



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**¿Cómo se comprende la Historia? Un análisis cognitivo de las explicaciones
históricas construidas por adolescentes**

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

Kiara Artieda Burgos

Asesor:

Oscar Pain Lecaros

LIMA, 2015



A mi abuela,
A quien extraño tanto al final de este viaje.

Agradecimientos

A mi familia, por apoyar mis decisiones y motivarme a ser cada día mejor. Por su ejemplo constante de perseverancia.

A Juan Carlos, por ser incondicional en nuestro día a día y por motivar, con su ejemplo, mi espíritu investigador. Por su inmensa paciencia.

A los que hicieron posible este reto: los estudiantes y docentes que participaron en el estudio. Por su compromiso por una mejor educación.

A quienes impulsaron y participaron de este proceso: Oscar Pain, por asesorarme, acompañarme en este camino y por retarme a confiar en mí; María Isabel La Rosa, por sus sugerencias, comentarios y recomendaciones, por su tiempo y por estar siempre dispuesta a enseñar; Lorena Barbosa, Luis Lam, Augusta Valle, Lilia Calmet, Nani Pease, Jorge Lossio, Carolina De Belaunde y Liliana Jacott, por estar atentos al desarrollo de esta investigación, por el tiempo que me regalaron y por sus acertados comentarios y recomendaciones.

¿Cómo se comprende la Historia? Un análisis cognitivo de las explicaciones históricas construidas por adolescentes

Resumen

Desde las nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación básica, la explicación histórica representa uno de los más importantes logros de aprendizaje. Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar las explicaciones de estudiantes adolescentes frente a un hecho histórico ficticio. Los participantes fueron 16 alumnos de 2° y 5° de secundaria de dos instituciones educativas y dos coordinadores del curso de Historia. Se emplearon tres instrumentos: la prueba “La prosperidad de Tasmania” y dos guías de entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron que los adolescentes de 2° de secundaria preferían factores causales para explicar el hecho histórico, mientras que los de 5° de secundaria preferían factores intencionales. Asimismo, revelaron que los adolescentes de 2° de secundaria no lograron establecer relaciones complejas entre los factores al explicar el hecho histórico; por el contrario, los participantes de 5° de secundaria sí lo hicieron. Del mismo modo, se encontraron diferencias en ambas instituciones educativas en la manera de aproximarse a la enseñanza de la Historia. Estos resultados podrían relacionarse con la habilidad de aprender Historia, basada en la consolidación de las operaciones formales y en los procesos de instrucción en la enseñanza de esta Ciencia Social.

Palabras clave: Aprendizaje de la historia, enseñanza de la historia, explicaciones históricas, desarrollo cognitivo adolescente.

Abstract

In base of the new approaches to teach and learn History, historical explanation represents one of the most important learning objective. The aim of this study was to analyze history explanations given by a group of adolescent students about a fictitious historical fact. Participants were 16 students from 2nd and 5th grades of secondary school and two teachers from the History classes. Three measurements were used: “The Prosperity of Tasmania” and two semi-structured interviews. Results showed that 2nd grade students used causal factors to explain a historical fact. In contrast, 5th grade students used intentional factors to assess this fact. Also, 2nd grade students were not be able to establish relations between factors in order to explain a historical fact. Besides, 5th grade students were successful on establishing these relations. At the same time, results showed differences between schools' approach used to teach History. These evidence could be associated with the ability to learn history, based on the consolidation of formal operations, and with the instructional process of teaching history.

Key words: Historical learning, historical teaching, historical explanations, adolescent's cognitive development.

Tabla de contenidos

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| Nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación básica..... | 2 |
| La explicación intencional y explicación causal de hechos históricos | 7 |
| La investigación en el campo de las explicaciones de hechos históricos | 11 |
| Método | 17 |
| Participantes | 17 |
| Técnicas de recolección de información | 18 |
| Procedimiento | 20 |
| Resultados y discusión..... | 25 |
| Factores explicativos de la prosperidad de Tasmania y su valoración o grado de importancia..... | 25 |
| Niveles de relación entre los factores explicativos para explicar el hecho histórico..... | 43 |
| Aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las IIEE..... | 50 |
| Referencias..... | 61 |
| Anexos | |

A nivel internacional, los estudios en Psicología y Educación han prestado mayor atención a las Matemáticas y a las Ciencias Naturales (Carretero, 1995; Carretero y López, 2009; Carretero, 2011; Jacott, 1995; Pagès, 2004). No obstante, desde que surgieron en Inglaterra y España proyectos para renovar la enseñanza de la Historia en las escuelas, un gran número de investigadores se han interesado en realizar trabajos teóricos y empíricos relacionados con esta Ciencia Social (Carretero, 2011; Domínguez, 1986; Sallés, 2010).

Los mencionados proyectos de renovación aparecieron para deslizar la enseñanza de la Historia de la memorización de información y de la transmisión de dogmas incuestionables; asimismo, para proponer una enseñanza a través de la cual los alumnos comprendan qué es ser un historiador y qué conceptos se asocian a esta disciplina (Salles, 2010). Estas iniciativas dieron origen a nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, las cuales proponen que los estudiantes deben aproximarse al método histórico durante la educación básica y, paulatinamente, lograr uno de los objetivos más importantes de la formación en Historia en las escuelas: construir explicaciones históricas (Carretero y Limón, 1995; Pozo et al., 1986; Prats, 2001; Rosa, 2004; Santisteban, 2010; Van Drie y Van Boxtel, 2008; Valle, 2013).

El Perú es uno de los múltiples países que ha incorporado en el currículo de educación básica las nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, y que reconoce su aporte en la formación ciudadana y el ejercicio ciudadano (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2009; MINEDU, 2014; MINEDU, 2015). Sin embargo, y a diferencia de lo que ocurre en el ámbito internacional, el conocimiento sobre cómo se aprende y cómo se enseña la Historia en las aulas peruanas es aún escaso.

En el Perú se han priorizado los aprendizajes vinculados a las áreas de Matemática y Comunicación, de este modo gran cantidad de recursos se han centrado en ambas áreas curriculares. Así, las evaluaciones estandarizadas, que se llevan a cabo desde hace varias décadas, han abordado el aprendizaje de las mencionadas asignaturas: Evaluación CRECER (1996,1998), Evaluación Nacional (2001, 2004) y Evaluación Censal (2006-2014). De la misma manera, la mayoría de estudios realizados en el país se han enfocado en estas áreas (Benavides, 2002; Cueto, Andrade y León, 2003; Cueto, Guerrero, León, Zapata y Freire, 2013; Cueto y León, 2005; Cueto, León, Ramírez y Azanedo, 2006; Cueto, Ramírez, León y Guerrero, 2004; Cueto, Ramírez, León y Pain, 2003; Ponce, 2012).

Como señalan Cueto (2009) y Valle (2013), la situación descrita genera que se pierda de vista el carácter integral de la educación. Asimismo, reduce las posibilidades de contar con herramientas que permitan aportar a la mejora de la educación peruana en su conjunto.

En este contexto, donde la investigación en el Perú sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es insuficiente y, por ello, no se conoce a ciencia cierta qué aprenden los niños y jóvenes peruanos sobre el pasado, este trabajo pretende aproximarse al estudio de la temática en el país. De esta manera, esta investigación explora cómo los escolares de secundaria logran uno de los objetivos principales de la enseñanza de la Historia: la explicación de hechos históricos.

En esta primera sección se presentarán los aspectos teóricos sobre los que se desarrolla este estudio. En primer lugar, se describirán las nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y su incorporación en el currículo peruano, y se presentará la explicación de hechos históricos como el logro de aprendizaje del proceso formativo en Historia. En segundo lugar, se abordarán los tipos de explicación histórica y los requisitos cognitivos necesarios para cada uno de ellos. Por último, y sobre la base de los contenidos expuestos, se presentarán los estudios internacionales que se han llevado a cabo sobre la temática.

Nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación básica

Carretero (2011) plantea que docentes y personas vinculadas a la educación aún opinan que los contenidos de las Ciencias Sociales y de la Historia son fáciles de comprender para los alumnos, pues no suponen relaciones muy complejas desde el punto de vista conceptual. Bajo esta mirada, piensan que solo es necesario que el profesor de Historia elabore explicaciones y que los alumnos las memoricen y las repitan.

Estas creencias provienen de una visión de las Ciencias Sociales y de la Historia en la cual su enseñanza se asocia únicamente con la memorización de contenidos anecdóticos, acontecimientos, nombres, fechas y datos concretos (Carretero, 2011; Domínguez, 1986, Santisteban, 2010; Valle, 2013; Van Drie y Van Boxtel, 2008). Según Calmet y Rojo (2001), Carretero y Limón (1995) y Pagès (2007), se trata de la enseñanza tradicional de la Historia en la que el profesor transmite información sobre el pasado a sus estudiantes.

No obstante, la enseñanza de la Historia en la educación básica ha evolucionado desde la memorización de información hacia la comprensión explicativa de contenidos históricos (Carretero y Limón, 1995; Yilmaz, 2009). Como señala Valle (2013), aunque la memoria es fundamental para el aprendizaje, la enseñanza de la Historia no se limita a que los estudiantes memoricen información. Por el contrario, recordar datos les resulta útil porque son la materia prima para preguntarse qué hacer con ellos, cómo encontrarlos y cómo analizarlos.

Martinez-Shaw (2004) explica que el cambio se debe al surgimiento de la Historia como Ciencia Social. En este sentido, refiere que los currículos han adoptado nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y que estas responden a la incorporación en la escuela de los avances y las reflexiones de la Historia como Ciencia Social.

Diversos autores coinciden en que la enseñanza de la Historia en la educación básica debería apoyarse en características propias del conocimiento histórico, es decir, en el proceso mismo de la investigación histórica (Danzer, 1971; Green, 1991; Hernández, 2002; Krug, 1970; Prats, 2007; Podany, 2005; Sánchez Prieto, 1995; Shanahan, 2003; Trepát, 2000; VanSledright y Kelly, 1998; Wesley, 1961 en Valle, 2011). Al respecto, Prats (2001) señala que es importante que la enseñanza de la Historia incorpore toda la coherencia interna de esta Ciencia Social y ofrezca a los alumnos las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado.

De acuerdo con Prats (2001), resulta más interesante que los alumnos comprendan cómo pueden conseguir saber lo que pasó y cómo se puede explicar lo ocurrido. De este modo, en el aula se deberían trabajar conceptos y métodos básicos de la Historia como Ciencia Social de la misma manera que se introduce a otras ciencias como la Física y la Biología.

A partir de estas nuevas aproximaciones, la importancia de la enseñanza de la Historia en la educación básica reside en que contribuye a la configuración de la identidad colectiva de los alumnos, al facilitar espacios en los que puedan reflexionar sobre qué los une con una comunidad y qué los distancia de otras (Calmet, 2011; Rosa, 2004; Valle, 2013). Además, permite que los estudiantes entiendan sus orígenes y cómo han llegado al presente, qué ha cambiado y qué permanece (Valle, 2013). La Historia, igualmente, desarrolla la capacidad crítica de los alumnos para enfrentar fenómenos sociales y culturales a través del tiempo (Rosa, 2004; Valle, 2011). En suma, cumple un

rol fundamental en la formación de futuros ciudadanos informados, capacitados y activos (Rosa, 2004).

Hasta aquí se han expuesto las nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación básica. Se ha mencionado que estas nuevas orientaciones se centran en que los estudiantes desarrollen la capacidad para organizar información sobre el pasado con la finalidad de comprender, interpretar y explicar fenómenos históricos de aquel tiempo y del presente (Carretero y Limón 1995; Rosa, 2004; Santisteban 2010; Van Drie y Van Boxtel, 2008; Valle, 2013). En este contexto, la explicación histórica cobra importancia pues representa el producto final del proceso formativo de la Historia en la educación básica (Prats, 2001). Este tema se amplía en los siguientes párrafos.

Tradicionalmente en las escuelas, la explicación histórica solía presentarse como un axioma y los alumnos difícilmente podían suponer cómo había sido construida (Prats, 2001). Se trataba de una Historia prefabricada y lista para que los estudiantes la repitan (Valle, 2011). Sin embargo, desde las nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, los estudiantes deben aproximarse a elaborar explicaciones razonadas de los sucesos y basadas en evidencias (Pozo, Asensio y Carretero, 1986; Prats, 2001). Se trata de un aprendizaje progresivo que se debería alcanzar en los últimos años de la educación básica, por eso se señala que los alumnos “se aproximan” a elaborar explicaciones históricas. De este modo, la enseñanza de la Historia debe ir acercando al estudiante hacia la explicación de acontecimientos históricos: a inicios de la escolaridad debería partir de conceptos históricos más simples y, hacia el final de ella, se debería centrar en conceptos históricos más complejos (Prats, 2001).

Por su parte, Piaget (1999) planteó que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los niños implican procesos complejos. En este sentido, señaló que en ellos la duración es mal medida, los acontecimientos históricos no son ordenados correctamente y el egocentrismo los lleva a considerar que el universo tiene como centro el país o la ciudad en la que viven. Además, Piaget hizo referencia a un punto importante sobre el aprendizaje de la Historia en los niños: ellos conciben el pasado en función del presente pese a que la comprensión del devenir histórico consiste en entender el presente con base en el pasado.

Sobre la base de lo que Piaget planteó acerca del aprendizaje de la Historia en los niños, Prats (2001) señala que solo con adolescentes, alumnos entre los 12 o 13 años y los 16 o 17 años (Carretero, Palacios y Marchesi, 1994; Gutiérrez, 2005; Flavell,

1996), se puede trabajar la explicación histórica en la educación básica. Esto debido a que los estudiantes menores no han desarrollado los requisitos cognitivos necesarios para construir explicaciones sobre hechos históricos: diferenciar tipos de causas, comprender relaciones de causa-efecto lejanas en el tiempo, dominar el concepto de tiempo histórico, entre otros.

Sobre los requisitos cognitivos vinculados con la construcción de explicaciones históricas se ampliará en el apartado que aborda la explicación intencional y la explicación causal de hechos históricos. A continuación, se expondrá cómo las nuevas orientaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia han sido recogidas en los currículos de diversos países. Se hará referencia al currículo peruano y al rol que cumple la explicación de hechos históricos en él.

Las nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia han sido adoptadas en los currículos de distintos países. Carretero y Limón (1995) señalan que en los diseños curriculares de España y Argentina pueden verse estas orientaciones que se alejan de la tradicional. Asimismo, en el currículo de Inglaterra, por ejemplo, la enseñanza de la Historia prepara a los alumnos para plantearse preguntas, pensar críticamente, analizar pruebas, construir argumentos y desarrollar un juicio crítico. Además, promueve la comprensión de la propia identidad de los estudiantes y de los desafíos del tiempo en el que viven. Se espera que a través de la enseñanza de la Historia los alumnos comprendan los conceptos históricos y los métodos de investigación de esta Ciencia Social. Del mismo modo, que entiendan cómo se construyen las interpretaciones sobre el pasado y las relaciones que aparecen entre la Historia de su país y del mundo sobre la base de factores culturales, económicos, políticos, religiosos y sociales (Department of Education, 2014).

