que ocurra dicho efecto, aunque pueda no ser suficiente, en sí misma, para provocarlo.

Adicionalmente, los participantes ubicados en este nivel construyeron explicaciones que consideraban la influencia del contexto y/o condiciones sobre las intenciones y las acciones del agente histórico para explicar un hecho histórico, así como la influencia que estas pudieran tener sobre los primeros, considerando el eje de *condiciones y contexto*:

P4: (...) en plena época del siglo XV, estaban en las búsqueda por nuevas rutas comerciales (...) la búsqueda de nuevas rutas comerciales se dio en diferentes reinos de esa época, uno de los cuales, por eso considero que los viajes de Portugal a África fueron también los detonantes para dar esa competitividad en cuanto a una ruta comercial (...) el conocimiento científico de la tierra en esta época, más allá de los medios e instrumentos de navegación estaban estos planteamientos en base a los viajes que se daban de forma marítima (...) fueron estas leyendas, mitos y relatos de viajeros sobre tierras lejanas que fomentaron la curiosidad por conocer otras tierras (...) y bueno, esto desencadena en Colón los motivos para querer viajar, por esta curiosidad, los deseos de aventura y la ambición de riqueza (...). (P4, 22 años, al preguntársele porque ha ordenado las tarjetas de esa forma en la primera actividad, SGM).

Esto se debe a que los participantes del cuarto nivel entienden que las intenciones pueden explicar las acciones, pero sin ser explicaciones suficientes de lo que realmente sucede. Por tal motivo, en la explicación de un determinado hecho histórico, utilizan la combinación de ambos tipos de explicaciones históricas, causal e intencional.

Por último, los participantes del cuarto nivel aceptaron la idea de que la historia es contingente, por lo que cambiar una sola condición previa (o causa) supone pensar que cualquier evento podría haber resultado diferente (Andrews & Burke, 2007). De esta manera, según el eje de *pensamiento contrafactual*, los estudiantes evaluaron un mundo de posibilidades, considerando tanto las causas necesarias como las causas suficientes para argumentar su respuesta ante preguntas contrafactuales.

P6: Yo creo que el hecho de que se hubiera descubierto sí o sí hubiera pasado. Recuerdo que cuando estábamos en el colegio, un profesor decía “si es que no nos conquistaban ellos, lo hubieran hecho los ingleses” y yo nunca entendí por qué, pero luego me empecé a cuestionar eso. Porque decía, “¿qué pasaba si hubiesen venido los ingleses y encontraban colonias fortalecidas? O sea, no los hubieran conquistado, por el contrario, quizás les hubieran tenido miedo y entonces hubiera existido una guerra entre culturas (...) entender que cada tiempo

histórico tiene ciertas variedades y hechos que tenían que haber sucedido de la misma forma o con diferentes agentes, pero en esencia podrían ocurrir a pesar de las variaciones porque las condiciones más importantes para que ocurran están ahí... Por ejemplo, yo también me pongo a pensar “y si no hubieran sido los españoles, ¿quiénes hubieran sido?” ¿lo hubieran hecho otros reinos? ¿cómo lo hubieran hecho? ¿con las tecnología y conocimientos que tenían? Quizás lo hubieran hecho más tarde o de otra forma, no lo sabemos, pero podemos pensar las diferentes posibilidades (...). (P6, 21 años, al preguntársele que hubiese pasado si Colón no hubiera nacido).

Cabe agregar que se encontraron otras similitudes que caracterizaron las respuestas de los participantes ubicados en este último nivel. Por un lado, los participantes en la construcción de las explicaciones distinguen las causas en función de la duración, es decir, identifican las causas de corto y largo plazo de un hecho histórico. De este modo, evitaron la tendencia a otorgar un peso causal desproporcionado al antecedente inmediato de un hecho histórico (Reisman, 2009).

Por otro lado, demostraron que entendieron el concepto de consecuencia involuntaria, al incluir en su explicación que las causas de las cosas son, en sí mismas, los efectos de otras causas. También, al momento de explicar, definieron lo que era un proceso histórico y esclarecieron cómo analizarlo:

P4: (...) los procesos históricos son un conjunto de hechos histórico donde siempre hay actos, consecuencias y es una cadena que continúa, que se sigue escribiendo (...) (P4, 22 años).

P6: (...) para analizar el hecho histórico, escoges uno de sus elementos, por ejemplo, el factor político, y lo reubicas. Esta es una actividad de mayor demanda cognitiva porque tengo que empezar a establecer inferencias y pensar que hubiera pasado si tal persona no hubiera regresado, que hubiera pasado si es que este hecho no hubiera sucedido y creo que ahí empiezas a construir interpretaciones históricas (...) (P6, 21 años).

P10: (...) Siempre cuando lees la historia de una guerra, siempre narran los antecedentes y causas, luego narran el proceso; es decir, lo subdividen y nunca lo trabajan como un proceso histórico. Siempre se enseña la historia por capítulos, pero no se explica todo como un proceso, sino subdividiendo por temas; y tal vez cuando lo explicas por temas no entiendes por qué sucedieron las cosas considerando la imagen grande (P10, 23 años).

Recapitulando, para el participante ubicado en el primer nivel de explicaciones históricas, se observó consistencia en sus respuestas para explicar ambos hechos históricos, sugiriendo así mayor preferencia por las explicaciones intencionales. Este modelo involucra un tipo de razonamiento inductivo, al operar a través de un esquema de inferencia práctica inverso (Jacott, 1995). De este modo, se examinan las consecuencias de la acción (o las acciones) realizadas por el agente para explicar el hecho histórico considerando sus motivos.

De forma similar, los participantes situados en el segundo nivel mostraron esta preferencia de proporcionar explicaciones intencionales al explicar ambos hechos históricos,

aunque progresaron en su razonamiento causal al reconocer la influencia del contexto y/o las condiciones previas.

Las explicaciones elaboradas por los participantes ubicados en tercer y cuarto nivel se caracterizaron por incluir ambos tipos de explicación. Esto implica la inclusión de un tipo de razonamiento deductivo, puesto que el modelo explicativo causal propone la explicación del hecho histórico a partir de la existencia de condiciones previas que lo permitieron (Pozo et al., 1986).

La diferencia entre los participantes del tercer y del cuarto nivel radica en que, los pertenecientes a este último, argumentan la inevitabilidad del hecho histórico, comprendiendo la diferencia entre las causas necesarias y las causas suficientes (Roese, Hur & Pennington, 2000). En este sentido, se debe acotar que no es lo mismo argumentar que *“un hecho histórico hubiera pasado indudablemente porque otra persona lo hubiera hecho”* a sustentar *“la inevitabilidad del hecho”* a través de las condiciones existentes en ese contexto histórico. En las siguientes líneas se presenta un ejemplo:

P6: Yo creo que al igual que en la anterior pregunta, creo que igual tarde o temprano hubiera pasado el descubrimiento, la diferencia es cuando, el año, o quién lo hubiera hecho. Quizá no hubiera sido España, hubiera sido Portugal o no sé, Inglaterra, o una embarcación que naufragó y se desvió del mar. De que se hubiera descubierto entre comillas, sí. Hubiera sucedido sí o sí, porque estaban las condiciones, me refiero a los conocimientos, la tecnología de esa época. (P6, 21 años, al preguntársele sobre si la causa señalada como más importante para explicar el DDA no hubiese sucedido).

Desde otra óptica de análisis, podríamos sugerir que los participantes con la primera postura, que argumentan la inevitabilidad del hecho atribuyendo el poder de la causa a los agentes históricos, se encontrarían en un nivel de desarrollo menor para la habilidad de causalidad histórica que los participantes con la segunda postura, que argumentan la inevitabilidad a través de las condiciones existentes en el contexto histórico. A continuación, en el siguiente apartado se responde a este planteamiento.

Causalidad histórica. Para examinar el nivel de desarrollo de causalidad histórica, se establecieron tres niveles de progresión, en torno a los siguientes ejes: (a) monocausalidad y multicausalidad, (b) causas y motivos, y (c) causas y consecuencias. En el apéndice F se presenta la matriz con la descripción de cada categoría de análisis y los niveles de progresión, que contribuyeron a ubicar a cada participante en uno de los niveles creados, considerando la consistencia de sus respuestas a lo largo de la entrevista.

En la Tabla 5 se presenta el nivel de desarrollo de causalidad histórica de cada participante. Cabe mencionar que, más de la mitad de los participantes elaboró respuestas con

características de dos niveles diferentes pero contiguos, por lo que se decidió situarlos en el mayor de los dos niveles, considerando ambas características a favor del individuo.

Tabla 5

Nivel de causalidad histórica, por participante

Participante	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
P1		X	
P2	X		
P3		X	
P4		X	X
P5		X	
P6		X	X
P7		X	
P8		X	
P9		X	
P10			X

Fuente: Elaboración propia.

Según el eje de *monocausalidad y multicausalidad*, se proponía como expresión más simple la explicación de un hecho histórico por una única causa, sin ofrecer una justificación de esta. Sin embargo, ninguno de los participantes construyó explicaciones monocausales, pues todos enunciaron diferentes causas al momento de analizar los hechos históricos concretos.