En Chile el objetivo de la asignatura “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” es que los estudiantes alcancen una mejor comprensión de la sociedad y su rol en ella. De este modo, enfatizan en la formación del pensamiento histórico para que logren una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo. Asimismo, les interesa que los alumnos tomen conciencia de que viven en un mundo que supera su horizonte inmediato, y que se reconozcan como personas y ciudadanos que participan en el devenir histórico de la sociedad. Las habilidades a desarrollar en los estudiantes constituyen cuatro grupos básicos: pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

En el Perú, según el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica [DCN] (MINEDU, 2009), son dos las áreas que abordan el componente histórico: “Personal Social” en el caso de primaria, e “Historia, Geografía y Economía” para secundaria. En cuanto a la primera, tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral del alumno como persona y como miembro activo de la sociedad, y se articula con áreas que aparecen en la formación secundaria como “Formación Ciudadana y Cívica”, “Persona, Familia y Relaciones Humanas” e “Historia, Geografía y Economía”. Sobre esta última, su finalidad es que los estudiantes construyan su identidad social y cultural, y que desarrollen competencias vinculadas a la ubicación, contextualización y representación de los procesos humanos en el tiempo histórico y en el espacio geográfico.

El Marco Curricular Nacional (MINEDU, 2014) incorpora el componente histórico como parte del Aprendizaje Fundamental “Ejerce su ciudadanía”:

Se desenvuelve como ciudadano consciente de que tiene derechos y se compromete con el bien común, la defensa de los Derechos Humanos, el Estado de derecho y los principios democráticos. Convive y participa con apertura intercultural, delibera sobre los asuntos públicos y cumple sus responsabilidades en la vida social desde la comprensión de dinámicas económicas y el desarrollo de una conciencia histórica y ambiental (p.47).

Una de las competencias que compone dicho aprendizaje fundamental se denomina “Construye interpretaciones históricas”, y consiste en que los estudiantes elaboren explicaciones sobre problemas históricos del Perú, Latinoamérica y el Mundo, en las que pongan en práctica la interpretación crítica de distintas fuentes y la comprensión de los cambios, permanencias, simultaneidades y secuencias temporales. Del mismo modo, consiste en que los alumnos comprendan las múltiples causas que explican hechos y procesos y las consecuencias de éstos, reconociendo su relevancia en el presente. La competencia se estructura a partir de tres capacidades: la interpretación crítica de fuentes diversas; la comprensión del tiempo histórico y empleo de categorías temporales; y la elaboración de explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos (MINEDU, 2014).

La Ruta del Aprendizaje del Área curricular Historia, Geografía y Economía para 3°, 4° y 5° grados de Educación Secundaria (MINEDU, 2015), uno de los documentos que acompañan el Marco Curricular Nacional (MINEDU, 2014), detalla

cada una de las capacidades de la competencia “Construye interpretaciones históricas” y las reconoce como solidarias entre sí. Es decir, la interpretación crítica de fuentes y la comprensión del tiempo histórico son requisitos fundamentales para que los alumnos logren elaborar explicaciones históricas. Así, respecto a esta última capacidad el documento refiere que:

El estudiante, a partir de un problema histórico, elabora explicaciones con argumentos basados en evidencias. En estas emplea adecuadamente conceptos históricos. Explica y jerarquiza las causas de los procesos históricos relacionándolas con las intencionalidades de los protagonistas. Para lograrlo, relaciona las motivaciones de estos actores con sus cosmovisiones y las circunstancias históricas en las que vivieron. Establece múltiples consecuencias y determina sus implicancias en el presente. Durante este proceso, comprende que desde el presente está construyendo el futuro (p. 14).

Con base en lo expuesto se concluye que el currículo peruano, al igual que el de otros países, ha adoptado las nuevas orientaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Así, en el DCN (MINEDU, 2009) y, de forma más explícita, en el Marco Curricular Nacional (MINEDU, 2014) y en la Ruta del Aprendizaje del Área curricular Historia, Geografía y Economía para 3º, 4º y 5º grado de Educación Secundaria (MINEDU, 2015), la explicación de hechos históricos constituye la capacidad final que los estudiantes peruanos deberían desarrollar hacia el término de la educación básica.

Los alumnos deberían construir explicaciones que involucren las causas de los procesos históricos y las intencionalidades de los protagonistas (MINEDU, 2015). En otras palabras, deberían ser explicaciones que incluyan los dos modelos explicativos que se proponen en la Historia como disciplina: el de las explicaciones intencionales y el de las explicaciones causales. En el siguiente apartado se presentan ambos tipos de explicación histórica y los requisitos cognitivos que representan para los escolares.

La explicación intencional y explicación causal de hechos históricos

A partir de múltiples enfoques, filósofos e historiadores se han aproximado al problema de la explicación histórica (Jacott, 1995). Según Carretero, Jacott y López-Manjón (1995), la corriente positivista plantea que para las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales deberían emplearse los mismos esquemas o procedimientos explicativos. De esta manera, señalan que el método científico debe aplicarse a todas las ciencias sin importar el objeto de estudio. Asimismo, plantea que las explicaciones

científicas deben elaborarse a partir de leyes generales, es decir, un evento debe ser explicado con base en condiciones o antecedentes y ciertas leyes generales que permiten su ocurrencia.

Para los positivistas, el esquema causal que se maneja en las Ciencias Naturales es el modelo explicativo ideal para todas las ciencias incluyendo a las Ciencias Sociales (Carretero, Jacott y López-Manjón, 1995). Sin embargo, para von Wright (1979) las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales poseen una naturaleza distinta que no permite transferir el método de explicación de una a otra. En este sentido, propone el modelo de explicación intencionalista o teleológico.

Para apoyar su modelo explicativo, von Wright (1979) establece una diferencia fundamental entre uno y otro tipo de ciencia: la Historia, como Ciencia Social, estudia las acciones humanas y se ocupa de la reconstrucción de las vidas de las personas en otros tiempos y lugares. En este sentido, las explicaciones, señala von Wright, deben centrarse en las acciones humanas. Carretero (1995) complementa esta postura argumentando que no es factible explicar hechos históricos bajo leyes generales de las Ciencias Naturales, pues la Historia no se repite exactamente bajo las mismas condiciones.

A partir del modelo planteado por von Wright (1979), explicar un acontecimiento histórico significa comprender la intención o motivación del agente que lo realiza. De esta manera, la intención o la motivación constituye el rasgo que caracteriza la explicación (von Wright, 1976 en Carretero et al., 1995). En la explicación teleológica o intencionalista de hechos históricos, una acción o acontecimiento proporciona un motivo para que se realicen una secuencia de acciones hasta llegar al hecho histórico (Carretero et al., 1995).

Para Pozo, Asensio y Carretero (1986), las explicaciones intencionales no remiten al pasado, sino al futuro. Es así que no se busca entre las circunstancias antecedentes de un hecho, sino en sus consecuencias. De esta manera, un acontecimiento histórico se explica por los motivos que lo desencadenaron, es decir, por las intenciones respecto al futuro de quienes los realizaron. Para la educación básica, esto implicaría que los alumnos deberían cumplir ciertos requisitos cognitivos para lograr construir explicaciones intencionales ya que deben ser capaces de atribuir motivos a las acciones de las personas o de los grupos que se encuentran distantes en el tiempo (Pozo et al., 1986).

Otros de los requisitos cognitivos necesarios para explicar un hecho histórico bajo el modelo de explicación intencional, es que los estudiantes logren descentrarse en el tiempo. Es decir, que puedan juzgar acontecimientos históricos desde la perspectiva del tiempo pasado y no del presente. Sin embargo, esto constituye una de las mayores dificultades a las que se exponen los adolescentes, quienes suelen situar los problemas históricos en el tiempo actual (Hallam, 1972; Lee, 1978 en Pozo et al., 1986; Spoehr y Spoehr, 1994).

Hasta el momento, se ha descrito el modelo de explicación intencionalista o teleológico y los requisitos cognitivos que representa para los estudiantes construir explicaciones de este tipo. Sin embargo, la propuesta de von Wright (1979) ha sido expuesta a múltiples críticas que han dado origen al modelo de explicación causal que se expone a continuación.

Pereyra (1984) es uno de los principales críticos de la propuesta de von Wright (1979) para explicar acontecimientos históricos. Para él, el modelo de explicación intencional implica aproximarse a la Historia de forma limitada. Según Carretero (1995), Lloyd coincide con Pereyra al afirmar que a través del modelo intencionalista se plantea una oposición entre acciones humanas y condiciones sociales (Lloyd, 1986 en Carretero, 1995).

Para Pereyra (1984), el problema de explicar hechos históricos recae en hallar los factores que determinan el carácter de la actividad de los sujetos. En este sentido, postula que las acciones humanas se encuentran inmersas en una red compleja de fenómenos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos.

Los hechos se explican causalmente cuando el enfoque recae en las circunstancias antecedentes que lo hicieron posible. Así, se dice que las explicaciones causales se centran en el pasado. En el caso de la Historia, ese pasado de circunstancias antecedentes suelen ser, como ya se mencionó, factores de diferentes tipos (Pozo et al., 1986): social, económico, político, cultural o ideológico.

Lo anterior implicaría para la educación básica que los estudiantes dominen el pensamiento hipotético-deductivo en Historia (Pozo y Carretero, 1983). Para Spoehr y Spoehr (1994), se trata de desarrollar hipótesis sobre las causas y los efectos de los hechos del pasado. Para ello, se debe tener en cuenta que una causa puede estar alejada en el tiempo y en el plano de análisis de sus efectos, y que los factores que influyen en un determinado hecho histórico se combinan en la dimensión temporal y así, por ejemplo, causas religiosas pueden generar efectos políticos.

Pozo et al. (1986) se refieren al intervalo temporal sobre el que comentan Spoehr y Spoehr (1994) y señalan que en Historia es frecuente que los hechos tengan consecuencias no solo a corto plazo, sino a largo plazo. En este sentido, los estudiantes deberían hallar causas distantes en el tiempo y con ello establecer relaciones causales con un número amplio de causas y consecuencias (Adelson, 1971 en Pozo et al., 1986). Al respecto, Carretero (1995) refiere que los alumnos deben ser capaces de realizar operaciones mentales sobre operaciones previamente realizadas.

Además, para elaborar explicaciones causales en Historia es necesaria la capacidad para comprender que los hechos históricos no poseen una sola causa o una sola consecuencia, y que las relaciones causales no son simples o lineales, sino complejas. Por lo tanto, los escolares deben lograr integrar varios factores en una explicación común (Pozo et al., 1986).

Luego de desarrollar los dos modelos de explicación propuestos en la Historia como disciplina, es importante señalar que desde hace varios años se intenta integrar causas e intenciones en un modelo común, pues ambos tipos de explicación resultan complementarios y no excluyentes (Pozo et al., 1986). De este modo, Carretero et al. (1995) concluyen que la explicación de acontecimientos históricos debería implicar un análisis de la estructura social e incluir las acciones humanas y las condiciones sociales.

Cabe destacar que para autores como Carretero, Pozo y Asensio (1983), explicar un hecho histórico basado en intenciones y causas supone actividades cognitivas bastante complejas y sofisticadas para los alumnos. Carretero et al. (1983), Prats (2000) y Pagès (2004) señalan que para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la Historia en la educación básica como la explicación de hechos históricos, es requisito que en los adolescentes se hayan producido una serie de transformaciones cognitivas que corresponden al estadio de las operaciones formales propuesto por Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo (Carretero et al., 1994; Gutiérrez, 2005; Flavell, 1996).

De acuerdo con Carretero, Palacios y Marchesi (1994), para Inhelder y Piaget, el estadio de las operaciones formales se adquiere al inicio de la adolescencia, entre los 11 y 12 años, y se consolidaría hacia los 14 y 15 años. No obstante, no constituye un rasgo universal entre los adolescentes de las mencionadas edades, por ello la comprensión de los contenidos históricos constituye un reto para los escolares (Carretero, 2011; Carretero et al., 1983). Frente a este panorama, Carretero (2011) resalta el importante rol que cumple la escuela en el favorecimiento del desarrollo del pensamiento formal en sus alumnos.

En síntesis, en este apartado se han detallado los dos modelos de explicación sobre los que deberían basarse las explicaciones históricas construidas por los estudiantes de educación básica. Además, se han descrito los desafíos cognitivos a los que se enfrentan los adolescentes para alcanzar este logro de aprendizaje. A continuación, se presentan investigaciones que han abordado la temática de las explicaciones históricas y sus resultados más relevantes con el fin de evidenciar la amplia producción de estudios a nivel internacional y determinar el aporte de este trabajo de investigación.

La investigación en el campo de las explicaciones de hechos históricos

Múltiples estudios se han interesado en abordar la temática de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y de las explicaciones históricas construidas por estudiantes. Los primeros estudios se realizaron bajo la perspectiva piagetiana y, como señala Jacott (1995), plantearon si era posible aplicar los estadios del pensamiento lógico al dominio de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Los estudios pioneros estuvieron a cargo de Peel y de Hallam. Para Peel, el pensamiento adolescente debía ser considerado como un continuo que iba desde el pensamiento descriptivo al pensamiento explicativo. Esta caracterización estaba relacionada con los niveles de pensamiento concreto y formal planteados por Inhelder y Piaget. Peel pidió a los participantes que construyan explicaciones sobre un hecho ficticio y encontró que el paso del pensamiento descriptivo al explicativo no se lograba hasta los 15 o 16 años aproximadamente (Peel, 1965; 1967; 1971; Inhelder y Piaget, 1955 en Jacott, 1995).

Hallam tomó como base los estadios del modelo piagetiano de pensamiento y sobre ellos estableció otros estadios para explicar el desarrollo del pensamiento histórico. En primer lugar, se encontraba el estadio en el que los participantes solo se basaban en uno de los elementos de la situación histórica: estadio preoperacional. En segundo lugar, se hallaba el estadio en el que los participantes eran capaces de dar respuestas más organizadas y de predecir resultados con base en evidencias, pero limitados a información concreta: estadio del pensamiento concreto. En tercer lugar, se encontraba el estadio en el que los participantes relacionaban diferentes variables, planteaban hipótesis y explicaciones alternativas: estadio del pensamiento lógico-formal (Hallam, 1967 en Jacott, 1995). Uno de sus principales hallazgos fue que recién a partir de los 16 años empezaba a desarrollarse el pensamiento formal en Historia, en contraste

con lo que ocurría con otras áreas del conocimiento como la Física o las Matemáticas. El investigador explicó estas diferencias sobre la base de la naturaleza de la Historia como disciplina: los participantes se enfrentaban con materiales complejos y abstractos y debían comprender un entorno histórico y cultural muy diferente al suyo (Hallam, 1967; 1970 en Jacott, 1995).

Como una crítica a las investigaciones de enfoque piagetiano, surge el estudio longitudinal de Booth (1980; 1983). Este investigador señalaba que los estudios anteriores ofrecían una visión limitada de la capacidad cognitiva de los adolescentes para pensar en términos históricos. De este modo, su investigación se centró en tomar la propia estructura de la Historia como disciplina para estudiar el pensamiento histórico de los alumnos. Por ello, su objetivo fue determinar en qué medida los métodos de enseñanza podían afectar: la capacidad de los alumnos para utilizar y evaluar fuentes históricas; la capacidad para comprender y emplear conceptos históricos; y las actitudes de los estudiantes hacia la Historia como disciplina. Los resultados mostraron que entre los 14 y 16 años los participantes ya eran capaces de operar y pensar en términos históricos, siempre y cuando se empleara con ellos un método de enseñanza adecuado. Cabe destacar que resultados similares tuvieron los estudios realizados para evaluar los proyectos de renovación en la enseñanza de la Historia que surgieron en países como Inglaterra (Shelmit, 1980).