A pesar de lo mencionado, se ubicó a un participante (P2) en este primer nivel, por presentar en sus respuestas rasgos consistentes con las expresiones de las otras categorías de análisis. De este modo, si bien sus respuestas proponían que se puede explicar un hecho histórico por más de una causa, no ofreció justificaciones de estas ni logró diferenciarlas según su nivel de importancia.

En el eje de *causas y motivos*, la explicación elaborada no diferenciaba entre las causas y los motivos. Por lo que, según el eje de *causas y consecuencias*, a pesar de comprender la relación entre las causas y consecuencias, tuvo dificultades para establecer una relación entre estas. Un ejemplo de las características expuestas se presenta a continuación:

P2: (...) Claro, o sea, que se ha podido descubrir que sí, es como que no, no... igual van a viajar, y no se conoce tal pueblo es como que llegó por casualidad, y sabe que existe, pero fue un hecho colateral (...) Mira que se haya podido descubrir, sí porque acá dice la búsqueda de nuevas comerciales, las vías alternas que Colón quiso explorar ¿no? (...) (P2, 21 años, al preguntársele sobre si la causa señalada como más importante para explicar el DDA no hubiese sucedido).

La gran mayoría de los participantes se ubicó en el segundo nivel en sus respuestas argumentaron que un hecho histórico podía ser explicado por más de una causa. De este modo, de acuerdo con el eje de *monocausalidad y multicausalidad*, reconocieron que para la explicación histórica resulta necesaria la multicausalidad del hecho histórico.

Con respecto al eje de *causas y motivos*, fueron capaces de establecer una diferenciación de las causas, de acuerdo con el nivel de importancia asignado, y distinguiendo entre las causas y los motivos. Sin embargo, según el eje de *causas y consecuencias*, presentaron dificultades para comprender la relación entre las causas y las consecuencias, como se muestra a continuación:

P1: Creo que la aventura, en todo caso, no hubiera sido la misma, porque la intención principal ha sido generada por la curiosidad (...) entonces creo que en ese sentido la curiosidad para encontrar o descubrir América es como, sin curiosidad que, o sea yo también me pregunto cómo que antes de esto, ¿qué hay? Cómo se va a ocurrir si no es por curiosidad de Colón (P1, 24 años, al preguntársele sobre si la causa señalada como más importante para explicar el DDA no hubiese sucedido).

Tanto en las respuestas de los participantes ubicados en este nivel como en el nivel anterior, el plantear la inevitabilidad del hecho histórico, y justificarlo según la agencia de un personaje histórico, supone dar mayor importancia a las explicaciones históricas más personalistas, donde no se mencionan, ante escenarios contrafactuales, la injerencia del contexto y/o las condiciones, es decir, concepciones más abstractas de las causas.

Por último, en el tercer nivel se ubicaron los participantes (P4, P6, P10) cuya explicación, para el eje de *monocausalidad y multicausalidad*, supuso la multicausalidad del hecho histórico y ofreció una justificación para las causas identificadas como más importantes. Según el eje de *causas y motivos*, explicaron la diferencia entre las causas y los motivos. Por esta razón, según el eje de *causas y consecuencias*, en su explicación recurrieron a una red compleja de múltiples causas y consecuencias de manera integrada y jerárquica, como se muestra a continuación:

P6: Yo creo que no (...) porque los hechos no se pueden explicar de forma aislada, sino que un evento, una consecuencia surge de diversos factores o causas, por lo que son multicausales... entonces quitar o no un evento, o una causa en realidad puede influir en cierta medida, pero no puede evitar en totalidad que en realidad suceda (...) o sea al quitar las dos causas (*mira las tarjetas*) es como que quizás sí se hubiera desatado un conflicto bélico, pero no de tanta magnitud como conocemos que fue la Segunda Guerra Mundial (...) hay que analizar las diferentes causas porque un hecho es multicausal. (P6, 21 años, al preguntársele sobre si la causa señalada como más importante para explicar la SGM no hubiese sucedido).

P6: (...) el tema de motivos de Colón y reyes católicos, creo que esta es una causa que hace que quieran viajar y después influye en que se descubra América, son como las razones que tenían ellos... el tema de la motivación para cristianizar a los habitantes en tierras lejanas existía, entonces yo creo que también ha influido en el hecho histórico porque es lo que motiva y hace que quieran viajar... con respecto al conocimiento científico de la tierra en esa época, o sea si es importante pero se puede haber dado de otras cosas, o sea la tecnología hubiera llegado de una u otra forma (...). (P6, 21 años, al preguntársele por qué había ordenado las tarjetas de esa forma, DDA).

Por todo lo explicado, los participantes que aceptan los supuestos de inevitabilidad para explicar la sobredeterminación de un hecho histórico se encontrarían en un nivel menor de desarrollo para la habilidad de causalidad histórica. Esto se sustenta con el análisis de la causalidad, seleccionando cuál fue la causa que tuvo más influencia en las otras causas y en el evento final en sí mismo, tanto la decisión como la argumentación del grado y la naturaleza de la influencia de las causas del hecho histórico (Chapman, 2017; Woodcock, 2011). Sobre esto, VanSleright y Limón (2006) destacan que son los historiadores lo que realizan el ejercicio de considerar este tipo de condiciones, sobre la suficiencia y la necesidad de las causas.

Toma de perspectiva histórica. Para examinar el nivel de desarrollo de la toma de perspectiva histórica, se evaluó las respuestas de los participantes en el Instrumento de Toma de Perspectiva Histórica y la guía de preguntas. En ese sentido, se calificó según las categorías de codificación elaboradas por Huijgen et al. (2016). A continuación, se revisan las tres categorías propuestas.

La primera categoría *mostrar presentismo* tiene dos formas de expresión: ver a las personas del pasado como estúpidas, o asumir que las personas en el pasado tienen el mismo conocimiento que tenemos hoy. En este sentido, ninguno de los participantes manifestó alguna de estas dos tendencias presentistas; más bien, la mitad demostró ser consciente de una posible perspectiva orientada al presente y las consecuencias de esta perspectiva al examinar el pasado.

Por un lado, destaca que al responder las preguntas del instrumento, la mitad de los participantes (P1, P2, P4, P8, P9) seleccionaron opciones de respuesta que, más tarde, rebatían a través de las respuestas construidas. Un ejemplo de esto lo observamos en la respuesta del siguiente participante después de contestar la primera declaración que señalaba “*Definitivamente no votará por el NSDAP. No se aprueba lo que han hecho a Alemania y al mundo*”.

P9: Creo que se adapta solo en algo a su situación, porque Hannes tiene incertidumbre por saber lo que pasará con su vida después, en su trabajo; o sea, si va a tener trabajo. Pienso que como él tiene un negocio y este partido está en contra del capitalismo, no le favorece y por eso no votará por él (P9, 20 años, sobre la primera declaración).

De este modo, se observa que el participante explícitamente no manifiesta ninguna forma de presentismo al elaborar sobre la respuesta seleccionada para la primera declaración, y tampoco incurrió en el sesgo de asumir que Hannes tenía las mismas intenciones y creencias que existen ahora (Barton & Levstik, 2004).

Por otro lado, tres de los participantes (P1, P4, P8) manifestaron una perspectiva orientada al presente al momento de seleccionar las opciones de respuesta para la primera declaración del instrumento. En este caso, sus respuestas estuvieron impulsadas por la conexión

afectiva que hicieron con la situación de Hannes, en específico, la situación económica de su familia, manifestando rasgos de la segunda categoría:

P1: Es que él está pensando sobre su situación familiar, y tiene una mala experiencia con el otro grupo, entonces dice como, sabes que “ya voté por ellos por una vez” pero no he tenido ningún cambio, ahora el trabajo de mi papá está en quiebra y yo también me voy a quedar sin trabajo, entonces tengo una situación económica baja y es por eso que él toma como opción votar por el partido NSDAP, o sea, está pensando en su familia (P1, 21 años, sobre la primera declaración).

No podríamos concluir que las respuestas de los participantes (P1, P2, P4, P8, P9) muestran presentismo, debido a que sus explicaciones no exhiben ninguna de las formas de expresión. A pesar de haber seleccionado en el instrumento una respuesta que sugiere su expresión, al analizar sus argumentos observamos incongruencia entre ambos registros, hallando una tendencia presentista inconsistente, o incluso inexistente. Esto se sustenta en lo discutido por Wineburg (2001) acerca de que no se puede ser perfectamente no presentistas, pues no se trata de un mal hábito, sino que es, más bien, muestra de una condición psicológica predeterminada.

Por su parte, los participantes (P3, P5, P6, P7, P10) fueron conscientes de su posible perspectiva orientada al presente en todas sus respuestas, tanto del instrumento como en sus argumentos. De esta manera, aplicaron sus conocimientos cronológicos y socioculturales para sustentar que la información que se tiene actualmente no estaba disponible para Hannes en ese momento, lo cual denota su comprensión de que el pasado difiere del presente (Seixas & Peck, 2004).

P10: O sea, no menciona que tiene poca experiencia explícitamente, pero veamos si tiene 20 años y está en los años 30, entonces pueda que haya nacido alrededor de 1910... una persona con 20 años, no es por subestimar ni nada, pero no creo que haya vivido en una época tan reflexiva, considerando que, en aquellos tiempos, se caracterizaban por una educación tradicional, simplemente no hacía que las personas pensarán o reflexionaran para que se dieran cuenta, pero bueno si ya está viendo las consecuencias económicas en su vida pues creo que se adapta mínimamente (P10, 23 años, sobre la cuarta declaración).

La segunda categoría *empatía histórica* se expresa a través de hacer conexiones afectivas o tomar la posición de los agentes involucrados. La mayoría de los *participantes* manifestaron al menos uno de los rasgos involucrados en la empatía histórica. Por un lado, seis participantes (P1, P4, P6, P7, P8, P9) realizaron conexiones afectivas con el agente histórico al justificar su respuesta, incluyendo argumentos basados en la situación familiar de Hannes:

P1: Creo que como él votó la vez pasada por el otro partido, pero no ha tenido ningún cambio, ahora con la situación de su familia, la preocupación suya y de su papá, está evaluando el votar por el partido nazi como una opción porque quiere lo mejor para su familia y piensa que votar por ellos es la mejor respuesta. (P1, 24 años, al preguntársele sobre por qué Hannes votaría o no votaría por el partido NSDAP).

En la cita presentada, se sugiere que, por el bienestar de su familia, si tuviera la oportunidad, Hannes votaría por el NSDAP; es así como los participantes (P1, P4, P8) tradujeron la situación vivenciada por Hannes como una situación familiar que ellos mismos podrían experimentar.

Otros participantes hicieron conexiones afectivas intentando personalizar la situación histórica al explicar por qué partido votaría Hannes. A continuación, se presentan extractos del razonamiento del participante (P2), donde se expresa desde la primera persona y asume el papel del agente, utilizando frases como “*si yo fuera Hannes*”, “*si soy miembro de una familia de buen ingreso*”:

P2: Ya, si yo me adapto al pensamiento de Hannes, como si yo fuera Hannes y me centro solo en eso...entonces supongo que sí se adapta, porque se necesita una persona que tome el liderazgo por la situación económica que está pasando mi país. Y como ya tuve esa experiencia con el partido anterior, pues votaría por el discurso que da el otro partido. (P2, 21 años, sobre la primera declaración).

P2: No me acuerdo cómo era el imperio alemán. Voy a decir que se adapta en algo a la situación, porque si soy miembro de una familia que tiene un buen ingreso, y a pesar de que la estamos pasando mal, como que todavía tenemos nuestro negocio, pero no sabría qué hacer después con la empresa... entonces, creo que me gustaría regresar a esa situación, donde nos iba bien. (P2, 21 años, sobre la cuarta declaración).

Por otro lado, seis participantes (P2, P3, P4, P5, P10) mencionaron la posición de Hannes o de su familia en la sociedad, al argumentar que debido a que su familia pertenecía a la clase alta o burguesa sí votaría por el partido, para así poder regresar a un período donde su familia estuviese mejor económica y políticamente:

P8: Dice que estaban mejor en el Imperio Alemán, entonces parece que eran como de clase alta y como en esa época estaban muy bien, aunque era antidemocrático, me suena a que solamente los de clase alta tenían los recursos, por lo que sí es probable que vote por un partido antidemocrático para volver a eso. (P8, 19 años, sobre la segunda declaración).

La identificación con la situación familiar de Hannes encontraría sustento en que las experiencias personales de los estudiantes, fuera del ámbito escolar, no solo influyen significativamente en cómo entienden la historia, sino que también se ejerce una conexión de la experiencia personal contemporánea con las situaciones enfrentadas por los personajes históricos a través de la empatía (Seixas, 1993) basada en la conexión con las propias experiencias de vida, similares pero diferentes (Endacott & Brooks, 2013).

A partir de lo mencionado, se destaca la importancia de la empatía como aspecto crucial para la comprensión de las acciones e ideas históricas, que pueden percibirse inicialmente como desconocidas y confusas (Seixas, 1996). En este sentido, hacer conexiones afectivas permitió a

los participantes establecer una relación con la situación histórica presentada, para así razonar si era plausible o no que Hannes votara por el partido NSDAP.

La tercera categoría *contextualización histórica* involucra el uso de diferentes tipos de conocimientos cronológicos, espaciales, socioeconómicos, sociopolíticos y socioculturales para reconstruir el contexto histórico. Si bien ninguno de los participantes empleó referencias de conocimientos espaciales o socioeconómicos, destaca que tres (P4, P6, P10) *utilizaron los otros tipos de conocimiento*.

Estos tres participantes hicieron referencias al conocimiento cronológico y sociopolítico, como se presenta a continuación:

P4: A ver, tiene 20 años, estamos en 1930, la primera Guerra Mundial fue en 1914 o 15, ¿verdad?, entonces si tiene 20, debe haber nacido en 1910, o sea, vivió su infancia... claro, con la primera Guerra Mundial él tenía aproximadamente unos 7 u 8 años y si a Alemania le fue bien, por un par de años su infancia fue buena, luego entró en crisis, o sea, no vivió un periodo democrático tal cual, y eso pudo haber afectado su bienestar familiar. (P4, 22 años, sobre la tercera declaración).

P6: Bueno creo él si tiene las razones familiares para votar por el partido NSDAP, pero también hay que considerar que Hitler, dados los acontecimientos del tratado de Versalles que fue visto como injusto para los alemanes, pues él vino y comenzó a hacer promesas como los políticos que conocemos y bueno, es posible que Hannes sea uno de los que hayan creído en su discurso de más trabajos, para salvar su empresa familiar. (P6, 21 años, al preguntársele sobre por qué Hannes votaría o no votaría por el partido NSDAP).

Adicionalmente, uno de los tres participantes mencionados (P10) hizo referencias sobre su conocimiento sociocultural al explicar que Hannes podría haber sido influenciado por la propaganda difundida de Hitler:

P10: Bueno creo que Hitler prometió muchas cosas, y pues muchos le creyeron, dijo que él era la respuesta para un mundo mejor, que era el líder que necesitaban. Creo que prometió trabajos, quizás por eso pensó que su negocio estaría mejor. Recuerdo que su publicidad fue engañosa. (P10, 23 años, sobre la octava declaración).

A partir de estos resultados, podríamos concluir que, por un lado, los participantes (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P9) poseen capacidades adecuadas para realizar la toma de perspectiva histórica, específicamente en relación con la conciencia de una perspectiva orientada al presente y la empatía histórica; mientras que, por otro lado, los participantes (P4, P8, P10) poseen capacidades sobresalientes para la toma de perspectiva, al utilizar los diferentes tipos de conocimientos para reconstruir el contexto histórico. Estos resultados se encuentran en concordancia con las investigaciones realizadas con poblaciones universitarias en otros contextos (véase; Hartmann & Hasselhorn, 2008; Huijgen et al., 2016).

Lo mencionado podría estar vinculado a que los participantes que demostraron capacidades sobresalientes fueron los que construyeron explicaciones con características

pertenecientes al nivel 4 para explicaciones históricas y expresaron una mayor comprensión de la causalidad histórica, lo que los ubicó en el nivel 3 para esta habilidad. En el siguiente apartado se cualifican los hallazgos de ambas habilidades del pensamiento histórico y sus implicancias cognitivas.

Explicación histórica, causalidad histórica y toma de perspectiva histórica

Esta investigación tuvo como propósito explorar la construcción de los tipos de explicaciones históricas y el nivel de desarrollo de la toma de perspectiva histórica de futuros docentes. En este sentido, los participantes ubicados en el primer y segundo nivel elaboraron explicaciones históricas intencionales, basadas en las acciones del agente histórico. En el tercer nivel, los participantes se caracterizaron por construir o bien explicaciones de tipo causal, o bien explicaciones de tipo intencional; mientras que la construcción de los situados en el cuarto nivel utilizaron la combinación de ambos tipos de explicaciones históricas, causal e intencional.

De esta manera, la existencia de cómo se relaciona la toma de perspectiva en la construcción de explicaciones históricas se sustenta en lo siguiente: por un lado, para la construcción de explicaciones de tipo causal, la toma de perspectiva, a través de la habilidad de contextualización, permite enmarcar el hecho histórico en un contexto determinado (Voss & Wiley, 2006), posibilitando la elaboración de una explicación más amplia que considera el uso de diferentes conocimientos o causas.

Por otro lado, para la construcción de explicaciones de tipo intencionalista, la toma de perspectiva, a través de la conciencia de la perspectiva orientada al presente, proporciona la comprensión de las acciones de los agentes históricos en su contexto histórico (Carretero & Montanero, 2008).