Con base en las investigaciones descritas hasta el momento, surgieron los estudios que se ocuparon de la propia naturaleza de la explicación en Historia. Lee es uno de los investigadores más representativos que destaca la importancia de tomar en cuenta las explicaciones intencionales en Historia y, por ello, se enfocó en estudiar cómo comprendían los alumnos este tipo de explicación (Jacott, 1995). Entre los principales hallazgos de Lee se encuentra que los adolescentes entre 12 y 13 años, formulaban explicaciones basadas en una visión estereotipada de las acciones e intenciones de los agentes históricos, y de las situaciones históricas en las que se encontraban. En la misma línea, los participantes de 15 y 16 años mostraron, en menor medida, esta tendencia. Por otro lado, solo los participantes mayores de 16 años lograron situar su explicación dentro de un contexto histórico más amplio. Estos resultados dan luces sobre la tendencia en los adolescentes de explicar acontecimientos históricos en términos de acciones e intenciones de los agentes históricos (Ashby y Lee, 1987; Dickinson y Lee, 1978; Lee, 1978 en Jacott, 1995).

A la par de las investigaciones de Lee, Adelson preguntó a un grupo de adolescentes entre 12 y 13 años y a otro grupo entre 15 y 17 años, por las razones que llevarían a una persona a reincidir en un delito y regresar a la cárcel. Los resultados mostraron que los adolescentes más jóvenes respondían de modo tautológico sin comprender los motivos que están detrás de las acciones de las personas. En contraste, los adolescentes entre 15 y 17 años, dieron respuestas más elaboradas, y en ellas se evidenciaban sus intentos por explicar las acciones de las personas sobre la base de los motivos que estaban detrás. Adelson también encontró que los adolescentes tienden a interpretar las acciones que comprenden a toda una comunidad en función de intenciones individuales, pues para ellos pensar en una colectividad abstracta y sus intenciones es una tarea compleja (Adelson, 1971 en Carretero et al., 1986).

Otras investigaciones se realizaron en torno a la naturaleza de la explicación en Historia. Carretero, Pozo y Asensio realizaron diversos estudios sobre la causalidad histórica (Carretero et al., 1983; Pozo et al., 1986; Pozo y Carretero, 1983). Esta investigación se basa en uno de los estudios que este grupo de investigadores llevó a cabo. En el trabajo de Pozo et al. (1986) se analizaron las capacidades explicativas en el ámbito de la Historia de un grupo de adolescentes y adultos universitarios. Para ello, se creó un hecho histórico ficticio que daba cuenta de la prosperidad de un país y 6 tarjetas con posibles causas del progreso. Los participantes fueron alumnos de educación general básica, bachillerato y del curso de orientación universitaria. Cabe destacar que se estudió por primera vez la utilización de las explicaciones intencionales y las explicaciones causales, pues, como se ha expuesto previamente, los trabajos realizados se habían centrado en uno solo modelo explicativo: explicaciones intencionales (Jacott, 1995).

Los resultados del estudio evidenciaron, en contra de las expectativas de los autores, que los diferentes grupos de estudiantes no prefirieron un tipo de explicación sobre otro. En contraste, mostraron que los alumnos de distintos niveles educativos establecían diferentes tipos de relaciones entre los factores para explicar el hecho histórico. De este modo, los alumnos entre 12 y 14 años y algunos de 16 años, se limitaban a describir la influencia de cada factor por separado y no los relacionaban. Además, se encontró que los estudiantes de 18 años en adelante elaboraban explicaciones más completas y complejas (Pozo et al., 1986).

Más adelante, Carretero et al. (1995) trabajaron sobre la base de un instrumento similar al de Pozo et al. (1986), pero reemplazaron el hecho ficticio por un hecho real: el

descubrimiento de América. Además, incluyeron participantes universitarios que estudiaban Psicología e Historia. A partir de los resultados obtenidos, los autores concluyeron que existía una amplia tendencia entre los sujetos no expertos en Historia para explicar el hecho histórico sobre la base de acciones humanas, es decir, las explicaciones intencionales ocupaban un lugar principal. En un estudio previo Halldén (1986) halló resultados similares. Otro de los hallazgos de Carretero fue que los participantes con estudios en Historia formulaban explicaciones en las que consideraban la existencia de factores sociales, políticos, económicos y científico-técnicos. Asimismo, situaban las acciones de las personas en función a condiciones sociales.

En la misma línea de investigación, Carretero, López-Manjón y Jacott (1995) presentaron cuatro hechos históricos distintos a un grupo de participantes con el objetivo de conocer si la tendencia mostrada en los estudios previos respondía a la naturaleza general en las explicaciones históricas, o si dependía del acontecimiento histórico considerado. Para este estudio presentaron seis posibles causas de cuatro hechos históricos: la caída de la URSS, la Revolución Francesa, la Segunda Guerra Mundial y el Descubrimiento de América. Los participantes debían situar las causas según el orden de importancia que ellos le otorgaban en la producción de cada hecho histórico. El principal hallazgo de esta investigación fue que los diferentes grupos concedieron un valor distinto para cada factor explicativo al momento de explicar el acontecimiento histórico. Sin embargo, en el caso del descubrimiento de América esto no ocurrió. Los autores explicaron este resultado mediante el argumento que el descubrimiento de América sí formaba parte de la Historia y la cultura de los participantes. En este sentido, al tener un mayor conocimiento hay también un mayor consenso entre los diferentes grupos de edad y de nivel educativo.

Los estudios expuestos y sus principales resultados constituyen el marco de referencia para este trabajo. Esta línea de investigación sigue vigente e incluso se ha ampliado para explorar otros temas vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En este sentido, se han realizado otros trabajos centrados en estudiantes universitarios dentro del modelo expertos-novatos (Vos y Carretero, 2004; Pozo y Carretero, 1989; Voss, Carretero, Kennet y Silfies, 1994; Voss, Ciarrochi y Carretero, 2004). Asimismo, se han analizado y comparado textos escolares de Historia (Carretero, Jacott y López-Manjón, 2004). De igual modo, algunos estudios más actuales se han enfocado en la construcción de la identidad nacional (Carretero, Castorina y Levinas, 2013; Carretero y Gonzalez, 2003; Carretero y Kriger, 2006; 2008; 2011; Carretero,

López, Gonzalez y Rodríguez-Moneo, 2012; Gonzalez y Carretero, 2013; Lopez, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2014) y en la construcción de la memoria histórica (Carretero, 2007).

En la primera sección de este trabajo se ha expuesto que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación básica han variado a partir de las nuevas orientaciones adoptadas por los currículos de diversos países. El Perú no es ajeno a este cambio como lo demuestran el DCN (MINEDU, 2009) y el Marco Curricular Nacional (MINEDU, 2014). Bajo este nuevo enfoque, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia abandona la memorización de información y se centra en la comprensión explicativa de contenidos históricos (Carretero et al., 1995, Yilmaz, 2009).

En este contexto, la explicación histórica constituye un logro de aprendizaje que los estudiantes, progresivamente, deberían alcanzar hacia el final de su proceso formativo en Historia. De esta manera, se esperaría que al término de la secundaria los alumnos sean capaces de construir explicaciones sobre acontecimientos históricos incorporando los dos modelos de explicación que se proponen en la Historia como Ciencia Social: la explicación intencional y la explicación causal. No obstante, se ha señalado que para alcanzar este logro de aprendizaje es requisito que en los alumnos se hayan producido una serie de transformaciones cognitivas vinculadas al pensamiento formal (Carretero et al., 1983; Prats, 2000; Pagès, 2004).

Estos cambios han incentivado el interés por conocer cómo se enseña y cómo se aprende la Historia en las aulas de clase. De este modo, a nivel internacional se han realizado diversas investigaciones en este campo de la educación básica. Las más representativas han sido expuestas en este trabajo. Sin embargo, en el Perú no ha ocurrido lo mismo y los recursos continúan centrados en las áreas curriculares de Matemática y Comunicación.

Frente a este panorama, el presente estudio se integra a la escasa investigación en el país sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación básica. Los resultados de este trabajo representan una primera aproximación a esta temática, específicamente a la construcción de explicaciones históricas por adolescentes escolares.

El objetivo principal es caracterizar las explicaciones históricas que los adolescentes construyen en torno a un hecho histórico ficticio. Con base en los planteamientos teóricos expuestos, se pretende analizar los factores que los adolescentes seleccionan para explicar el hecho histórico y la valoración o el grado de importancia

que le asignan a cada uno de estos factores. En otras palabras, analizar si optan por explicar el acontecimiento histórico partiendo del modelo intencional o causal, o si son capaces de integrar ambos tipos de explicación. Del mismo modo, se pretende analizar las relaciones que los participantes establecen entre los diversos factores al explicar el hecho histórico. Por último, esta investigación busca analizar las aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las instituciones educativas [IIIEE] de las que provienen los participantes, con el fin de vincular su influencia con los resultados del estudio.



Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 16 alumnos de 2° y 5° de secundaria, con edades entre los 12 y 13 años y los 15 y 16 años, respectivamente. Además, se contó con la participación de dos coordinadores y también docentes del curso de Historia. Todos los participantes se seleccionaron de dos instituciones educativas de la ciudad de Lima.

Se decidió que las IIEE elegidas debían tener características diferentes para lograr un contraste entre las distintas aproximaciones a la enseñanza de la Historia. De esta manera, se escogió una institución educativa [IE] pública ubicada en el distrito de Barranco y una IE privada del distrito de Surco.

En cada IE se seleccionaron cuatro escolares por grado con base en sus calificaciones en Historia: dos alumnos de alto rendimiento y dos alumnos de bajo rendimiento. Para elegirlos, se tuvo acceso a las notas finales obtenidas en el curso de Historia durante el año anterior. Sobre ellas se escogieron a los dos estudiantes con las calificaciones más altas y a los dos alumnos con las calificaciones más bajas. El objetivo de esta elección fue contar con un grupo de participantes conformado por casos extremos y alejados del promedio.

Se convocó a los coordinadores del curso de Historia de cada IE con la finalidad de identificar la aproximación a la enseñanza de la Historia. En el caso de la IE pública, participó el coordinador y docente del área curricular “Historia, Geografía y Economía”. Respecto de la IE privada, se invitó a la coordinadora y docente del área “Humanidades”, área que incluía cursos de Historia.

A los directores de ambas IIEE se les informó acerca de los objetivos y características del estudio, y se les solicitó autorizar la participación de sus estudiantes y coordinadores en la investigación. A los alumnos y coordinadores escogidos se les explicó, de forma verbal y escrita, cuál era el propósito del estudio, que su participación sería voluntaria y anónima, y que la información recolectada sería registrada en audio y empleada solo para fines de la investigación. Asimismo, se les informó que podían abandonar el estudio si así lo deseaban, sin que esto los afecte de alguna manera. Todos señalaron estar de acuerdo con participar mediante la firma de los consentimientos informados que les fueron entregados (Ver anexos A y B). Adicionalmente, a cada participante se le entregó una copia del documento.

Técnicas de recolección de información

A partir del propósito de este estudio, se utilizó el método clínico-crítico de Piaget. Según Ducret (2004), es un procedimiento en el cual el investigador interactúa, a través de preguntas y respuestas, con el niño, adolescente o adulto.

El método clínico-crítico le permite al investigador reunir información para responder a las preguntas que se plantea. De este modo, se trata de un método verbal que incluye el uso de material concreto y el investigador hace preguntas y propone contra-ejemplos y contra-sugestiones para obtener datos sobre el desarrollo del pensamiento de los sujetos participantes (Ducret, 2004).

En el presente estudio se emplearon tres instrumentos. El primero fue la prueba “La prosperidad de Tasmania” creada por Pozo et al. (1986) y basada en el método clínico-crítico de Piaget. Los otros dos instrumentos fueron una guía de entrevista semiestructurada para alumnos y otra para coordinadores.

Prueba “La prosperidad de Tasmania”. La prueba denominada “La prosperidad de Tasmania” fue creada y utilizada por Pozo et al. (1986). Se compone de un texto general que describe la situación de prosperidad de un país ficticio denominado “Tasmania”, y de un grupo de seis tarjetas con acontecimientos ocurridos en este país que representan posibles explicaciones de su progreso. Los hechos que recogen las tarjetas 1, 3 y 5: “guerras”, “deseo del pueblo” y “religión”, se consideran factores explicativos intencionales, es decir, vinculados a las motivaciones de determinados agentes; mientras que los de las tarjetas 2, 4 y 6: “mejora del clima”, “aumento de producción minera” y “grupos de poder”, representan factores explicativos causales.

Hacia casi 150 años, el país no se había mezclado en las guerras de la zona, habiendo tenido un desarrollo pacífico en su vida cotidiana.

Se produjo un cambio en el clima, que pasó a ser más benigno, lo cual mejoró sensiblemente las cosechas y posibilitó la ganadería.

Figura 1. Tarjetas 1 y 2

Guía de entrevista para alumnos. Esta guía de entrevista se elaboró con el fin de obtener información acerca de la experiencia de los estudiantes en el curso de Historia. El instrumento estuvo compuesto por tres áreas. La primera se denominó: *“Propósito de la enseñanza de la Historia”*. En ella se exploraron las ideas de los alumnos acerca del objetivo del curso de Historia, su utilidad y la importancia que tenía en la IE. Por ejemplo, se les preguntó: *“¿Qué piensas sobre tener un curso de Historia en el colegio?”*.

La segunda área se llamó: *“Aprendizaje de la Historia”*, y en ella el propósito fue identificar las ideas de los participantes sobre su propio aprendizaje en el curso de Historia. En este sentido, algunas de las preguntas fueron: *“¿Te parece fácil o difícil aprender Historia?”*, *“¿Estudias para los exámenes de Historia?”*.

La última área exploraba cómo se enseñaba Historia en cada IE. Es así que se denominó: *“Enseñanza de la Historia en la IE”*. A los alumnos se les plantearon, por ejemplo, las siguientes preguntas: *“Cuéntame cómo son tus clases de Historia”*, *“¿Recuerdas la mejor clase de Historia que tuviste? Cuéntame cómo fue”* (Ver anexo C).

Guía de entrevista para coordinadores. La guía de entrevista semiestructurada para los coordinadores se elaboró con el objetivo de recolectar datos sobre las aproximaciones a la enseñanza de la Historia en cada institución educativa. De este modo, estuvo conformada por cuatro áreas. La primera exploró las características generales del curso en la IE. Esta área se denominó: *“Características del curso de Historia”* y en ella se recogieron preguntas como: *“Cuéntame brevemente acerca del curso de Historia en esta IE”*.

En la segunda área se indagó sobre el propósito de la enseñanza de la Historia y así se le nombró: *“Propósito de la enseñanza de la Historia”*. En ella se preguntó a los coordinadores: *“¿Para qué se enseña Historia en esta IE?”*, *“¿Qué aprenden los estudiantes de esta IE en un curso como Historia?”*.

La tercera área se denominó: *“Concepciones y creencias sobre el aprendizaje de la Historia”*. Su objetivo fue recoger las concepciones y creencias de los coordinadores sobre cómo se aprende la Historia, qué caracteriza su aprendizaje y si este es o no similar al de otras asignaturas. En este sentido, algunas de las preguntas propuestas fueron: *“¿En qué consiste aprender Historia?”*, *“¿Qué caracteriza a un alumno que tiene éxito en el curso de Historia?”*.

La última área llamada “*Enseñanza de la Historia en la IE en los últimos 5 años*”, tuvo como finalidad explorar cómo se ha enseñado Historia en la IE durante los últimos 5 años; si ha existido diálogo entre los docentes de los diferentes grados; y si se han dado cambios a lo largo del tiempo y en qué han consistido. Se preguntó, por ejemplo, “*¿Cómo se enseña Historia en esta IE?*”, “*¿Qué estrategias emplean los docentes?*” (Ver anexo D).

Procedimiento

El primer paso consistió en elaborar una propuesta de guía de entrevista para los alumnos y coordinadores del curso de Historia. Además, se creó un protocolo de aplicación con el fin de registrar las respuestas de los alumnos frente a cada tarea de la prueba “La prosperidad de Tasmania”.

Con el objetivo de adecuar la prueba, el protocolo de aplicación y las guías de entrevista para su administración con los participantes seleccionados, el siguiente paso fue realizar una prueba piloto en la que participaron cuatro estudiantes y un docente de Historia de una IE privada del distrito de Surco. El piloto dio cuenta del tiempo de aplicación de los instrumentos y permitió identificar que algunos términos empleados en la prueba “La prosperidad de Tasmania” resultaban difíciles de comprender para los estudiantes. De esta manera, por ejemplo, el término “proliferado”, que aparece en la tarjeta 6, fue reemplazado por la palabra “aumentado”.

En el caso de los alumnos participantes, la prueba y la guía de entrevista fueron aplicadas individualmente. Luego de explicar la información contenida en el consentimiento informado, se seguía el siguiente procedimiento:

1. Se daba la bienvenida al participante y se agregaba: “*Tu tarea será resolver un problema. No es un problema que se pueda hacer bien o mal, solo tienes que pensar y dar tu opinión. Vas a leer algunas tarjetas, en ellas se habla de un país en el que han ocurrido una serie de cosas*”. Posterior al encuadre se señalaba: “*Por favor lee este texto con atención*” y se colocaba la cartilla con el texto frente al estudiante. Una vez que terminaba de leer, se le invitaba a hacerlo nuevamente si lo consideraba necesario. A continuación, se decía: “*¿Podrías contarme, en pocas palabras, de qué trata el texto que acabas de leer?*”, con base en su respuesta se continuaba, o no, con la aplicación del instrumento.
2. Posteriormente, se indicaba al alumno: “*Te voy a presentar una serie de tarjetas que contienen algunos hechos ocurridos en Tasmania. La tarea consiste en que*

comentes si estos hechos pueden o no explicar la prosperidad del país”, y se colocaban las seis tarjetas en la mesa. En seguida se señalaba la primera tarjeta y se le preguntaba: “¿Este suceso influye o no en la prosperidad de Tasmania?” Se indagaba el porqué de su afirmación. El mismo procedimiento se seguía con las otras 5 tarjetas.

3. A continuación, se daba la siguiente consigna: *“Ahora te voy a pedir que ordenes las tarjetas en dos grupos: las que no influyen y las que sí influyen. Si consideras que algunas influyen más y otras menos, también ordénalas”*. Una vez que el estudiante cumplía con la indicación, se le preguntaba por qué las había ordenado de esa forma.
4. Luego, se señalaba la tarjeta que había elegido como la más influyente y se agregaba: *“En caso no te hubiera entregado esta tarjeta, es decir, si este hecho no hubiera sucedido ¿crees que el país hubiera prosperado?”* Después de escuchar la respuesta se le preguntaba: *¿Por qué?* Este procedimiento se repetía con la segunda tarjeta en importancia.
5. Por último, se le indicaba: *“Sobre la base de lo que has ido respondiendo, ¿crees que habría alguna relación entre las tarjetas que te he presentado?”* A partir de la respuesta del participante, se le pedía una explicación global sobre la prosperidad de Tasmania. Además, se indagaba sobre las relaciones entre las diferentes facetas del desarrollo de un país: económico, político, artístico y cultural.

Una vez concluida la prueba, se realizaba la entrevista semiestructurada con el participante. La aplicación de ambos instrumentos tomó aproximadamente 45 minutos.

Los coordinadores de Historia de cada IE también fueron entrevistados. En este caso, las entrevistas semiestructuradas tuvieron una duración de 1 hora y 15 minutos aproximadamente.

El procedimiento realizado con cada estudiante y coordinador se registró en audio. Es preciso señalar que todos los participantes accedieron a ser grabados. Posteriormente, todo este material fue transcrito para ser analizado.

Los datos obtenidos se trabajaron en tres partes. En primer lugar, se identificaron y analizaron los factores que los participantes seleccionaron para explicar el hecho histórico y el grado de importancia que le otorgaron a cada uno. En segundo lugar, se identificaron y analizaron las relaciones que los adolescentes establecieron entre los factores para explicar el hecho histórico. En tercer lugar, se identificaron y

analizaron las aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las IIEE participantes.

Para identificar el grado de importancia que los estudiantes le asignaban a cada factor explicativo, se creó una escala de 7 puntos. Los puntajes variaron entre 0 y 6, dependiendo del orden en el que el participante ubicaba cada factor. En este sentido, si un estudiante organizaba las tarjetas de esta manera: 1, 3, 4 2, 6, 5, a la tarjeta 1 se le asignaba 6 puntos; a la tarjeta 3, un puntaje de 5; a la tarjeta 4, el valor de 4 y así sucesivamente. Cuando alguna de las tarjetas no era considerada como un factor influyente, se puntuaba con 0. Además, si una tarjeta era ubicada en un mismo nivel de importancia, a todas las de ese nivel se les asignaba la misma puntuación.

Con el fin de analizar las relaciones que los participantes establecieron entre los factores explicativos, se emplearon cuatro niveles de relación creados por Pozo et al. (1986). Estos niveles representan categorías en las que se puede ubicar a los estudiantes de acuerdo a la complejidad de las relaciones que construyen en sus respuestas. Son niveles inclusivos, es decir, cada uno implica mayor elaboración que el anterior y se apoya en las adquisiciones precedentes (Pozo et al., 1986).

Tabla 1

Descripción y ejemplos de los niveles de relación entre los factores explicativos

| Nivel | Descripción | Ejemplo |
|---------|--|--|
| Nivel 1 | Los participantes que se ubican en el primer nivel no se plantean la necesidad de explicar el hecho histórico. Ofrecen respuestas inconsistentes y se ciñen a la información descrita en las tarjetas. | "Todo el mundo sabe que hay países ricos y pobres". |
| Nivel 2 | Los participantes del segundo nivel reconocen que los sucesos ocasionan determinados efectos, sin embargo no logran establecer relaciones entre los diferentes factores y el progreso del país. | "La guerra siempre es mala para un país. Sí influye, porque la guerra es mala y perjudica al país". |
| Nivel 3 | Los participantes que se ubican en el tercer nivel logran establecer relaciones más precisas entre los efectos de un factor y su influencia en la prosperidad del país. | "El clima mejoró las cosechas, al tener más cosechas pueden vender más, y se lo pueden vender a otros países, y con ese dinero pueden mejorar el país". |
| Nivel 4 | Los participantes que se ubican en el cuarto nivel son capaces de establecer diversas cadenas de causas y efectos; incluso llegan a vincularlas para elaborar una explicación histórica más completa acerca del desarrollo del país. | "La guerra puede influir negativamente si el país interviene de modo directo, pero si la guerra es fuera y ellos solo les venden armas puede ser muy beneficiosa". |

Nota: Elaboración propia basada en Pozo et al. (1986).

La tabla 1 constituye una breve explicación de los cuatro niveles propuestos por Pozo et al. (1986) y en ella se ofrecen ejemplos que facilitan su comprensión. Cada nivel será descrito al detalle en la siguiente sección de este trabajo.





Resultados y discusión

El objetivo general de esta investigación fue caracterizar las explicaciones que los adolescentes construyen entorno a un hecho histórico ficticio. Los resultados obtenidos y su discusión se presentan en tres partes de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación. En la primera parte, se analizan los factores que los adolescentes seleccionaron para explicar el hecho histórico y la valoración o el grado de importancia que le asignaron a cada uno de ellos. En la segunda parte, las relaciones que los adolescentes establecieron entre los diversos factores al explicar el hecho histórico. En la tercera parte, se analizan las aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en cada IIEE.

De aquí en adelante se hará referencia a seis factores explicativos. Como se señaló en la sección anterior, los factores se recogen en las seis tarjetas que fueron presentadas a los participantes del estudio. De esta forma, si se hace referencia al cuarto factor, se trata de la tarjeta 4, es decir, de la producción minera como factor explicativo.

Factores explicativos de la prosperidad de Tasmania y su valoración o grado de importancia

En primer lugar, se analizaron los factores que los adolescentes seleccionaron para explicar el hecho histórico ficticio y la valoración o el grado de importancia que le asignaron a cada uno. Al inicio se mostrarán los resultados de manera general para, posteriormente, presentar las respuestas de los participantes sobre cada una de las seis tarjetas. Seguidamente, se expondrá la valoración o el grado de importancia que los alumnos le otorgaron a cada factor. Luego, se vincularán los resultados obtenidos y se analizarán.

La tabla 2 es una tabla de frecuencia. A través de ella, se exponen, de manera general, las respuestas de los participantes de 2° y 5° de secundaria ante la pregunta: “¿Este suceso influye o no en la prosperidad de Tasmania?”.

Tabla 2

Frecuencia de respuestas sobre la influencia de los factores explicativos según grado de estudio

| Tarjeta | 2° | | 5° | |
|-------------------------------|----|----|----|----|
| | Sí | No | Sí | No |
| Tarjeta 1 – Guerras | 8 | 0 | 8 | 0 |
| Tarjeta 2 - Mejora del clima | 7 | 1 | 8 | 0 |
| Tarjeta 3 - Deseo del pueblo | 6 | 2 | 7 | 1 |
| Tarjeta 4 - Producción minera | 8 | 0 | 7 | 1 |
| Tarjeta 5 – Religión | 6 | 2 | 4 | 4 |
| Tarjeta 6 - Grupos de poder | 8 | 0 | 7 | 1 |

La tabla 2 muestra que todos los participantes consideraron que el factor “guerras”, recogido en la tarjeta 1, influye en la prosperidad del país ficticio. En cuanto al factor “mejora del clima”, en el caso de 2° de secundaria, siete estudiantes respondieron que sí influye en el progreso de Tasmania y uno negó su influencia; en contraste, todos los participantes de 5° de secundaria señalaron que el factor influye en el progreso del país.

Respecto al tercer factor (deseo del pueblo), seis alumnos de 2° de secundaria afirmaron que influye en la prosperidad de Tasmania y dos que no lo hace; en 5° de secundaria, siete adolescentes consideraron que el factor influye en el progreso y solo uno que no lo hace. El factor “producción minera” fue señalado por todos los estudiantes de 2° de secundaria como influyente en el progreso del país ficticio; no obstante, en 5° de secundaria un participante negó su influencia y siete reconocieron que sí influye.

Sobre las dos últimas tarjetas, seis alumnos de 2° de secundaria consideraron que el factor “religión” no influye en el progreso de Tasmania, y dos que sí lo hace; en contraste, las respuestas de los estudiantes de 5° de secundaria estuvieron divididas: cuatro afirmaron que el factor influye y cuatro señalaron que no lo hace. Por último, todos los adolescentes de 2° de secundaria afirmaron que el factor “grupos de poder” influye en la prosperidad del país; mientras que en 5° de secundaria, siete participantes estuvieron de acuerdo en su influencia y solo uno ofreció una respuesta negativa.

Para ampliar la información expuesta, a continuación se muestra, por separado, cada tarjeta y el factor explicativo que representa, y las respuestas de los adolescentes frente a cada una. Del mismo modo, se presentan los argumentos más representativos ante la pregunta: “¿Por qué este suceso influye o no en la prosperidad de Tasmania?”. Se incluyen en las tablas las variables IE y rendimiento en Historia.

Tarjeta 1: guerras. El primer factor explicativo se denomina “guerras”. En él se hace referencia al siguiente suceso: “*Hacia casi 150 años, el país no se había mezclado en las guerras de la zona, habiendo tenido un desarrollo pacífico en su vida cotidiana*”. En la tabla 3 se muestra la frecuencia de respuestas de los participantes sobre si este hecho resulta o no influyente en la prosperidad de Tasmania.

Tabla 3

Frecuencia de respuestas sobre la influencia del factor explicativo “guerras” (tarjeta 1) según institución educativa, grado de estudio y rendimiento en Historia

| Grado | Rendimiento | IE pública | | IE privada | |
|-------|-------------|------------|----|------------|----|
| | | Sí | No | Sí | No |
| 2° | Alto | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | Bajo | 2 | 0 | 2 | 0 |
| 5° | Alto | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | Bajo | 2 | 0 | 2 | 0 |

A través de la tabla se observa que todos los alumnos consideraron este primer factor como influyente. Ellos ofrecieron diferentes razones sobre por qué este factor influye en el progreso del país, no obstante, pueden ser agrupadas de dos maneras. Por un lado se encuentran las respuestas que hacen referencia a la situación de paz que ha logrado Tasmania. Por otro lado, aquellas que se relacionan con las consecuencias negativas que podría generar que el país participe en una guerra.

Respecto al primer grupo, las respuestas de cuatro participantes de 2° de secundaria y de cinco de 5° de secundaria, giraron en torno a la situación de paz que el país había logrado. Es decir, para estos adolescentes el progreso podría haberse alcanzado gracias al ambiente pacífico que se vivía en Tasmania:

Sí, creo que influye porque al no tener guerra el país puede prosperar, porque el país no va a ser atacado ni nada de eso. Por lo tanto, el país puede vivir en armonía (AD: alumna de 2° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

O sea, todo hubiera sido pacifista, entonces como que toda la sociedad también es pacífica y no hay conflictos entre ellos, o si es que los hay, los resuelven pacíficamente y prosperan sin caer en guerras o guerras a nivel internacional o civil, o algo así. O, en algunas protestas tipo la de la Parada que fue como que súper agresiva (AR: alumna de 5° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

En segundo lugar, las respuestas de tres alumnos de 2° de secundaria y de dos de 5° de secundaria, se vincularon a las consecuencias negativas que las guerras habrían generado en el país. A continuación se presentan las dos respuestas más representativas:

Sí, porque si hubiera habido conflicto con otros lugares, entonces hubiera decaído [el país], hubiese habido una gran pobreza porque en esos tiempos de guerra, por ejemplo, hubiera habido tanta matanza que el país se va haciendo más pequeño, la población más pequeña” (JV: alumno de 2° de secundaria, IE pública, alto rendimiento).