Aquello es concordante con la apreciación de Jaramillo y Bermúdez (2001), sobre cómo, a medida que se complejiza la explicación histórica elaborada por los estudiantes, y se manifiesta una mayor comprensión de las redes causales, se adscribe el desarrollo de una “comprensión empática” de la historia. Esta progresión se ha manifestado en los participantes del estudio, quienes a través de sus habilidades de toma de perspectiva histórica han comprendido mejor a las personas del pasado, y por tanto, construido explicaciones históricas más completas y complejas.

Se destaca también que las respuestas de los participantes reflejan la relación existente entre las características del pensamiento formal y el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico. A continuación, se exponen las estrategias del pensamiento empleadas

por ellos, al proceder ante un problema concreto, como por ejemplo la primera actividad de la entrevista.

Cada participante, en mayor o menor medida, después de organizar la información, debió concebir todas o casi todas las relaciones posibles entre las distintas causas presentadas, lo cual le sirvió para formular una o varias hipótesis que establecieran relaciones entre las causas y los efectos para explicar el hecho histórico.

Tanto los participantes ubicados en el tercer como el cuarto nivel razonaron respecto a todas las situaciones y relaciones causales posibles de las tarjetas presentadas, siendo estos últimos los que destacaron en su comprensión de concepciones más abstractas de las causas, al poder distinguir entre las causas necesarias y las causas suficientes en la argumentación de su explicación de un hecho concreto, diferenciándose de los participantes de los niveles anteriores.

Adicionalmente, todos los participantes del estudio manifestaron su capacidad para comprobar de manera sistemática sus hipótesis mediante el razonamiento deductivo y/o inductivo elaborado en voz alta durante la entrevista, al momento de construir las explicaciones de tipo causal y/o intencionalista, respectivamente.

También se sirvieron de proposiciones verbales como razonamientos, al trabajar intelectualmente con representaciones proposicionales de los hechos históricos, específicamente al sugerirles escenarios contrafactuales, donde debían resolver el “problema de la causalidad”, argumentando sus razonamientos a partir de la suficiencia o la necesidad de las causas que explican el hecho histórico.

Los resultados explicados han contribuido en el entendimiento de cómo en la construcción de las explicaciones históricas se involucran tanto las habilidades para realizar la toma de perspectiva y la causalidad histórica. Esto al observarse que los participantes ubicados en el cuarto nivel para explicaciones históricas, y tercer nivel para causalidad histórica, son los únicos que presentan rasgos para la habilidad de contextualización histórica, logrando construir explicaciones de mayor complejidad cognitiva.

Adicionalmente, los resultados del estudio guardan implicancias con la práctica pedagógica futura de los participantes. Esto debido al papel fundamental de los docentes en fomentar el desarrollo de los conceptos de segundo orden (Chapman, 2016; Feliu & Hernández, 2011; Sáiz & López Facal, 2014; Seixas & Morton, 2013), como causalidad histórica y toma de perspectiva histórica, involucrados en la construcción de las explicaciones históricas.

De este modo, desde el nivel educativo en que se desempeñen, tendrán un papel esencial en potenciar y optimizar los procesos de aprendizaje de sus futuros estudiantes. Para los participantes pertenecientes a la especialidad Educación inicial será a través de los primeros

conocimientos de la historia, los cuales más adelante se invocarán bajo la etiqueta de conocimiento previo en la escuela. En el caso de los participantes de la especialidad de Educación primaria, será a través de los conocimientos básicos de la historia, es decir, de qué se trata la historia o también conocidos como conocimientos de primer orden.

Con lo expuesto anteriormente, se puede concluir lo siguiente: en primer lugar, que las habilidades de causalidad y toma de perspectiva histórica, involucradas en la construcción de las explicaciones históricas, requieren de un proceso formativo, al igual que el desarrollo cognitivo del estudiante. En este sentido, conviene recordar la importancia del desarrollo del pensamiento histórico, a través de la transición de la educación escolar, y del rol fundamental que cumplen los docentes para la consolidación progresiva de estas habilidades.

Segundo, que para explicar un hecho histórico, la jerarquización de los factores causales e intencionales según la importancia o la valoración constituye un análisis insuficiente para examinar la construcción de las explicaciones históricas, al no permitir observar la consistencia de las respuestas (Jacott, 1995). Esto es así porque también cabe la posibilidad de que las características de la explicación elaborada sean diferentes según el hecho histórico en cuestión (veáse Carretero, López-Manjón et al., 2002).

En tercer lugar, destaca que la comprensión de las causas necesarias y las causas suficientes forma parte del desarrollo de la causalidad histórica, al representarse como una diferencia en la elaboración de las explicaciones históricas construidas. De este modo, los participantes ubicados en el tercer y cuarto nivel de las explicaciones históricas presentaron un desarrollo superior de causalidad histórica, ya que argumentaron la inevitabilidad del hecho histórico a través de las condiciones existentes. Esto también se asocia a una mayor comprensión del contexto histórico y, por lo tanto, da como resultado una explicación más completa del hecho histórico.

En cuarto lugar, en concordancia con las investigaciones empíricas, los participantes ubicados en el primer y segundo nivel en explicaciones históricas manifestaron un sesgo causal que tiende a personalizar o personificar la historia. Esto podría explicarse en que tradicionalmente la enseñanza de la historia ha empleado un modelo de enseñanza-aprendizaje centralizado en las acciones y la agencia de los personajes históricos, lo cual viene perpetuando esta representación de la importancia de sus acciones para desencadenar un hecho histórico (veáse Valle, 2017).

Sobre este punto, en contraste, los participantes ubicados en el cuarto nivel para las explicaciones históricas en algún momento de la entrevista discutieron sobre qué es un proceso

histórico y/o cómo se debe realizar su análisis. Estas reflexiones espontáneas nos demuestran parte del conocimiento procedimental histórico que manejan en su repertorio cognitivo.

Por último, el hallazgo de que la mayoría de los participantes presentaron características que pertenecían a dos niveles contiguos de progresión de la causalidad histórica, daría soporte a la idea de que los niveles de desarrollo de un conocimiento de segundo orden, como la causalidad histórica, deben ser comprendidos como tendencias, pues es improbable que las respuestas de los estudiantes sean idénticas a lo planteado por cada nivel. Más aun, las diferencias encontradas en las tendencias de desarrollo para los niveles de progresión podrían estar relacionadas a la especialidad de los futuros docentes.

A partir de todo lo anterior, se recomienda realizar mayores estudios sobre cómo se caracterizan las explicaciones históricas de los estudiantes peruanos, con la finalidad de continuar explorando este tema poco trabajado en el contexto nacional. Adicionalmente, será de suma importancia que los futuros docentes reflexionen sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia para que puedan tomar conciencia de estas representaciones expresadas al explicar un hecho histórico, como lo lograron tres de los participantes, con el objetivo de mejorar su formación con relación al pensamiento histórico.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es importante mencionar que si bien se tuvo la intención de validar el instrumento de Toma de Perspectiva Histórica, no se logró cubrir la cuota muestral para alcanzar este fin. Esto constituyó una limitación, ya que no permitió el uso de los puntajes para cada una de las habilidades involucradas en la toma de perspectiva histórica, por lo que se sugiere validar dicho instrumento.

Otra limitación fue el no poder acceder a futuros docentes de Educación secundaria, puesto que el universo de estudiantes de los ciclos seleccionados inicialmente no contaba con estudiantes que cumplieran las características para poder participar en el estudio. Una última limitación se relaciona a la ausencia de investigaciones empíricas que estudiaran ambas habilidades del pensamiento histórico, lo cual repercute en el grado de profundidad de la discusión presentada.

Finalmente, el aporte de esta investigación se concreta en las implicancias educativas para la didáctica de la historia, puesto que la elaboración de los niveles de desarrollo contribuye en la comprensión de la progresión cognitiva de las habilidades implicadas en la construcción de las explicaciones históricas. Por este motivo, se sugiere que futuras investigaciones validen su pertinencia y cualidad discriminadora en otras poblaciones como, por ejemplo, adolescentes. Adicionalmente, será importante que los docentes modifiquen el modelo de enseñanza para dar

equivalente importancia a la agencia de los personajes como a las condiciones existentes en el contexto al explicar los hechos históricos.

La alineación del currículo peruano con las nuevas aproximaciones de la enseñanza y aprendizaje de la historia se concretiza en la capacidad *elaborar explicaciones sobre procesos históricos*, la cual se compone de los tres constructos involucrados en la construcción de las explicaciones históricas.

La comprensión de cómo se relaciona la elaboración de las explicaciones históricas con la causalidad y la toma de perspectiva histórica tiene el potencial para construir teorías del desarrollo cognitivo del conocimiento procedimental histórico. Este aporte es fundamental para esclarecer el mapa cognitivo progresivo de ambos constructos, y así contribuir en la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes niveles de formación educativa.



Referencias

- Anderson, J. (2015). *Cognitive Psychology and Its Implications* (Eighth Edition). New York: Worth Publishers.
- Andrews, T., & Burke, F. (2007). What does it mean to think historically? *Perspectives* 45 (1). Recuperado de: <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/january-2007/what-does-it-mean-to-think-historically>
- Alonso-Tapia, J., & Villa, J. (1999). How can historical understanding best be assessed? Use of predictions tasks to assess how students understand the role of causal factors that produce historical events. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (3), 339-358. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23420328>
- Artieda, K. (2015). ¿Cómo se comprende la Historia? Un análisis cognitivo de las explicaciones históricas construidas por adolescentes (Tesis de pregrado). PUCP, Lima.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-68). Londres: Palmer Press.
- Barbosa, L. (2013). Representaciones del Tiempo Histórico en un grupo de adolescentes de una institución pública peruana (Tesis de pregrado). PUCP, Lima.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Braun, D. (2013). *Causal possibilities: Towards a model of sophisticated causal thinking* (Unpublished M.Ed. thesis). University of British Columbia, Vancouver.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington, DC, US: American Psychological Association. Doi: 10.1037/13620-004
- Carretero, M. (2002). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en la era global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Carretero, M. (2014). History learning research in Spain and Latin American. En M. Köster, H. Thünemann, & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching History Education: International perspectives and disciplinary traditions* (pp. 56-80). Schwabach: Wochenschau Verlag.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., van Alphen, F., & Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa N°39*, 22 (1), 13-23.
- Carretero, M. & Limón, M. (2005). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. Carretero (Ed). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Aique.
- Carretero, M., & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 79-93.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar las ciencias sociales* (pp. 57-74). Madrid: Aique.
- Carretero, M., López-Manjón, A., & Jacott, L. (2002). La explicación causal de distintos hechos históricos. En Carretero, M. (Ed). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 75-87). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142. Doi: 10.1174/113564008784490361
- Carretero, M., Pozo, J., & Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74.
- Castorina, J., Barreiro, A., Clemente, F., Faigenbaum, G., Herman, M., Karabelnicoff, D., Lombardo, E., & Toscano, A. (2007). *Conocimiento, cultura y representaciones sociales*. Buenos Aires: Aique.
- Chapman, A. (2001). *Account Interpretation*. Study focused on the unpublished EdD institution, Institute of Education, University of London.
- Chapman, A. (2009). *Towards a heuristic interpretation: a case study exploration of the ideas of students aged 16 to 19 on the explanation of variations in historical accounts*. Unpublished EdD thesis, Institute of Education, University of London.

- Chapman, A. (2011a). Understanding Historical Knowing: Evidence and accounts (169-216). En Lukas Perikleous y Denis Shelmit (eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.
- Chapman, A. (2011b). Historical Interpretations. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-109). London and New York: Routledge.
- Chapman, A. (2017). 'Causal Explanation'. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (2nd Edition). London and New York: Routledge.
- Chapman, A. (2016). Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Some Reflections on Research and Practice. *Research and Practice in Humanities & Social Studies Education (HSSE Online)* 5 (2), 1-17. Recuperado de: https://www.hsseonline.edu.sg/sites/default/files/uploaded/journal_articles
- Cooper, H., & Chapman, A. (eds.) (2009). *Constructing History 11-19*. Londres: Sage.
- Dickinson, A.K., and Lee, P.J. (1978). Understanding and research. En A.K. Dickinson and P.J. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 94-120). London, England: Heinemann.
- Dickinson, A.K., and Lee, P.J. (1984). Making sense of history. In A. K. Dickinson, P.J. Lee, and P.J. Rogers (Eds.), *Learning history* (117-153). London, England: Heinemann.
- Downey, M. (1995). *Perspective taking and historical thinking: Doing history in a fifth grade classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.
- Feliu, M., & Hernández, F. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Foster, J. (2001). Historical empathy in theory and practice: some final thoughts. En Davis, O., Foster, J. and Yeager, E. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in social studies* (167-182). Boulder: Rowman and Littlefield.
- Grant, S. (2001). It's just the fact, Or is it? The relationship between teachers' practices and student' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29 (1), 65-108.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa (pp. 113-145). En Denman, C., & Haro, J. (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora: El colegio de Sonora.
- Halldén, O. (1986). Learning History. *Oxford Review of Education*, 12, pp.53-66.

- Halldén, O. (1994). Constructing the Learning task in History. En Carretero, M. & Voss, J. (Eds.), *Cognitive and Instructional processes in history and the social sciences* (187-200). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halldén, O. (1998). On Reasoning in History. En Voss, J. & Carretero, M. (Eds.), *Internacional Review of History Education, vol 2: Learning and Reasoning in History* (272-278). Portland, OR: Woburn Press.
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and individual, differences 18* (2), 264-270.
- Haydn, T., Arthur, J., & Hunt, M. (1997). *Learning to Teach History in the Secondary School: A companion to School Experience*. London: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5to ed. México D.F: McGraw-Hill.
- Huijgen, van Boxtel, van de Grift & Holthuis (2016): Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education, 45* (1), 110-144. Doi: 10.1080/00933104.2016.1208597
- Husbands, C. (2011). What do history teachers (need to) know? A framework for understanding and developing practice. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 84-95). London and New York: Routledge.
- Jacott, L. (1995). *Comprensión de la causalidad histórica* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/5000>
- Janesick, V. (1998). The dance of qualitative research design: methaphor, methodolatry, and meaning. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35-85). Thousand Oaks, Sage
- Jaramillo, R. & Bermúdez, A. (2000). El desarrollo de los estudiantes: La relación entre Sujeto, Contexto y Hecho. *Colombia Ciencia y Tecnología, 18* (1), pp. 22-36.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11-18: Understanding the past*. Maidenhead: Open University Press.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-78). Washington, DC: National Academy Press.
- Lee, P. (2011). Historical literacy and transformative history. En L. Perikleous, D. Shelmit (Eds.), *The future of the past: why history education matter* (pp. 130-167). Nicosia, Cyprus: The Association for Historical dialogue and research.

- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14 (199-222). En Peter Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and international perspectives*. New York/Londres: New York University Press.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. En Davis, O., Foster, J. and Yeager, E. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in social studies* (21-50). Boulder: Rowman and Littlefield.
- Lee, P., & Shelmit, D. (2009). Is any explanation better than none? Over-determined narratives senseless agencies and one-way street in students' learning about cause and consequence in history. *Teaching History*, 137, pp. 42-49.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lucero, M., & Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia: Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Revista Infancia y Aprendizaje* 31 (1), pp. 45-65. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021037008783487057>
- Mauri, T., Valls, E. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica. En Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (comp.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar* (509-526).
- MINEDU (2017). *Programa Curricular del Nivel Secundaria*. Lima, Perú: MINEDU.
- Mink, L. (1987). *Historical understanding*. New York: Cornell University Press.
- Montanero, M., Lucero, M., & Méndez, J. (2008). La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de Secundaria. *Cultura y Educación* 20 (2), 161-179, Doi: 10.1174/113564008784490398
- Montanero, M., & Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39 (2), 109-136. Doi: 10.1007/s 11251 -009-9112-y
- Pagès, J. (2009). "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
- Pereyra, C. (1984). *El sujeto de la Historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Perfetti, C., Britt, M., & Georgi, M. (1995). *Text-based learning and reasoning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Botas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz, J. Molero, & D. Rodríguez (Eds.), *La historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Editorial Milenio.
- Pozo, I. (1985). El niño y la historia. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (El niño y el conocimiento/Serie Básica).
- Pozo, J., & Carretero, M. (1983). El adolescente como historiador. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 75-90.
- Pozo, J., Asensio, M., & Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? un análisis cognitivo de las explicaciones en Historia. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 34, 23-41.
- Reisman, A., & Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99 (5), 202-207. Doi: 10.3200/TSSS.99.5.202-207
- Reisman, A. (2009). "Teaching the Historical Principle of Contextual Causation: A Study of Transfer in Historical Reading". En *Teaching the Historical Principle of Contextual Causation: A Study of Transfer in Historical Reading*. Leiden, Netherlands: Brill & Sense. Doi: 10.1163/9789460910685_004
- Roese, N., Hur, T., & Pennington, G. (2000). Counterfactual thinking and regulatory focus: Implications for action versus inaction and sufficiency versus necessity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1109-1120. Doi: 0022-3514/99/3.00
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. Cajani, L. (ed.): *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7, CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, (13-34).
- Sáiz, J., & López Facal, R. (2014). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* 52 (256), 87-101. Doi: 10.7440/res52.2015.06

- Sáiz, J., Gómez Carrasco, C., & López Facal, R. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5 (1), 16-30.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (14), 34-56.
- 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.
- Santisteban, A., & González, N., & Pagès, J. (2010). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. XXI Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales “Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”.
- Schoeman, S. (2007). Cognitive processes in history: learner’s explanation of the causes of colonialism in Africa. *South African Journal of Education*, 27 (7), 709-727.
- Scott, J. (1990). *Understanding Cause and Effect*. Teaching History Research Group. London: Longman.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23 (3), 301-327. Doi: 10.1080/03626784.1993.11076127
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education & human development* (pp. 765–783). Oxford, England: Blackwell.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Shelmit, D. (1980). *History 13-16. Evaluation Study. Schools Council History Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In A.K. Dickinson, P.J. Lee, and P.J. Rogers (Eds.), *Learning history*. London, England: Heinemann.
- Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la Historia. En M. Carretero & J. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la Historia* (pp. 101-120). Buenos Aires: Amorrortu.
- Valle, A. (2013). El conocimiento histórico y la escuela. *Revista Mural de Letras*, 8 (13), 6-7.