Porque de hecho una guerra cambia totalmente la perspectiva de un país, es decir, socialmente puede haber, digamos... Por ponerte un ejemplo, si alguien pierde una guerra puede haber un sentimiento en la población de desánimo. También económico, por todas las pérdidas. Políticamente también, por si se pierde territorios o cosas así (SB: alumno de 5° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

Cabe destacar que dos participantes señalaron en sus respuestas que pese a que el suceso influye en el progreso, el país no solo estaba mejorando por no haberse involucrado en guerras. Los adolescentes fueron uno de 2° de secundaria y otro de 5° de secundaria.

A ver, para que un país avance de manera potencial no necesariamente tiene que estar en una guerra o también puede estarlo, sino que debe haber hechos trascendentales para poder alcanzar el avance. Puede ser el descubrimiento de un sitio arqueológico u otras cosas (NL: alumno de 5° de secundaria, IE pública, alto rendimiento).

Puede prosperar, es un sector neutral que no se mete en la guerra que hay. Por eso, no habría un peligro en el país porque al ser un sitio neutral no podría tener cosas negativas. Pero no puede estar mejorando solo por no meterse en la guerra (MA: alumno de 2° de secundaria, IE privada, bajo rendimiento).

En suma, en el caso del primer factor explicativo, todos los participantes consideraron que el suceso influye en el progreso de Tasmania. Asimismo, las respuestas que construyeron se vinculan con dos ideas principales. Por un lado, se relacionan con el contexto de paz por el que atraviesa el país y cómo esta situación influye en el progreso. Por otro lado, se relaciona con las consecuencias negativas que las guerras podrían haber generado en Tasmania.

Tarjeta 2: mejora del clima. La tarjeta 2 recoge el factor mejora del clima. Así, contiene el siguiente hecho histórico: “*Se produjo un cambio en el clima, que pasó a ser más benigno, lo cual mejoró sensiblemente las cosechas y posibilitó la ganadería*”. En la tabla 4 se muestra la frecuencia de respuestas de los participantes sobre si este factor resulta o no influyente en la prosperidad de Tasmania.

Tabla 4

Frecuencia de respuestas sobre la influencia del factor explicativo “mejora del clima” (tarjeta 2) según institución educativa, grado de estudio y rendimiento en Historia

| Grado | Rendimiento | IE pública | | IE privada | |
|-------|-------------|------------|----|------------|----|
| | | Sí | No | Sí | No |
| 2° | Alto | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | Bajo | 1 | 1 | 2 | 0 |
| 5° | Alto | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | Bajo | 2 | 0 | 2 | 0 |

La tabla evidencia que solo un adolescente de 2° de secundaria no consideró el segundo factor como influyente en el progreso de Tasmania. A continuación se presenta su respuesta:

No [influye]. Porque creo que el clima no tiene que ver tanto en los avances. No tiene que ver el clima y las cosechas no tienen nada que ver en los avances y todo eso. No me llama la atención (ST: alumno de 2° de secundaria, IE pública, bajo rendimiento).

Las respuestas de los estudiantes que sí reconocieron la influencia del segundo factor se pueden agrupar de dos formas. En primer lugar, se encuentran las que se relacionan con la prosperidad económica que puede alcanzar Tasmania a través del comercio de productos agrícolas y ganaderos. En segundo lugar, se encuentran aquellas respuestas que se vinculan con el progreso del grupo de personas que se dedican a la agricultura y la ganadería.

De este modo, siete participantes de 2° de secundaria y cinco de 5° de secundaria señalaron que con la mejora del clima, que influye en la agricultura y la ganadería, Tasmania podría exportar y comerciar con otros países y esto lo haría un país próspero a nivel económico. Cabe destacar que de estos adolescentes, dos de 2° de secundaria también mencionaron que este suceso permitiría que el país intercambie productos con otros países. Aquí las respuestas más representativas:

Sí, puede ser económicamente [que el suceso influya en el país]. Supongamos de que el país usa las cosechas que hace para comerciar con otros países (JME: alumno de 2° de secundaria, IE pública, alto rendimiento).

Yo creo que sí podría influir en la ganadería, la agricultura y, posteriormente, habría el comercio. Eso ayudaría mucho económicamente al país porque se podría vender o intercambiar con otros países. También habría más cosechas para no pasar hambre (MA: alumno de 2° de secundaria, IE privada, bajo rendimiento).

Respecto al segundo grupo de respuestas, tres adolescentes de 5° de secundaria consideraron que el factor influye en el progreso del país pues beneficiaba a las

personas que se dedican a la agricultura y la ganadería. A continuación se exponen dos de las tres respuestas:

Las cosechas y la ganadería son una fuente económica para muchas personas que viven de eso, igual que en el Perú. Sin cosechas o sin ganadería, mucha gente en la parte de los Andes o de la Sierra no podría vivir (NC: alumna de 5°, IE privada, bajo rendimiento).

O sea, si es que el país se basaba básicamente en la agricultura y la ganadería, sí influye porque ha hecho que... Sí, significa que la mayoría de la población del país se basa en eso para su actividad económica, entonces como que influye en su actividad y la gente ha podido como que, se supone, subir de nivel económico gracias a su actividad (AR: alumna de 5° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

En suma, a diferencia de las respuestas frente a la primera tarjeta, en la que todos los participantes estuvieron de acuerdo sobre la influencia del factor “guerras”, en este caso se observa que un participante de 2° de secundaria no consideró este factor como explicativo de la prosperidad del país ficticio. En este sentido, señaló que el clima no tiene relación alguna con los avances que se han producido en el país.

En contraste, el resto de participantes de ambos grados sí señalaron que la mejora del clima hace posible la prosperidad del país. No obstante, entre las respuestas a favor se observaron dos tipos de argumentos. Para un grupo de adolescentes la exportación y el comercio con otros países constituyen la principal razón del progreso de Tasmania. Para otros estudiantes la prosperidad se estaría generando porque, principalmente, las personas que se dedican a la agricultura y la ganadería resultan beneficiadas.

Tarjeta 3: deseo del pueblo. La tarjeta 3 recoge el factor “deseo del pueblo”. En ella se presenta el siguiente suceso: *“Desde que se recordaba, el país no había sido especialmente próspero, y había mantenido un nivel bajo de desarrollo, por lo que la gente pensaba que había llegado la hora de la prosperidad para su pueblo”*. En la tabla 5 se muestra la frecuencia de respuestas de los participantes sobre si este hecho influye en la prosperidad de Tasmania.

Tabla 5

Frecuencia de respuestas sobre la influencia del factor explicativo “deseo del pueblo” (tarjeta 3) según institución educativa, grado de estudio y rendimiento en Historia

| Grado | Rendimiento | IE pública | | IE privada | |
|-------|-------------|------------|----|------------|----|
| | | Sí | No | Sí | No |
| 2° | Alto | 2 | 0 | 1 | 1 |
| | Bajo | 2 | 0 | 1 | 1 |
| 5° | Alto | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | Bajo | 1 | 1 | 2 | 0 |

A través de la tabla se observa que tres participantes no consideraron que el factor “deseo del pueblo” influye en el progreso del país. Ellos fueron dos adolescentes de 2° de secundaria y uno de 5° de secundaria, y señalaron que el hecho de que las personas piensen que ha llegado el momento de prosperar no constituye un suceso que ayudó al país a lograr su desarrollo. En este sentido, argumentaron que se trata solo de pensar y no de actuar:

No creo que influya en la prosperidad del país porque es solo lo que la gente dice (HA: alumna de 2° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

SO: Ya, no, no me parece porque no es un momento en el que llega, sino tú te propones algo y lo tienes que hacer. No es porque, por ejemplo, hoy día sí y mañana no, o toda una semana sí y la próxima no; sino proponerte algo si tú lo quieres lograr, es tu objetivo. Tal vez, ese país se propuso algo y quiso ser un mejor país y no quedarse en un bajo nivel.

E: Entonces, ¿Influiría o no?

SO: No, para mí no influye en que sea... No, no me parece que hayan dicho que llegó la hora para que ya sea.

E: El hecho de que las personas del país hayan tomado la iniciativa o hayan pensado que es el momento de que su país prospere, ¿Eso no influye en la prosperidad, o te parece que sí influye?

SO: No, o sea, en la mejora sí, pero que no hayan hecho nada y que digan “Ah ya llegó el momento de que vamos a mejorar...”. No, sino que hagan algo, que se pongan una meta para poder subir su economía y todo eso sobre su país.

(SO: alumna de 5° de secundaria, IE pública, bajo rendimiento).

Cabe destacar que respecto al “deseo del pueblo” como factor explicativo, durante las entrevistas algunos participantes de 5° de secundaria cambiaron sus respuestas. De este modo, inicialmente consideraron que el tercer factor no influía en el progreso de Tasmania, pero, luego de un momento o ante las repreguntas del entrevistador, concluían que sí lo hacía.

Los participantes que señalaron que el factor sí influye en la prosperidad del país ficticio fueron seis alumnos de 2° de secundaria y siete de 5° de secundaria. Al momento de responder los argumentos de estos adolescentes se basaron en que primero

es necesario querer prosperar para luego lograrlo a través de acciones. A continuación se presentan dos de estas respuestas:

Ya, acá, por lo que entiendo, habla sobre el querer del pueblo para su desarrollo, por ejemplo, cuando tú quieres hacer algo no es solamente el poder hacerlo, sino también el querer hacerlo. Si vas a querer hacer algo lo vas a lograr, entonces sí influiría, en mi opinión. Ya, en este caso las personas quieren que su pueblo prospere. Deben, primero, tomar conciencia y después ver qué cosas hay malas en ellas y rescatar las buenas para así poder rescatar las malas para que puedan prosperar (NL: alumno de 5° de secundaria, IE pública, alto rendimiento).

No creo que influye tanto porque... O sea, puede ser que un país... Aunque sí podría influir porque es como que una mente positiva siempre como que apoya a... O sea, es como que querer es poder, entonces si todo el país es como que ya, si hemos tenido como que un montón de años de que hemos sido como una porquería de país, ahora ya toca como que prosperar. Y todo el mundo, o sea, que sí tiene esa mentalidad, ahí dice como que “Ya voy a hacer tal cosa para poder como que sobresalir” entonces como que dicen que ya llego la hora y que todo el mundo se va a empezar a esforzar, esforzar. Si es que todo el mundo hace fuerza en común al mismo tiempo, ya todos prosperan porque si yo me quiero esforzar y el otro también se quiere esforzar, entonces va a haber como que, fijo, una ayuda mutua entre todos, es como con un trabajo grupal entre todos (AR: alumna de 5° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

En suma, frente al “deseo del pueblo” como factor explicativo, fueron tres los adolescentes que negaron su influencia en el progreso del país. En comparación con los otros dos factores descritos hasta el momento, frente a la tarjeta 3 algunos participantes de 5° de secundaria dudaron al momento de argumentar sus posiciones e incluso llegaron a cambiar sus respuestas.

Los alumnos que no consideraron que el factor intervenga en la prosperidad, señalaron que el desarrollo no está vinculado a lo que la gente piensa o dice, sino a lo que hace. Por este motivo no es suficiente decir “Ha llegado la hora de prosperar” para que, efectivamente, se produzca un cambio y Tasmania se desarrolle. En contraste, para los adolescentes que respondieron que la tarjeta 3 sí interviene en el progreso, es necesario partir de deseos e ideas de cambio que deben ser compartidas por el grupo. Ellos sostuvieron, además, que luego de estos pensamientos se deben realizar una serie de acciones que conducen al desarrollo del país.

Tarjeta 4: producción minera. La tarjeta 4 recoge el factor “producción minera”. En ella se señala lo siguiente: “*El descubrimiento de nuevas técnicas de extracción había posibilitado la explotación de los yacimientos mineros del sur del país*”. En la tabla que se presenta a continuación se muestra la frecuencia de respuestas de los participantes sobre si este factor influye en la prosperidad de Tasmania.

Tabla 6

Frecuencia de respuestas sobre la influencia del factor explicativo “producción minera” (tarjeta 4) según institución educativa, grado de estudio y rendimiento en Historia

| Grado | Rendimiento | IE pública | | IE privada | |
|-------|-------------|------------|----|------------|----|
| | | Sí | No | Sí | No |
| 2° | Alto | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | Bajo | 2 | 0 | 2 | 0 |
| 5° | Alto | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | Bajo | 1 | 1 | 2 | 0 |

La tabla 6 muestra que solo una participante de 5° de secundaria consideró que no se le puede atribuir el progreso del Tasmania a este factor. En este sentido, la estudiante señaló:

O sea, una vez que han encontrado esas técnicas, ya al explotar y todo eso van a sacar y de repente sucede algo con eso, se puede caer algo... O sea, cualquier cosa pues, dejan de tener ese algo que han podido conseguir y no han tratado de buscar otras cosas para que pueda seguir creciendo su país (SO: alumna de 5° de secundaria, IE pública, bajo rendimiento).

El resto de participantes de ambos grados de secundaria sí reconocieron la influencia del cuarto factor en el progreso de Tasmania. En este sentido, en sus respuestas ofrecieron razones similares a las que brindaron respecto del factor explicativo “mejora del clima”. Para estos alumnos, la extracción de minerales, como actividad económica, permitiría generar más ingresos y mejorar la economía:

Porque el hecho de que hayan más técnicas hace que puedan tener más recursos minerales y todo eso, y esto ayuda económicamente (HA: alumna de 2° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

Porque dice que una de las nuevas técnicas de extracción de minerales había para... A ver... El mineral del Perú... Lo voy a explicar con un ejemplo: casi, aproximadamente, el 24% de los ingresos al Perú es de mineral, lo cual se exporta, entonces qué pasaría si este mineral se acabaría casi la mayoría de nuestros ingresos. Entonces, este también influiría bastante ya que se descubrió una nueva técnica de extracción lo cual posibilitaría una manera más fácil y rápida para todo el proceso de extracción mineral hasta su finalidad, entonces sí influiría bastante (NL: alumno de 5° de secundaria, IE pública, alto rendimiento).

Con base en lo expuesto, para casi todos los participantes el suceso presentado en la tarjeta 4 influye en el progreso de Tasmania. La alumna que no consideró el hecho como importante afirmó que es posible que la producción minera cese y por ello no se relaciona con el progreso del país. A su vez, los estudiantes que construyeron respuestas afirmativas vincularon el aumento de la producción minera con la mejora de la economía del país.

Tarjeta 5: religión. En la tarjeta 5 se recoge el factor “religión”. En ella se hace referencia al siguiente suceso: “*La mayoría de la población se había convertido a una nueva religión, que prometía la felicidad y la prosperidad para todos sus seguidores*”. En la tabla 7 se muestra la frecuencia de respuestas de los participantes sobre si este factor influye en la prosperidad de Tasmania.

Tabla 7

Frecuencia de respuestas sobre la influencia del factor explicativo “religión” (tarjeta 5) según institución educativa, grado de estudio y rendimiento en Historia

| Grado | Rendimiento | IE pública | | IE privada | |
|-------|-------------|------------|----|------------|----|
| | | Sí | No | Sí | No |
| 2° | Alto | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | Bajo | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5° | Alto | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Bajo | 1 | 1 | 1 | 1 |

Según la tabla 7, tres adolescentes de 2° de secundaria no consideraron el factor “religión” como influyente en el progreso del país ficticio. Del mismo modo, en 5° de secundaria fueron cuatro los participantes que respondieron que el factor en cuestión no influye en la prosperidad de Tasmania, es decir, las respuestas en este grado de encontraron divididas.

El grupo de estudiantes que negó la influencia del quinto factor argumentaba que el hecho de que la población de Tasmania se haya convertido a una nueva religión no garantiza su progreso. Señalaron, además, que se trata únicamente de creencias:

Porque es una religión, son creencias, eso no... Específicamente un dios en específico, no los va a ayudar porque la cosa es ellos mismos, cómo están produciendo (HN: alumno de 5° de secundaria, IE pública, bajo rendimiento).

No necesariamente debería influir porque solo es religión, o sea, es lo que ellos piensan o creen; pero no necesariamente lo que ellos creen va a influir en el país positivamente o negativamente (MA: alumno de 2° de secundaria, IE privada, bajo rendimiento).

Entre los adolescentes que respondieron que el suceso influye en la prosperidad del país, las respuestas giraron en torno a que el pueblo, al adoptar una religión que les prometía felicidad y prosperidad, podría motivarse a actuar su progreso. A continuación se presentan las respuestas más representativas:

Creo que sí [influye], porque o sea si todos son felices, entonces como que... No nada, no sé [lee nuevamente]. Sí, sí influye porque, bueno no de religión, pero llegan a ser felices, la religión en la que se convierten hace que sean felices y prosperen... Entonces, al ser felices pueden... Vas al trabajo feliz a... Con tu familia... eso hace que un país sea mejor. [...]. Sí, o sea también a la vez

como que no... Porque... Dice “prometía”... Tal vez no, no cumpla. O sea, tal vez algunos se convierten pero no llegan a ser felices (JU: alumna de 5° de secundaria, IE pública, alto rendimiento).

Esta es un poco... No sé, puede debatirse, pero nunca había tenido una prosperidad, puede ser que esta religión, bueno, que es una ideología, este... Puede prometer prosperidad y felicidad, entonces los impulsaba a seguir adelante, a cambiar, a querer un desarrollo, y es lo que ha pasado (SB: alumno de 5° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

En suma, si se compara el factor “religión” con los factores “guerras”, “mejora del clima”, “deseo del pueblo” y “producción minera”, se observa que en este caso un mayor número de participantes negó su influencia en la prosperidad de Tasmania. Del mismo modo, en las respuestas que elaboraron los adolescentes en torno a este factor se observaron dudas, sobre todo, entre los estudiantes de 5° de secundaria.

Los participantes que respondieron negando la influencia del factor “religión” señalaron que se trata solo de creencias o pensamientos, y que el progreso se vincula con lo que las personas se proponen hacer. En este sentido, una nueva religión no generaría, en sí misma, que desaparezcan sus problemas o que superen las dificultades. En contraste, aquellos alumnos que respondieron que el factor interviene en el progreso afirmaron que el pueblo de Tasmania, al adoptar una nueva religión que promete felicidad y prosperidad, se motivaría para actuar y así progresar. Atribuyeron el progreso no precisamente a la religión, sino a lo que podría generar en sus seguidores: emociones y sensaciones que los impulsaría a lograr el desarrollo.

Tarjeta 6: grupos de poder. El factor “grupos de poder” se recoge en la tarjeta 6. En ella se hace referencia al siguiente suceso: *“En el país habían aumentado los grupos de estudiosos que organizaban reuniones de difusión científica, filosófica, artística y política; algunos de estos miembros formaban parte del gobierno y de los mandos de la administración”*. En la tabla 8 se expone la frecuencia de respuestas de los participantes sobre si este factor influye en el progreso influye en el país ficticio.

Tabla 8

Respuestas sobre la influencia del factor explicativo “grupos de poder” (tarjeta 6) según institución educativa, grado de estudio y rendimiento en Historia

| Grado | Rendimiento | IE pública | | IE privada | |
|-------|-------------|------------|----|------------|----|
| | | Sí | No | Sí | No |
| 2° | Alto | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | Bajo | 2 | 0 | 2 | 0 |
| 5° | Alto | 1 | 1 | 2 | 0 |
| | Bajo | 2 | 0 | 2 | 0 |

En relación al último factor explicativo, como se detalla en la tabla 8, solo una participante de 5° de secundaria respondió que este hecho no influye en la prosperidad de Tasmania. Aquí su respuesta:

No [influye], porque, o sea, cualquiera puede hacer una reunión científica, filosófica o artística... No me parece que influya para la prosperidad del país... No, porque... Porque también hay otras [carreras]... Son como que tipo carreras por así, como que pueden haber otras carreras que también... Gobiernen, no específicamente, ellos por tener el gobierno el país va a prosperar. [...]. No necesariamente tienes que... O sea, sí tienes que estudiar ¿No? Como que tienes que ver también lo que hace falta en el país y más Historia tal vez, bueno tienes Filosofía y Política, pero no sé... artística, científica, no (JU: alumna de 5° de secundaria, IE pública, alto rendimiento).

En cuanto a los participantes que señalaron que el suceso influye en el progreso del país ficticio, sus argumentos pueden ser agrupados de dos formas. Por un lado, cinco estudiantes de 2° y dos de 5° de secundaria respondieron que el aumento de reuniones de tipo científico, filosófico, artístico y político se vincula con el progreso del país, ya que en estas reuniones podrían generarse resultados positivos:

Porque de hecho como habían aumentado estos grupos de gente: científicos, filósofos, artistas, gente como esta que se junta puede lograr un desarrollo, puede ponerse de acuerdo para hacer tal cosa, para hacer un proyecto, para mejorar como dice el desarrollo artístico, cultural... Gracias a estas reuniones, gracias a estas convenciones pueden impulsar a que se fomente tal cosa: la cultura, la extracción, la economía, las inversiones extranjeras (SB: alumno de 5° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

Por otro lado, tres alumnos de 2° y cuatro de 5° de secundaria respondieron que el progreso del país se relaciona con que el gobierno está en manos de profesionales preparados. A continuación, dos argumentos de este tipo:

La sexta sí me parece que influye porque los científicos, artistas, filósofos y políticos son los que tienen y están en la administración. Son los que están más capacitados para controlar y organizar todo lo que pasa en el país (RE: alumno de 5° de secundaria, IE privada, alto rendimiento)

Para llevar un país hay que saber administrarlo y tener un buen gobierno, entonces si es que se vio que el gobierno ascendió en su desarrollo, tiene que haber sido porque hay más personas involucradas en saber cómo administrarlo. Por lo tanto, sí influiría en el desarrollo (NC: alumna de 5°, IE privada, bajo rendimiento).

En suma, se evidencia que el factor “grupos de poder” resulta influyente para casi todos los participantes excepto para una estudiante de 5° de secundaria. Ella considera que quienes gobiernan el país no tienen que ser, necesariamente, científicos, filósofos, artistas y políticos, pero que en caso sea así, esto no garantiza que el país prospere. En contraste, para los adolescentes que respondieron que el sexto factor sí influye en la prosperidad del país, fueron dos las razones que respaldaron sus respuestas: por un lado, en estas reuniones de estudiosos podrían surgir propuestas que contribuyan al desarrollo del país; por otro lado, si el país es gobernado por estudiosos y gente preparada podría prosperar.

Hasta el momento se han expuesto los factores que los participantes consideraron como influyentes en la prosperidad de Tasmania. A continuación, se presentará la valoración o el grado de importancia que le asignaron a cada factor.

Antes de exponer los resultados obtenidos, conviene tener en cuenta dos cuestiones. En primer lugar, se observó que más de la mitad de los participantes otorgaron el mismo grado de importancia a, por lo menos, dos tarjetas. Asimismo, casi todos los estudiantes que lo hicieron pertenecen a la IE privada, con excepción de un alumno de 5° de secundaria y otro de 2° de secundaria, ambos de alto rendimiento en la IE pública. En segundo lugar, dos estudiantes ordenaron jerárquicamente las tarjetas que no consideraban influyentes en la prosperidad de Tasmania. Es decir, luego de agruparlas como los factores sin importancia, las ordenaron. Estos participantes fueron dos alumnos de bajo rendimiento: una estudiante de 5° de secundaria de la IE pública y otro de 2° de secundaria de la IE privada.

Tabla 9

Promedios de la valoración de los seis factores explicativos según grado de estudio

| Tarjeta | 2° | 5° |
|-------------------------------|-----|-----|
| Tarjeta 1 – Guerras | 3.8 | 5.0 |
| Tarjeta 2 - Mejora del clima | 3.8 | 4.8 |
| Tarjeta 3 - Deseo del pueblo | 2.9 | 5.1 |
| Tarjeta 4 - Producción minera | 4.9 | 3.8 |
| Tarjeta 5 – Religión | 2.5 | 1.6 |
| Tarjeta 6 - Grupos de poder | 5.1 | 4.8 |

La tabla 9 muestra que para los participantes de 2° de secundaria los factores “grupos de poder” y “producción minera”, ambos de tipo causal, adquieren mayor importancia en la prosperidad del país. Por otro lado, se evidencia que para el grupo de

5° de secundaria los factores “deseo del pueblo” y “guerras”, ambos de tipo intencional, son los más relevantes en el progreso de Tasmania.

Los datos expuestos se amplían con la tabla 10. En ella se agrega la variable IE:

Tabla 10

Promedios de la valoración de los seis factores explicativos según IE y grado de estudio

| Tarjeta | IE pública | | IE privada | |
|-------------------------------|------------|-----|------------|-----|
| | 2° | 5° | 2° | 5° |
| Tarjeta 1 – Guerras | 3.8 | 4.5 | 3.8 | 5.5 |
| Tarjeta 2 - Mejora del clima | 3.5 | 4.8 | 4 | 4.8 |
| Tarjeta 3 - Deseo del pueblo | 3.8 | 4.5 | 2 | 5.8 |
| Tarjeta 4 - Producción minera | 5.5 | 3 | 4.3 | 4.5 |
| Tarjeta 5 - Religión | 2 | 1.5 | 3 | 1.8 |
| Tarjeta 6 - Grupos de poder | 4.5 | 3.5 | 5.8 | 6 |

En cuanto a los estudiantes de 2° de secundaria, se señaló que otorgaron mayor importancia a los factores causales “grupos de poder” y “producción minera”. La tabla 10 muestra que para los alumnos de la IE pública de ese grado, el factor “producción minera” es el más importante y a este le sigue el factor “grupos de poder”. Por el contrario, los estudiantes de la IE privada ubican en primer lugar el factor “grupos de poder” y luego el factor “producción minera”. De este modo, aunque los dos grupos de 2° de secundaria ordenan los factores de forma inversa, se evidencia que para ambos estos factores de tipo causal son los más importantes para explicar el progreso del país Tasmania.

Respecto al grupo de 5° de secundaria, se mencionó que otorgaron mayor importancia a los factores “deseo del pueblo” y “guerras”, ambos factores de tipo intencional. En la tabla 10 se aprecia que para los estudiantes de la IE pública, el factor con mayor importancia es “mejora del clima” y, en segundo lugar ubican los factores “guerras” y “deseo del pueblo”. De otro modo, los alumnos de la IE privada consideran que el factor “grupos de poder” es el más importante, seguido por “deseo del pueblo”. En este sentido, ambos grupos reconocen la influencia de factores de tipo intencional: “guerras” y “deseo del pueblo”, y causal: “mejora del clima” y “grupos de poder”.

Sobre los factores con escasa importancia para explicar la prosperidad de Tasmania, los estudiantes de 2° de secundaria, consideraron que el factor “religión” es el menos importante seguido del factor “deseo del pueblo”. Si se separa el grado según IE, se evidencia que para los adolescentes de la IE pública, el factor “religión” es el

menos importante y el siguiente menos importante es el factor “mejora del clima”. En la misma línea, para los adolescentes de la IE privada, el factor menos importante es “deseo del pueblo” seguido por “religión”.

En cuanto a la importancia que los estudiantes de 5° de secundaria le otorgaron a cada factor explicativo, en las tablas se observa que ellos consideraron el factor “religión” como el menos importante, seguido por el factor “producción minera”. Si se separa el grado según IE, la tabla 10 evidencia el mismo resultado: para los alumnos de ambas IIEE el factor menos importante es “religión” seguido por “producción minera”.

A partir de los resultados expuestos en relación a los factores que los adolescentes seleccionaron para explicar el hecho histórico ficticio y a la valoración o el grado de importancia que le asignaron a cada uno de ellos, se discutirán diversos aspectos. En primer lugar, el alto grado de importancia que los estudiantes de 2° de secundaria le otorgan a los factores de tipo causal y la poca valoración que le otorgan a los factores de tipo intencional para explicar el hecho histórico. En segundo lugar, el alto grado de importancia que los participantes de 5° de secundaria le otorgan a los factores de tipo intencional “guerras” y “deseo del pueblo”, y la escasa importancia que le otorgan al factor intencional “religión” cuando explican la prosperidad de Tasmania.

En diversas investigaciones que abordaron la temática de las explicaciones históricas y que han comparado las explicaciones construidas por adolescentes de diferentes edades, se ha concluido que los participantes más jóvenes tienden a explicar los acontecimientos históricos en términos de acciones humanas (Ashby y Lee, 1987; Dickinson y Lee, 1978; Lee, 1978 en Jacott, 1995). Al respecto, Pozo et al. (1986) señalan que los participantes de menor edad tienden a preferir factores más personalizados y relacionados con las personas y sus intereses, es decir, factores intencionales. Del mismo modo, plantean que los participantes de mayor edad prefieren factores estructurales vinculados con la estructura social, esto es, factores de tipo causal.

Por el contrario, los resultados de esta investigación muestran una situación distinta: los estudiantes de 2° de secundaria prefirieron explicar la prosperidad de Tasmania a partir de factores causales, y los alumnos de 5° de secundaria, a partir de factores intencionales. Asimismo, los adolescentes de 2° de secundaria otorgaron escasa importancia a factores intencionales como “religión” y “deseo del pueblo”.

En relación a la escasa importancia que los alumnos de 2° de secundaria de ambas IIEE le otorgan a los factores de tipo intencional “religión” y “deseo del pueblo”, se podría tomar el argumento de Pozo et al. (1986) y afirmar que, posiblemente, los

factores de tipo intencional no posean el mismo poder explicativo que aquellos de tipo causal. Es decir, no tendrían relevancia desde el punto de vista disciplinar en los textos de Historia que emplean los estudiantes, ni en las clases de Historia.

Al respecto, Díaz y Ospina (1995) realizaron una revisión de textos escolares de Historia de países andinos, y concluyeron que los acontecimientos históricos se explicaban sobre la base de algunos factores explicativos mientras que otros no eran empleados. Asimismo, Pozo et al. (1986) encontró que la tendencia a explicar los hechos históricos a partir de factores intencionales o causales cambia con el tiempo según el modelo predominante en cada momento. No obstante, en esta investigación no es posible afirmar o negar los planteamientos de los mencionados autores. Para hacerlo, se requeriría un análisis más profundo que evidencie que los textos escolares de Historia y/o que los docentes de Historia de los participantes prefieren o emplean uno u otro tipo de factor para explicar los hechos históricos.