- 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). Barcelona: UAB.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Nueva York: Routledge.
- VanSledright, B., & Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. En Alexander, P. y Winne, P. (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology* (2a. ed., pp. 545-570), Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright, G. H. von. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Voss, J., & Carretero, M. (2000). *Learning and reasoning in history: International review of history education*. London: Routledge.
- Voss, J., & Wiley, J. (1997) 'Conceptual understanding in history'. *European Journal of Psychology of Education* 12 (2), 147-158.
- Voss, J., & Wiley, J. (2006). Expertise in History. En Ericsson, N., Feltovich, P. & Hoffman, R. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 1746-2424). Cambridge: Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9780511816796.033
- Waring, S. (2010). Escaping Myopia: Teaching Students about Historical Causality. *The History Teacher*, 43 (2), 283-288.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D., & Montecano, C. (2013). *Reading like a Historian. Teaching literacy in middle and high school History classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Woodcock, J. (2011). Causal explanation. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 124-136). London and New York: Routledge.
- Yeager, E., & Foster, S. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. En Davis, O., Foster, J. and Yeager, E. (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in social studies* (13-20). Boulder: Rowman and Littlefield.

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento Informado para Estudiantes

El propósito de esta ficha de consentimiento es brindar a los y las participantes de esta investigación, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Ximena Salinas Loyer, estudiante del último ciclo de la especialidad de Psicología Educacional, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación es asesorada por el Mag. Pablo Gutiérrez Galarza. El objetivo de esta investigación es explorar la construcción de sus explicaciones históricas frente a dos hechos históricos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán confidenciales. Una vez transcritas las entrevistas, los audios de la entrevista serán destruidos tras la finalización de la investigación.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora y abstenerse de responder.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Ximena Salinas Loyer. He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora a través del siguiente correo: mxsalinas@pucp.pe, o a su asesor a: pablo.gutierrez@pucp.edu.pe

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Apéndice B

INSTRUMENTO DE TOMA DE PERSPECTIVA HISTÓRICA

FICHA DE DATOS				
Edad:	<input type="text"/>	Sexo:	<input type="checkbox"/> F	<input type="checkbox"/> M
Facultad:	<input type="text"/>	Tipo de Colegio de procedencia:	<input type="checkbox"/> Pública	<input type="checkbox"/> Privada
Fecha:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
		Ciclo que cursa:	<input type="checkbox"/> 2°	<input type="checkbox"/> 3°
			<input type="checkbox"/> 4°	<input type="checkbox"/> 5°
			<input type="checkbox"/> 6°	<input type="checkbox"/> 7°
			<input type="checkbox"/> 8°	<input type="checkbox"/> 9°
				<input type="checkbox"/> 10°

INSTRUCCIONES GENERALES

Estimada(o) estudiante:

A continuación, se te presenta un diálogo entre Hannes y Gerd en referencia a las próximas elecciones en la Alemania de 1930. Lee atentamente el caso y luego responde lo que se te solicita en la siguiente página.

Düsseldorf, Alemania, 1930. Se acercan las elecciones y existen dos partidos que se ubican en el espectro político de derecha. Por un lado, el Partido Nacional del Pueblo Alemán (DNVP, por sus siglas en alemán), de ideología conservadora nacionalista; y por el otro, situado en la extrema derecha, el Partido Nacionalista Obrero Alemán (NSDAP), coloquialmente conocido como Partido Nazi, de ideología ultranacionalista, antisemita, anticomunista y anticapitalista.

Hannes (20 años), hijo de un hombre que posee una pequeña empresa que fabrica zapatos hechos a medida, se encuentra con su amigo Gerd. Ellos hablan de la situación en Alemania y de las próximas elecciones:

- *La empresa de mi papá podría cerrar.* – dice HANNES - *Desde que terminó la guerra, todo empeora cada vez más. Después de la crisis económica de 1923, comenzamos a sentir algo de esperanza nuevamente. Pero, la situación es peor que nunca. No sé cómo va a terminar esto. En este momento, todavía tengo un trabajo en el negocio de mi padre. Pero, cuando él cierre la empresa, no tengo idea en qué trabajaré. Siempre hemos sido personas de buena situación económica, ¡y míranos ahora!*
- *Tienes razón.* – responde GERD - *¿Qué le ha pasado a nuestro país? Mira lo que nos está pasando. Nadie tiene trabajo y el pueblo está descontento.*
- *Mi papá siempre dice que estábamos mejor durante el tiempo del Imperio Alemán.* – menciona HANNES - *¿Qué podemos hacer cuando nuestro país sufre una crisis y los ganadores de la guerra nos hacen daño donde pueden? Nuestros políticos no son decisivos y no nos hacen ningún bien. Es hora de que Alemania sea gobernada por alguien que sepa qué hacer y que realmente tome el liderazgo. En la elección pasada, apoyé al DNVP, pero ahora no sé si tienen a las personas adecuadas para salvar a nuestro país.*

A continuación, se presentan algunas afirmaciones. Léelas todas. Luego, intenta tomar la perspectiva de Hannes y marca con un aspa (X) qué tanto se adapta cada afirmación a la situación de Hannes para determinar si votaría por un partido como el NSDAP.

N°	DECLARACIONES	No se adapta a su situación en absoluto	Se adapta solo mínimamente a su situación	Se adapta en algo a su situación	Se adapta muy bien a su situación		
1	Definitivamente no votará por el NSDAP. No se aprueba lo que han hecho a Alemania y al mundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
2	Como miembro de una familia adinerada, probablemente le gustaría regresar al imperio alemán cuando su familia estaba en mejores condiciones. Por lo tanto, votará por un partido antidemocrático.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
3	Hannes tiene poca experiencia con la democracia. Probablemente no conoce los riesgos asociados con el NSDAP, y por lo tanto, es probable que vote por ellos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4	Se dará cuenta de que solo en una democracia las personas pueden participar en la toma de decisiones. Por ello decidirá razonablemente y no elegirá votar por el NSDAP.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
5	Como hijo de un empresario, probablemente votará por un partido que se esfuerza por mantener las cosas como están, pero no necesariamente por el NSDAP.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
6	Hannes probablemente percibe a Hitler como un líder fuerte, y por lo tanto, no piense tanto en las amenazas relacionadas con NSDAP.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
7	No votará por el NSDAP. Sus ideas son altamente transparentes, es evidente que este partido quiere la guerra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
8	Debido a que la empresa de su padre está a punto de quebrar, podría votar por un partido que represente los derechos de los empresarios más pequeños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
9	En su situación, Hannes solo ve las desventajas de la democracia. Es por ello que podría aceptar las ideas de NSDAP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
				No se adapta a su situación en absoluto	Se adapta solo mínimamente a su situación	Se adapta en algo a su situación	Se adapta muy bien a su situación

Apéndice C: Descripción de cada sección y actividad

Sección	Constructo	Información por recoger	Actividad-Prueba	Pregunta
Primera Sección	Causalidad histórica (Explicaciones históricas)	Explorar cómo los participantes: (i) identifican y explican las relaciones directas de causa-efecto, (ii) distinguen la importancia de las causas a partir de su diferente tipología, (iii) jerarquizan los diferentes tipos de causas y efectos, (iv) establecen cadenas de relaciones de causa-efectos entre un hecho histórico, y (v) analizan las posibilidades de pasaría con un hecho histórico si se cambiarán algunas causas.	En la primera sección se muestran un conjunto de tarjetas que presentaban seis posibles causas de un hecho histórico: la segunda guerra mundial. Para la elaboración de las tarjetas se tomó como base el estudio realizado por Carretero, López-Manjón y Jacott (2002). Se le pide al participante ordenar las tarjetas en función al grado de importancia. A partir de esto, se le hacen tres preguntas*: 1. ¿Por qué has ordenado las fichas de esa forma? 2. ¿Qué habría ocurrido si no se hubiera dado la tarjeta que él consideraba más importante y si todas las demás? 3. Se repetía la pregunta con la segunda tarjeta en importancia. <i>*Estas tres preguntas forman parte de la secuencia empleada en la investigación de Pozo et al., (1986).</i> Luego, se retiran las tarjetas y se le pide al estudiante responder a las siguientes preguntas tentativas (ver siguiente columna).	Primera sección: • Responde de la manera más detallada posible ¿Qué paso en la segunda guerra mundial? Repregunta: ¿Por qué crees que sucedió? • ¿Por qué piensas que la segunda guerra mundial ocurrió del modo en qué ocurrió? • ¿Qué factores piensas que hicieron que ocurriera de ese modo? • ¿Crees que Hitler hizo posible que la segunda guerra mundial sucediera cuando sucedió? Repregunta: ¿Por qué? • ¿Crees que Hitler hizo que la segunda guerra mundial sucediera cómo se hizo o Hitler hizo que sea más probable? Repregunta: ¿Por qué?, ¿Por qué crees que Hitler tuvo (o no tuvo) un impacto tan dramático? • ¿Qué hubiese pasado si Hitler no hubiese nacido? Repregunta: ¿Es posible que la segunda guerra mundial no hubiese sucedido? <i>* Elaboradas a partir de Jacott (1995), Chapman (2017), Pozo et al., (1986); Seixas & Morton (2013).</i>