Aun así, el argumento sobre la poca importancia que se estaría otorgando a los factores intencionales, se podría discutir por dos razones. En primer lugar, porque el factor intencional “guerras” fue considerado por todos los estudiantes de 2° de secundaria como un factor que explica el progreso del país Tasmania. Frente a este argumento, si se revisan los contenidos del DCN (MINEDU, 2009) para el Área “Historia, Geografía y Economía”, se encuentra que las guerras constituye un tema transversal a todos los grados de educación secundaria: “Guerra de la Independencia”, “Primera Guerra Mundial”, “Segunda Guerra Mundial”, “Guerra Fría”, “Guerra con Chile”, entre otras. De este modo, no debería sorprender que los alumnos de 2° grado de secundaria, y también los de 5° de secundaria, hayan señalado que el factor intencional “guerras” explica el progreso de Tasmania, basándose en los conocimientos previos sobre el tema.

En segundo lugar, el argumento sobre la poca relevancia de los factores intencionales en la enseñanza de la Historia también podría ser discutido si se toma en cuenta que para los alumnos de 5° de secundaria de ambas IIEE, el factor intencional “deseo del pueblo” es uno de los más relevantes al explicar el progreso del país ficticio. De esta forma, se podría señalar que la escasa importancia otorgada por los participantes de 2° de secundaria a los factores “religión” y “deseo del pueblo” se deba a aspectos asociados al desarrollo intelectual.

Una de las principales diferencias entre los factores “religión” y “deseo del pueblo” y los otros factores explicativos, es que los primeros no se refieren a acciones

concretas, sino a los pensamientos o deseos y creencias de los pobladores de Tasmania. En este sentido, para responder si estos factores influyen o no en la prosperidad del país, en los adolescentes se deben haber producido una serie de transformaciones cognitivas que les permitan un mayor nivel de abstracción para pensar en posibilidades y no sobre lo real o lo que, literalmente, señalan las tarjetas 3 y 5. Del mismo modo, las transformaciones cognitivas a las que se ha hecho mención deberían permitirles atribuir motivos a las acciones de las personas o de los grupos para así comprender que a un determinado hecho histórico no solo le preceden factores causales, sino también motivos y deseos de determinadas personas o grupos.

Las mencionadas transformaciones cognitivas se vinculan con el estadio de las operaciones formales y son necesarias para la comprensión y el aprendizaje de la Historia (Carretero et al., 1983). Según Flavell (1996) se alcanzan entre los 12 y 17 años de edad. Las edades de los adolescentes de 2° de secundaria fluctúan entre los 12 y 13 años y por ello se podría suponer que las operaciones formales asociadas a los requisitos cognitivos necesarios para explicar hechos históricos, están en proceso de consolidación en varios de estos participantes (Carretero et al., 1994). Esto explicaría que le otorguen escaso valor a los factores que no se vinculan con acciones concretas, y que señalen en sus respuestas que no es posible alcanzar el progreso a través de los deseos o creencias de las personas.

En contraste, los resultados han mostrado que los estudiantes de 5° de secundaria otorgaron mayor valor a factores de tipo intencional como “deseo del pueblo” y “guerras”. Sin embargo, también les dieron importancia a factores del tipo causal como “mejora del clima” y “grupos de poder”. Estos resultados permitirían afirmar que en varios de los adolescentes de 5° grado de secundaria, cuyas edades fluctúan entre los 15 y 16 años, se han consolidado las operaciones formales asociadas a la explicación histórica. En este sentido, estarían cumpliendo con los requisitos cognitivos que les permiten reconocer la influencia de factores de tipo intencional y causal, e integrarlos en la explicación de un hecho como el progreso de Tasmania. Del mismo modo, estos resultados estarían en concordancia con los planteamientos de Hallam. El investigador concluyó en sus estudios que es a partir de los 16 años cuando se empieza a desarrollar el pensamiento formal en historia (Hallam, 1967; 1970 en Jacott, 1995).

Los requisitos cognitivos a los que se hace referencia podrían ser, por ejemplo, descentrarse del tiempo actual e intentar juzgar los hechos desde una perspectiva diferente, o atribuir motivos a las acciones de las personas o grupos. Sobre este último

requisito, Adelson también encontró en una de sus investigaciones que los adolescentes entre 15 y 17 años lograban explicar las acciones de las personas a partir de los motivos que estaban detrás (Adelson, 1971 en Carretero et al., 1983).

Este planteamiento sobre el desarrollo intelectual alcanzado por los estudiantes de 5° grado de secundaria podría reforzarse si se toma en cuenta que, a diferencia de los participantes de 2° de secundaria, ellos no afirmaban o negaban tajantemente la influencia de factores como “deseo del pueblo” y “religión”, sino que evidenciaban sus dudas y hasta elaboraban verbalmente hipótesis sobre por qué el factor podría o no influir en el progreso de Tasmania. En algunos casos también recurrían a sus saberes previos para respaldar las respuestas que elaboraban.

Respecto a la escasa importancia que le otorgaron los adolescentes de 5° de secundaria al factor intencional “religión”, se podrían plantear dos explicaciones. Por un lado, se podría señalar que en la experiencia de estos estudiantes en el curso de Historia, la religión no constituye un factor recurrente para explicar hechos históricos. Por otro lado, podría suceder que estos alumnos nieguen la influencia del factor “religión” ya que no profesan una religión o porque, a diferencia de los participantes de menor edad, los conocimientos construidos les permiten cuestionar los planteamientos religiosos. De este modo, se podría explicar que varios de los adolescentes de este grado hayan negado la influencia del factor al señalar que la religión solo es una ideología.

Sobre la base de lo expuesto hasta el momento, cabe señalar que la discusión se ha basado en los resultados de los participantes de 2° y 5° de secundaria como dos grupos diferentes. De este modo, el propósito no ha sido afirmar que en todos los participantes de 5° de secundaria se hayan consolidado las operaciones formales, o que en todos los adolescentes de 2° de secundaria estén en proceso de consolidación. Por el contrario, en las respuestas construidas por participantes del mismo grado de secundaria se evidenciaron diferencias. Por ejemplo, algunas fueron más breves y concisas mientras que otras fueron más extensas y complejas; en algunas respuestas plantearon situaciones hipotéticas y en otras recurrieron a sus saberes previos a través de ejemplos.

En la investigación también se encontraron diferencias en cuanto a las relaciones entre los factores que los participantes establecían al explicar el progreso de Tasmania. Este aspecto se relaciona con el segundo objetivo específico del estudio y se aborda a continuación.

Niveles de relación entre los factores explicativos para explicar el hecho histórico

En este apartado se analizan las relaciones que los adolescentes establecieron entre los diversos factores al explicar el hecho histórico. Se describirán los niveles que se emplearon para categorizar las respuestas de los participantes, y se mostrará en cuáles se ubican. Hacia el final del apartado, se discutirán los resultados obtenidos.

En el primer nivel se ubican los participantes que no consideran necesario explicar el hecho histórico. Estos adolescentes ofrecen respuestas inconsistentes, es decir, pueden sostener que un hecho influye y luego señalar que no lo hace sin ofrecer razones de una u otra respuesta. Del mismo modo, repiten las tarjetas cuando responden sobre su influencia en el progreso de Tasmania. Los participantes de esta primera categoría ordenan los factores que según ellos no influyen en la prosperidad del país (Pozo et al., 1986).

En esta investigación no se hallaron respuestas vinculadas a todas las características del primer nivel de relación. Sin embargo, se encontró que algunos adolescentes repetían información de las tarjetas como argumento de su influencia, u ordenaban jerárquicamente los factores que no consideraban influyentes.

E: Según estos hechos, ¿Podrías contarme por qué prosperó el país?

DA: Porque... ¿Descubrieron nuevas técnicas?

E: ¿Por algo más o solo por eso?

DA: Porque se produjo un cambio en el clima.

E: ¿Y cómo así el descubrimiento de nuevas técnicas de extracción ayudarían al país a prosperar?

DA: ¿Para que tengan más plata?

E: Sí claro, ¿Y la mejora del clima cómo ayudaría?

DA: Para que tenga más dinero.

E: ¿Y el factor guerras? ¿Por qué el no estar en guerra ayudaría al país a prosperar?

DA: Eh...

E: Tú habías mencionado algo sobre que no les quitarían lo que tienen.

DA: Ajá.

E: ¿Y que en el país hayan estudiosos?

DA: Porque saben

(DA: alumna de 2° de secundaria, IE pública, bajo rendimiento).

La adolescente DA se ubica en este primer nivel porque cumple con una de las características previamente descritas: al pedirle una explicación global sobre la prosperidad de Tasmania, ella recurrió a leer y repetir la información recogida en las tarjetas. A continuación se presentan las respuestas de los adolescentes SOL y MA. En ellas se aprecia otra de las características del primer nivel.

E: Entonces, tú me has dicho que no influyen las tarjetas 4 [Producción minera] y la tarjeta 3 [Deseo del pueblo], ¿Las has ordenado también? ¿Por qué las has ordenado así?

SO: No, todavía no las he ordenado, pero la tarjeta 3 no influye más que la cuatro.

E: ¿La tarjeta 4 influye más?

SO: Ajá.

E: ¿Pero igual están en el grupo de las que no influyen?

SO: Sí.

(SO: alumna de 5° de secundaria, IE pública, bajo rendimiento).

E: Para ti el grupo que no influye está conformado por las tarjetas 1 [Guerras], 3 [Deseo del pueblo] y 5 [Religión]. Además, veo que has ordenado las que no influyen. ¿Cómo explicarías este orden?

MA: La tarjeta 1 influye un poco más, no mucho, por eso la puse en el grupo de las que no influyen. La tarjeta 1 influiría más que la 3, y ésta más que la 5.

(MA: alumno de 2° de secundaria, IE privada, bajo rendimiento).

A través de estas respuestas se observa que ambos alumnos ordenaron jerárquicamente las tarjetas que ubicaron en el grupo de factores sin influencia. En este sentido, pese a que consideraron que los factores no influyen en la prosperidad, mencionaron que algunos no influyen más o menos que otros.

Los adolescentes que se ubican en el segundo nivel, “comprenden las ideas causales como un hecho aislado que provoca un efecto con el que no existe de manera explícita una relación precisa” (Pozo et al., 1986, p. 36). Es decir, son capaces de reconocer que los factores provocan determinados efectos, sin embargo no explican de qué manera influyen en la prosperidad de Tasmania o por qué lo hacen.

E: Ahora te voy a pedir que con base en todo lo que has ido mencionando, me des una explicación general de por qué ha prosperado Tasmania.

AD: Puede ser por las diversas actividades económicas que tienen ahí, por ejemplo, como la minería y la agricultura. También porque no tienen ninguna guerra y su Estado está bien organizado y porque las personas se preocupan por la prosperidad y por el bien de todo su país.

(AD: alumna de 2° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

E: Te pediría que des una explicación general acerca de la prosperidad de Tasmania con base en lo que has ido mencionando.

HEA: Tasmania prosperó porque hubo una mezcla de diferentes razones por los que la población decidió mejorar. Ya sea por la religión, nuevas técnicas, o nuevos lugares para hacer actividades económicas. Todo eso ayudó a que Tasmania mejore y el cambio sí funcione.

(HEA: alumno de 2° de secundaria, IE privada, bajo rendimiento).

Frente a estas respuestas, se observa que los adolescentes reconocen la influencia de algunos de los factores que se les presentaron, y por ello los mencionan al explicar la prosperidad del país ficticio. Sin embargo, solo suman unos y otros factores sin señalar cómo y por qué se produce su influencia.

En el tercer nivel, los adolescentes son capaces de establecer cadenas causales más o menos extensas y precisas al momento de explicar el progreso de Tasmania. Es decir, proponen este tipo de relaciones: causa-efecto/causa-efecto/causa-efecto. El final de su explicación es el desarrollo del país (Pozo et al., 1986). A continuación se presentan dos respuestas como ejemplos:

E: Entonces, frente a todo lo que me has dicho te pediría me des una explicación de por qué ha prosperado Tasmania.

JME: Bueno, Tasmania ha prosperado porque ha podido hacer comercio con otros países a través de cosechas y la ganadería. No ha tenido guerras así que las personas han estado más relajadas y se han podido descubrir a sí mismos y a los grupos que han formado los políticos. También, de esta manera, los minerales que han encontrado, también han servido, por ejemplo en los autos o en las cosas que antes no tenían o servían o que no podían tener. Eso es.

(JME: alumno de 2° de secundaria, IE pública, alto rendimiento).

E: Te pediría que me expliques de manera general por qué crees que ha prosperado Tasmania.

SO: Ah ya, porque incremento su... O sea, ya no era un país de bajo nivel sino que incrementó tanto su economía, los pobladores ya no sentían que tenían que levantarse temprano para trabajar e ir a buscar algo, sino que ya podían hacer una vida normal, levantarse para ir a trabajar, para mandar a sus hijos al colegio, tenían para comer. El dinero podía alcanzar para las cosas. El no estar en guerras generaba que no perdieran cosas pues, como los otros países que estaban en guerra, los otros perdían personas, comida y todo. En cambio ellos [Los pobladores de Tasmania] podían tener más cosas y estar mejor.

(SO: alumna de 5° de secundaria, IE pública, bajo rendimiento).

De acuerdo con Pozo et al. (1986), el último nivel de relación se caracteriza por la aparición de interacciones causales propiamente dichas. De este modo, los participantes que se ubican en el cuarto nivel, logran explicar el progreso de Tasmania al unir varias cadenas causales. Estos adolescentes son capaces de reconocer que un factor puede influir en el progreso del país de modo distinto según su relación con otros factores y con el contexto en el que se aplica. Asimismo, logran anticiparse a los factores explicativos y ofrecer explicaciones acabadas antes de que se le hayan presentado todas las tarjetas. Por otro lado, reorganizan su explicación cuando aparece nueva información relevante. A continuación se presenta un ejemplo en el que se pueden identificar algunas de las características mencionadas:

E: Ahora te voy a pedir que sobre la base de todo lo que has dicho de cada una de las tarjetas, des una explicación global o general de por qué prospera Tasmania.

AR: Ya, ya porque el país era un país pacífico, no se daba la violencia entonces fijo si es que había algún problema, así todo el mundo no se haya vuelto de la misma religión, cuando tenían un problema no lo resolvían con violencia, porque al no tener un pasado con guerras, fijo hay violencia, pero no la usan tanto, además el clima mejoró. Así el país no haya sido uno que se basara en la actividad económica de la ganadería o la agricultura, el poquito que se beneficiaba de esa actividad pudo progresar y eso fue un avance así en general. Y además, como que todo el mundo dijo ya hay que ponernos las pilas, todo el mundo empezó a ayudarse en grupo, y como que si todo el mundo dice ya, ya llegó la hora y todo el mundo empieza a trabajar en grupo, a la vez con lo que hacen los de los mandatos altos como las actividades científicas, filósocas y artísticas, como ya están trabajando en grupo y los altos ayudan a ellos a difundir los temas, entonces como todo el mundo va subiendo y subiendo y subiendo, todo el mundo va como que progresando y ayudando a que el país mejore.

(AR: alumna de 5° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

En la respuesta elaborada por la participante se evidencian relaciones causales más complejas que las expuestas anteriormente. La explicación que construye AR integra los factores y los relaciona con otros a manera de causas y efectos. Además, se observa que la adolescente tiene en consideración que un factor puede influir de diferente forma dependiendo de la situación.