Sección	Constructo	Información por recoger	Actividad-Prueba	Pregunta
Segunda Sección	Toma de perspectiva	Recoger información sobre cómo los participantes: (i) distinguen las diferencias de conocimiento entre el pasado y el presente, (ii) muestran habilidades para colocarse en la posición de Hannes, y (iii) reconstruyen las nociones sociales, espaciales y cronológicas del contexto.	En la segunda sección, se presenta el Instrumento de Toma de Perspectiva Histórica que plantea un caso hipotético referente al surgimiento del partido Nazi en Alemania en la década de 1930. Este caso se compone de un texto general que describe la disyuntiva de un joven (Hannes), el cual debe decidir por qué partido político votar en las próximas elecciones. Por tanto, la tarea principal de los participantes en esta sección es decidir si Hannes estaría dispuesto a votar por el partido Nazi.	Después de completar (marcar) las preguntas del instrumento se le pide al participante responder a la siguiente pregunta: Segunda sección: <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué Hannes votaría, o no votaría por el partido NSDAP (Nazi)? Repregunta: ¿Por qué? Explica
Tercera Sección	Causalidad histórica (Explicaciones históricas)	Explorar cómo los participantes: (i) identifican y explican las relaciones directas de causa-efecto, (ii) distinguen la importancia de las causas a partir de su diferente tipología, (iii) jerarquizan los diferentes tipos de causas y efectos, (iv) establecen cadenas de relaciones de causa-	En la tercera sección, similar a la primera sección, se presentan un conjunto de tarjetas con un nuevo hecho histórico: el descubrimiento de América. Para la elaboración de las tarjetas se tomaron como base las investigaciones conducidas por Carretero, López-Manjón et al., (2002) y Carretero, Jacott et al., (2002). Se realiza el mismo procedimiento que en la primera sección: se pide al participante ordenar las tarjetas según el grado de importancia y luego se le realizan las tres preguntas de Pozo et al., (1986).	Tercera sección: <ul style="list-style-type: none"> Responde de la manera más detallada posible ¿Qué paso en el descubrimiento de América? Repregunta: ¿Por qué crees que sucedió? <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué piensas que el descubrimiento de América ocurrió del modo en que ocurrió? ¿Qué factores piensas que hicieron que ocurriera de ese modo? ¿Crees que Colón hizo posible que el descubrimiento de América sucediera cuando sucedió? Repregunta: ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> ¿Crees que Colón hizo que el descubrimiento de América sucediera cómo se hizo o Colón hizo que

Sección	Constructo	Información por recoger	Actividad-Prueba	Pregunta
		efectos entre un hecho histórico, y (v) analizan las posibilidades de pasaría con un hecho histórico si se cambiarán algunas causas.	A continuación, se retiran las tarjetas y se le pide al estudiante responder a las siguientes preguntas tentativas (ver siguiente columna).	<p>sea más probable?</p> <p>Repregunta: ¿Por qué?, ¿Por qué crees que Colón tuvo (o no tuvo) un impacto tan dramático?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hubiese pasado si Colón no hubiese nacido? <p>Repregunta: ¿Es posible que el descubrimiento de América no hubiese sucedido?</p> <p><i>*Elaboradas a partir de Jacott (1995), Chapman (2017), Pozo et al., (1986); Seixas & Morton (2013).</i></p>

Fuente: Elaboración propia.



Apéndice D: Fichas de la sección 1 y sección 3 de la entrevista

Sección 1 (Fichas segunda guerra mundial)

TARJETA A

La ambición, el deseo de poder y el racismo de Hitler.

TARJETA B

La situación política de Alemania como un Estado débil en los años 20-30.

TARJETA C

El empobrecimiento de los obreros y las clases medias.

TARJETA D

Los territorios que perdió Alemania en la Primera Guerra Mundial.

TARJETA E

El surgimiento de creencias conservadoras y autoritarias (fascismo) que pretendían hacer frente al comunismo.

TARJETA F

La formación de un Estado comunista en Rusia.

Sección 3 (Fichas descubrimiento de América)

TARJETA A

Motivos de Colón y los Reyes Católicos: curiosidad, aventura, ambición de riquezas, intención de cristianizar a los habitantes de tierras lejanas.

TARJETA B

Formación en España de un Estado nacional poderoso. Unificación territorial, política y religiosa.

TARJETA C

La búsqueda de una nueva ruta comercial.

TARJETA D

El conocimiento científico de la tierra en esa época. Medios e instrumentos de navegación: carabela, brújula, astrolabio.

TARJETA E

Leyendas, mitos y relatos de viajeros sobre tierras lejanas fomentaron la curiosidad por conocer otras tierras.

TARJETA F

Los viajes de Portugal a África.

Apéndice E

Guía de Entrevista

Primera parte:

1. *¿Por qué has ordenado las fichas de esa forma?*
2. *¿Qué habría ocurrido si no se hubiera dado la tarjeta que él consideraba más importante y si todas las demás?*
3. Responde de la manera más detallada posible *¿Qué paso en la segunda guerra mundial?**
Repregunta: ¿Por qué crees que sucedió?
4. *¿Por qué piensas que la segunda guerra mundial ocurrió del modo en que ocurrió?**
5. *¿Qué factores piensas que hicieron que ocurriera de ese modo?*
6. *¿Crees que Hitler hizo posible que la segunda guerra mundial sucediera cuando sucedió?**
Repregunta: ¿Por qué?
7. *¿Crees que Hitler hizo que la segunda guerra mundial sucediera como se hizo o Hitler hizo que sea más probable? **
Repregunta: ¿Por qué?, ¿Por qué crees que Hitler tuvo (o no tuvo) un impacto tan dramático?
8. *¿Qué hubiese pasado si Hitler no hubiese nacido?**
Repregunta: ¿Es posible que la segunda guerra mundial no hubiese sucedido?
*Elaboradas a partir de Jacott (1995), Chapman (2017), Pozo et al., (1986); Seixas & Morton (2013).

Segunda parte:

1. *¿Por qué Hannes votaría, o no votaría por el partido NSDAP (Nazi)?**
Repregunta: ¿Por qué? Explica
*Elaborada a partir de Pozo et al., (1986); Seixas & Morton (2013).

Tercera parte:

1. *¿Por qué has ordenado las fichas de esa forma?*
2. *¿Qué habría ocurrido si no se hubiera dado la tarjeta que él consideraba más importante y si todas las demás?*
3. Responde de la manera más detallada posible *¿Qué paso en el descubrimiento de América?**
Repregunta: ¿Por qué crees que sucedió?
4. *¿Por qué piensas que el descubrimiento de América ocurrió del modo en que ocurrió?**
5. *¿Qué factores piensas que hicieron que ocurriera de ese modo?*
6. *¿Crees que Colón hizo posible que el descubrimiento de América sucediera cuando sucedió?**
Repregunta: ¿Por qué?

7. ¿Crees que Colón hizo que el descubrimiento de América sucediera como se hizo o Colón hizo que sea más probable? *

Repregunta: *¿Por qué?, ¿Por qué crees que Colón tuvo (o no tuvo) un impacto tan dramático?*

8. ¿Qué hubiese pasado si Colón no hubiese nacido?*

Repregunta: *¿Es posible que el descubrimiento de América no hubiese sucedido?*

*Elaboradas a partir de Jacott (1995), Chapman (2017), Pozo et al., (1986); Seixas & Morton (2013).



Apéndice F

Descripción de cada categoría de análisis y nivel de progresión
(Causalidad histórica)

Constructo	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Causalidad Histórica <i>Monocausalidad</i> y <i>Multicausalidad</i>	La explicación plantea que el hecho histórico puede ser explicado por una única causa. No ofrece una justificación para esta causa.	La explicación plantea que el hecho histórico puede ser explicado por más de una causa. Ofrece una diferenciación de las causas según su nivel de importancia.	La explicación plantea que el hecho histórico puede ser explicado por más de una causa. Ofrece una justificación para las causas identificadas como más importantes.
<i>Causas y motivos</i>	No se distingue entre causas y motivos.	Distingue entre causas y motivos.	Explica la diferencia entre causas y motivos.
<i>Causas y consecuencias</i>	No se comprende la relación entre causas y consecuencias.	Establece con dificultad la relación entre causas y consecuencias.	Tiene la capacidad de explicar el hecho histórico recurriendo a una red compleja de múltiples causas y consecuencias, comprendiendo la interrelación entre ambos.

Fuente: Elaboración propia basado en de Feliu y Hernández (2011), Seixas y Morton (2013), y Sáiz, Gómez Carrasco y López Facal (2018).

Apéndice G

Descripción de cada categoría de análisis y nivel de progresión
(Explicación histórica)

Constructo	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<p>Explicación Histórica</p> <p><i>Causas y Consecuencias</i></p>	<p>En la explicación realiza una descripción del hecho histórico, repitiendo las explicaciones ofrecidas por los maestros y los libros, aceptándolo como una acción que simplemente sucedió porque debía ser así.</p>	<p>En la explicación identifica las causas y los efectos del hecho histórico, sin embargo, no llega a diferenciar las causas suficientes de las necesarias.</p>	<p>En la explicación identifica que un hecho histórico es producto de múltiples causas, y que a la vez este es efecto del mismo. Distingue con dificultad las causas necesarias de las suficientes.</p>	<p>En la explicación considera las diferentes causas estructurales, así como los motivos de los agentes históricos, siendo capaz de establecer diversas cadenas de causas y efectos, y distinguir entre causas necesarias y suficientes.</p>
<p><i>Condiciones y Contexto</i></p>	<p>La explicación de la causa se reduce a las acciones de los agentes históricos, sin explicar la influencia del contexto y las condiciones previas en las intenciones de estos.</p>	<p>Explica que pudo haber influencia del contexto o de las condiciones previas, pero en su explicación prevalece la importancia de la agencia.</p>	<p>Explica la influencia de las condiciones sobre las intenciones y acciones del agente histórico, o viceversa.</p>	<p>Explica la influencia de las condiciones sobre las intenciones y acciones del agente histórico, así como la influencia que este tiene sobre sus condiciones.</p>
<p><i>Pensamiento contrafactual</i></p>	<p>Ante preguntas contrafactuales, el hecho histórico es explicado en función del azar.</p>	<p>Ante preguntas contrafactuales, el hecho histórico es explicado como inevitable, pues no se admite la posibilidad de escenarios hipotéticos no reales.</p>	<p>Ante preguntas contrafactuales, el hecho histórico es explicado explorando posibles pasados adaptables, pues se admite la posibilidad de escenarios hipotéticos reales y lógicos. Su explicación plantea preguntas contrafactuales.</p>	<p>Ante preguntas contrafactuales, el hecho histórico es explicado aceptando la idea de contingencia como algo diferente al azar. Evalúa un mundo de posibilidades considerando las causas necesarias y suficientes en su explicación.</p>

Fuente: Elaboración propia basado en Chapman (2017), Jaramillo y Bermúdez (2000), Lee y Shelmit (2009) y Pozo, Asensio y Carretero (1986).

Apéndice H

Protocolo de Aplicación

Lugar de la Entrevista: Cubículo 311 de Biblioteca Central.

Materiales: Consentimiento Informado (2 copias), fichas de dos hechos históricos, Instrumento de Toma de Perspectiva Histórica impreso, grabadora y la guía de preguntas.

1. Se daba la bienvenida al participante y se comenzaba explicando el objetivo de la investigación y luego los aspectos éticos. Se explicaba el objetivo de la investigación y luego los aspectos éticos. Se le entregaba la hoja de consentimiento informado y se leía con el/la participante esta. En este punto, se recalca que sus datos serán confidenciales y su participación es estrictamente voluntaria.
2. Se solicitaba su consentimiento para poder grabar la entrevista. En este punto, se explicaba que su grabación facilitaría el análisis de sus respuestas, y que esta grabación sería eliminada una vez culminada la investigación.
3. Se solicitaba al participante firmar el consentimiento informado y completar la ficha de datos sociodemográficos. Se le pedía al participante que completara los datos solicitados y luego se le hacía una pregunta inicial acerca de cómo enseñaban historia en su institución educativa escolar. Una vez recogidos ambos documentos, se daba inicio con la entrevista.
4. Se comenzaba la entrevista explicando al participante que esta se encuentra dividida en tres partes: *“La entrevista tiene tres partes, en algunas te voy a presentar un material y te voy a pedir que realices una acción, en otras te voy a pedir que respondas a algunas preguntas”*.
5. Después de brindar un pequeño resumen de la secuencia de la entrevista, se le preguntaba al participante si tenía alguna duda antes de comenzar con la primera actividad de la entrevista. Si no tenía dudas, se iniciaba con la primera actividad, avisándole al participante que desde este momento se comenzaba a grabar (si daba su consentimiento).
6. Se iniciaba planteando lo siguiente: *“Vamos a hablar sobre la segunda guerra mundial. Parecer ser que los historiadores no se ponen de acuerdo respecto a cuáles fueron todas las causas que contribuyeron a que se produjera este hecho histórico, de modo que entre ellos existen distintas opiniones al respecto. A continuación, te voy a presentar algunas de las causas consideradas por los historiadores para explicar este hecho histórico”*.

7. Posteriormente, se le presentaba al participante seis tarjetas, las cuales incluyen información básica sobre algunos de los factores causales relacionados con la segunda guerra mundial.
8. Luego, se le daba la siguiente consigna: *“Lee atentamente cada una de estas tarjetas. Después, ordena las tarjetas de mayor a menor importancia; es decir, en función del grado de importancia o influencia que pienses hayan tenido para que se produjera la segunda guerra mundial”*. Antes que el participante comenzará a ordenar las fichas, se le preguntaba si entendía la indicación.
9. Una vez que el participante cumplía con la indicación, se le preguntaba por qué las había ordenado de esa forma (*“¿Por qué has ordenado las fichas de esa forma?”*). A continuación, se le planteaba el siguiente escenario a partir de la elección de la tarjeta más importante: *“En caso no te hubiera entregado esta tarjeta, es decir, si este hecho no hubiera sucedido ¿crees que la segunda guerra mundial se hubiera dado?”* Luego de escuchar la respuesta se le preguntaba: *¿Por qué?* Se repetía este procedimiento con la segunda tarjeta ordenada como más importante. Al concluir con la prueba, se daba inicio a las preguntas de la guía (ver Apéndice E).
10. Después de responder las preguntas, se daba inicio a la segunda sección. Se le entregaba el Instrumento de Toma de Perspectiva. Se comenzaba planteando lo siguiente: *“Ahora vamos a seguir hablando de la segunda guerra mundial, pero nos vamos a ubicar en el escenario político de 1930. Te voy a entregar un texto que relata la disyuntiva a la que se enfrenta un joven llamado Hannes. Lee atentamente”*. A continuación, preguntar al participante si entendía el texto y las preguntas presentadas.
11. Si su respuesta es afirmativa, se agregaba: *“Ahora, por favor, responde las siguientes afirmaciones, tomando la perspectiva de Hannes”*. Al finalizar con la prueba, se recogía la hoja y se le pedía que responda a la siguiente pregunta: *“¿Por qué Hannes votaría, o no votaría por el partido NSDAP (Nazi)? (Repregunta: ¿Por qué? Explica)”*.
12. Se continuaba con la tercera parte de la entrevista. A continuación, se le daba la siguiente indicación: *“¿Te acuerdas de la primera actividad que hicimos? Ahora vamos a hablar de otro evento histórico: El descubrimiento de América. Se repetía el procedimiento descrito en la primera parte.*
13. Después de retirar las tarjetas, se le pedía al participante que responda las preguntas de la Guía.
14. Una vez concluida la tercera parte, se agradecía al participante por su valiosa colaboración y se le recalca que la grabación sería utilizada para el análisis de los datos.

Apéndice I**Selección de tarjetas para la segunda guerra mundial, según cada participante**

Participantes	Factor A	Factor B	Factor C	Factor D	Factor E	Factor F
P1	1°	6°	2°	4°	3°	5°
P2	1°	6°	3°	4°	2°	5°
P3	2°	6°	5°	1°	3°	4°
P4	2°	6°	5°	1°	3°	4°
P5	3°	5°	2°	1°	4°	6°
P6	4°	1°	3°	2°	5°	6°
P7	5°	1°	6°	4°	2°	3°
P8	5°	2°	6°	1°	3°	4°
P9	5°	1°	6°	2°	3°	4°
P10	3°	6°	5°	1°	2°	4°

Fuente: Elaboración propia.

Apéndice J**Selección de tarjetas para el descubrimiento de América, según cada participante**

Participantes	Factor A	Factor B	Factor C	Factor D	Factor E	Factor F
P1	2°	3°	5°	4°	1°	6°
P2	1°	2°	3°	4°	6°	5°
P3	2°	1°	4°	6°	3°	5°
P4	6°	2°	1°	5°	3°	4°
P5	3°	2°	1°	4°	6°	5°
P6	4°	2°	1°	5°	3°	6°
P7	3°	1°	2°	5°	4°	6°
P8	2°	3°	1°	4°	5°	6°
P9	4°	3°	2°	1°	5°	6°
P10	4°	3°	1°	2°	6°	5°

Fuente: Elaboración propia.