No obstante, la respuesta del alumno SB resulta ser un ejemplo más exacto del tipo de relaciones que construyen los participantes del cuarto nivel. A continuación se exponen sus respuestas frente a diferentes preguntas:

E: ¿Te parece que el primer suceso que acabas de leer influye o no influye en la prosperidad del país?

SB: Ya sí, ¿Por qué? Porque de hecho una guerra cambia totalmente la perspectiva de un país, es decir, socialmente puede haber, digamos... Por ponerte un ejemplo, si alguien pierde una guerra puede haber un sentimiento en la población de desánimo. También económico, por todas las pérdidas y políticamente también por si se pierden territorios... Yo creo que sí, sí tiene que ver.

E: ¿Te parece que la tarjeta que acabas de leer influye o no influye en la prosperidad del país?

SB: Claro, también, porque las técnicas de extracción, igual que sucede con la mejora del clima, favorecen y posibilitan una mejora en los recursos, una mejora en las actividades económicas que pueden dar más ingresos al país y que pueden mejorar la economía como dice en la primera tarjeta [Texto general sobre Tasmania].

E: Explícame por qué has ordenado así las tarjetas.

SB: Ya, de hecho la religión ha influido, como te he explicado hace un ratito, pero creo que no era obligatorio que una religión haya tenido que llegar para que todo esto cambie. Creo que, como dije acá... ¿Por qué pongo el 3 [Deseo del pueblo] más arriba que el 5 [Religión], porque el hecho de que, no tiene que haber religión, el hecho de que haya ese sentimiento de cambio en la población, independientemente de sus creencias religiosas o lo que sea, ha hecho que la gente se ponga más pilas, para que haya un sentimiento de “quiero cambiar”, “quiero mejorar”, un pensamiento de superación, algo así. Después, lo de técnicas económicas, sí, yo creo que eso es importante en ese nivel [Segundo nivel de importancia] porque sí se ha mejorado, puede haber más explotación de yacimientos mineros, o puede haber más cosechas y la ganadería, pero ¿por qué no lo pongo como más importante? Porque ya, tenemos el dinero y los ingresos de tal cosa, pero cómo se maneja es lo que puede diferenciar el tener ingresos y crear desarrollo.

E: Entonces, en segundo lugar de importancia, empezando desde abajo está el descubrimiento de nuevas técnicas de extracción y el cambio en el clima. Y en el primer lugar, los más influyentes están...

SB: Que haya ese sentimiento de desarrollo, que la gente pensaba que ya era la hora de cambiar. Tenemos que no han tenido un retraso porque yo sí creo que la guerra es un retraso increíble en cuanto a diferentes aspectos, pero ellos no la habían tenido en bastante tiempo. Y, por otro lado, tenemos que en diversos sectores como la ciencia, filosofía, arte y política, había grupos que querían impulsar a que la gente se involucre más, por decir.

E: Con base en lo que has ido respondiendo, ¿Te parece que hay una relación entre las tarjetas que te ido presentando?

SB: Sí... Para que se logre la prosperidad todos los factores deben estar progresando y que no se quede estancado en uno, o que haya uno que no avance. De hecho lo económico también [Se relaciona] con lo político, ¿no? Este, lo económico, como te decía, los ingresos: necesitamos una buena administración de los recursos, de los ingresos. Una buena administración que, digamos, por los impuestos... Por decirte, acá decía algo de minería, ya tienen que pagar impuestos, ¿No?, o sea la compañía... Que se administre bien desde lo político para que se brinden recursos a la población: tema social; y así la población dice “Ah, tengo tal cosa, cuento con los servicios básicos”, por decirte. Entonces dicen “Ya, me siento bien, me gusta que haya inversiones porque me devuelve algo a mí, entonces apoyo las inversiones”. Hay un sentimiento de progreso, de que quieren avanzar, algo así.

(SB: alumno de 5° de secundaria, IE privada, alto rendimiento).

En la respuesta inicial sobre la influencia del primer factor explicativo se observa que SB hace referencia a varios de los efectos que una guerra podría generar en un país, de este modo explica cómo el no haberse involucrado en guerras por tantos años puede influir en el progreso de Tasmania. En la segunda respuesta se evidencia que, según la nueva información que se le presenta, el adolescente es capaz de ir adaptando y ampliando su respuesta. A su vez, en la última pregunta que se ha expuesto se observa

que SB construye una explicación global de la prosperidad de Tasmania y que en ella involucra e integra todos los factores explicativos, pues reconoce que todos influyen en la prosperidad de Tasmania.

Hasta el momento se han descrito los cuatro niveles de relación y se han presentado algunos ejemplos a partir de las entrevistas realizadas en este estudio. Como se señaló, a cada uno de los participantes se le ubicó en uno de estos niveles como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 11

Niveles de relación entre los factores explicativos según IE y grado

| Nivel | IE pública | | IE privada | |
|-------|------------|----|------------|----|
| | 2° | 5° | 2° | 5° |
| I | 1 | | 1 | |
| II | 1 | 1 | 2 | |
| III | 2 | 2 | 1 | 2 |
| IV | | 1 | | 2 |

En la tabla 11 se observa que cinco de los ocho participantes de 2° de secundaria se ubican entre los dos primeros niveles; los otros tres alumnos se encuentran en el tercer nivel. En cuanto a los estudiantes de 5° de secundaria, la tabla muestra que uno se ubica en el segundo nivel y que los siete participantes restantes se encuentran entre el tercer y cuarto nivel.

A partir de los resultados expuestos sobre las relaciones que los adolescentes establecieron entre los diversos factores al explicar el hecho histórico, se discutirán dos aspectos relevantes. Ambos se presentan a continuación.

El primer aspecto se vincula con la ubicación de los participantes de esta investigación en los cuatro niveles de relación. En el estudio de Pozo et al. (1986), para ubicar a un participante en una de las cuatro categorías se tomó en cuenta la consistencia de sus respuestas a lo largo de la entrevista. Los autores señalaron que los sujetos fueron bastante coherentes respecto al nivel que utilizaron, en este sentido, la mayoría de sus respuestas pertenecían al mismo nivel aunque se tratara de factores diferentes.

En esta investigación no se halló la misma coherencia a la que hicieron referencia Pozo et al. (1986). De este modo, la tabla de niveles de relación presentada previamente (Tabla 11), se creó tomando en consideración el nivel más alto en el que se

podían ubicar a los alumnos a partir de las respuestas que ofrecieron a lo largo de la prueba.

En este estudio, por el contrario, se encontró que pocos participantes elaboraban respuestas que, en conjunto, podían ser ubicadas en el mismo nivel de relación. Por el contrario, solía ocurrir que los alumnos ofrecían una respuesta con características de un nivel de relación, y, luego, elaboraban otra respuesta que podía ser ubicada en un nivel de relación superior o inferior.

Frente a estos casos, se decidió colocar a los participantes en uno de los cuatro niveles y señalar entre paréntesis un segundo nivel para determinar que algunas de las respuestas que ofreció lo podrían ubicar en un nivel superior (a la derecha del número) o inferior (a la izquierda del número). La tabla 12 recoge esta información.

Tabla 12

Tendencias en los niveles de relación entre los factores explicativos según IE y grado

| Nivel | IE pública | | IE privada | |
|------------|------------|----|------------|----|
| | 2° | 5° | 2° | 5° |
| I | 1 | | | |
| (I) II | | 1 | | |
| II | 1 | | 1 | |
| II (III) | | | 2 | |
| (II) III | | 1 | | |
| III | 1 | | 1 | 1 |
| III (IV) | 1 | 1 | | |
| (III) IV | | 1 | | 1 |
| IV | | | | 2 |

En términos generales, la información presentada es similar a la expuesta en la tabla anterior. Sin embargo, aquí se ofrece mayor detalle acerca de las relaciones que los participantes de este estudio fueron capaces de establecer a lo largo de toda la entrevista.

Se podría afirmar que los adolescentes tendieron a elaborar respuestas con características de más de un nivel de relación, basados en la información previa que poseían sobre determinados factores explicativos. En este sentido, solía ocurrir que un participante ofrecía respuestas con características de un mismo nivel de relación y, frente a determinados factores, sus saberes previos le podrían permitir construir explicaciones más elaboradas y responder a través de ejemplos cómo y por qué los factores podrían influir en el progreso del país.

El segundo aspecto a discutir se vincula con las diferencias encontradas entre los niveles de relación en los que se ubican los participantes de 2° de secundaria y los de 5° de secundaria. Sobre los adolescentes más jóvenes, solo uno se ubica en el primer nivel y la mayoría se encuentra en el segundo nivel de relación. Esto podría significar que aunque los estudiantes aún no logran establecer relaciones entre los factores cuando deben explicar un hecho histórico, sí son capaces de comprender que unos acontecimientos determinan la ocurrencia de otros (Pozo et al., 1986). En este sentido, pese a que no relacionan los factores explicativos, sí reconocen su influencia en el progreso del país, aunque no sean capaces aun de señalar cómo y por qué lo hacen.

Los resultados descritos se explicarían sobre la base del desarrollo intelectual de algunos adolescentes de 2° de secundaria. De este modo, para que los estudiantes logren explicar un hecho histórico a partir de la relación de determinadas causas deben cumplir ciertos requisitos cognitivos vinculados con el estadio de las operaciones formales. Por ejemplo, los adolescentes deben comprender que los hechos históricos no poseen una sola causa o una sola consecuencia, o que las causas pueden estar alejadas en el tiempo y aun así influyen en los acontecimientos históricos (Adelson, 1971 en Pozo et al., 1986; Pozo et al., 1986; Spoehr y Spoehr, 1994). Frente a estos resultados podría argumentarse, al igual que en el primer apartado, que en varios de los adolescentes de 2° de secundaria las operaciones formales necesarias para explicar hechos históricos se encuentran en proceso de consolidación.

No obstante, algunos estudiantes de 2° de secundaria se ubican, al igual que la mayoría de adolescentes de 5° de secundaria, en el tercer o cuarto nivel de relación. A partir del argumento anterior, se podría señalar que estos participantes han adquirido y consolidado las operaciones formales que constituyen requisitos para explicar hechos históricos. De este modo, son capaces de relacionar los factores y sus consecuencias en un continuo para explicar por qué el país ficticio prosperó.

De acuerdo con Pozo et al. (1986), desde un punto de vista disciplinar solo en los niveles tres y cuatro se puede hablar con propiedad de explicaciones históricas. En este sentido, se podría señalar que casi todos los participantes de 5° de secundaria y algunos de 2° de secundaria, fueron capaces de construir explicaciones históricas que resultan aceptables desde un punto de vista disciplinar.

Cabría comentar aquí, con base en los resultados expuestos, que los dos estudiantes de 5° de secundaria ubicados en el nivel más alto de relación pertenecen a la IE privada. En este sentido, el último apartado de este estudio analiza las

aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las IIEE para explorar si los métodos de enseñanza podrían tener alguna influencia en estos resultados.

Aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las IIEE

A continuación, se analizan las aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las IIEE participantes. En los primeros párrafos se mostrarán las características de la Historia como asignatura en cada IE para, posteriormente, exponer las respuestas de los coordinadores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Al final del apartado se discutirán los resultados.

Al inicio de la entrevista, se les solicitó a los coordinadores describir la Historia como asignatura dentro de su IE. Respecto a la IE pública, la Historia es un componente del área “Historia, Geografía y Economía”. Según el coordinador, los estudiantes de 1° a 5° de secundaria llevan un curso con el mismo nombre y en él abordan temas relacionados con las tres sub-áreas. Por otro lado, en la IE privada, los alumnos cursan una asignatura denominada “Historia Universal” y otra llamada “Humanidades”. Esta última constituye un área conformada por módulos de Historia, Geografía, Ciudadanía, Psicología y Filosofía.

Del mismo modo, en la entrevista se indagó sobre el propósito de enseñar Historia en las IIEE. A continuación se presentan las respuestas de los coordinadores.

E: Cambiando un poco de tema, me gustaría plantearle una siguiente pregunta: ¿Para qué se enseña Historia en esta IE? ¿Cuál es el objetivo de enseñar Historia?

C: Ya, principalmente, el objetivo de la enseñanza de Historia, yo lo veo desde el punto de vista de que debe de buscarse las cosas positivas que hubo en un hecho. Extraer las cosas positivas, negativas y sobre ellos comenzar a diferenciar entre lo bueno y lo malo y de acuerdo a ello, ellos [Los alumnos] formarse una idea concreta de los hechos. No formarlos uno, sino ellos, y que ellos mismos vayan construyendo las cosas, las consecuencias, las enseñanzas que les deja, pero que ellos lo construyan, no que el profesor lo construya, sino que ellos. Y eso a través de integración en grupo, aparte con exposiciones, ¿No?, eso es. En sí, eso es.

Yo, tanto, no me interesa tanto recordar fechas, no me interesa, o sea, le digo siempre a los chicos, no me interesa eso, lo que me interesa es saber el proceso, las consecuencias que produjo y las enseñanzas que te deja.

Eh... Más que nada van a salir ciudadanos ellos, van a salir todos unos ciudadanos y por lo tanto, desconocer la parte de lo que es la Historia, desconocer las cosas que ocurrieron les va a llevar a cometer los mismos errores que nuestros padres tuvieron y ya no podemos estar en eso, ¿No?

(Coordinador del Área de Historia, Geografía y Economía en la IE pública).

E: ¿Para qué se enseña Historia en esta IE? ¿Cuál es el objetivo de enseñar Historia?

C: El objetivo es hacer una Historia vinculada con el presente. Más allá de enseñarles cuestiones de memoria, de hechos, fechas o personajes, es aterrizarlo a su realidad. El por qué, los legados de esta Historia que estudiamos relacionados con el presente. Al mismo tiempo, desarrollar habilidades de investigación, interpretación de fuentes, textos, gráficos. No solo enriquecerse en el conocimiento de la Historia, sino hacer una deliberación, explicación, causas, efectos, pero siempre vinculados con las preguntas: ¿Por qué esto es importante para mí ahora? ¿De qué me sirve saber todo esto? No solo el saber por saber.

(Coordinadora del Área Humanidades en la IE privada).

En términos generales, en ambas respuestas se observa que los coordinadores se refieren a dos aspectos comunes. En primer lugar, señalan que el objetivo de la Historia se aleja de la memorización de información. En segundo lugar, los dos docentes se refieren al vínculo que debe lograrse, a través de la Historia, entre el pasado y el presente.

El coordinador de la IE pública enfatizó en que el fin principal es que los estudiantes formen sus propias ideas de los hechos a partir de las consecuencias y enseñanzas que estos les dejan. La coordinadora de la IE privada refirió que el objetivo de la Historia es, principalmente, desarrollar habilidades de investigación, interpretación de fuentes, deliberación y explicación a través de causas y efectos.

Antes de presentar las respuestas de los coordinadores sobre qué aprenden los alumnos de las IIEE en las Áreas vinculadas con la Historia, es importante señalar que el coordinador de la IE pública, a diferencia de la coordinadora de la IE privada, respondía en función de su propia experiencia como docente de Historia y no en nombre del grupo de profesores de Historia de la IE. Al respecto, señaló:

E: ¿En la IE los docentes de Historia enseñan bajo las mismas ideas que usted ha ido señalando?
 C: Algunos no. Tienen un pensamiento más tradicionalista, ¿no? También, qué te digo, es también cuánto le pones tú de ganas ¿No?, al curso, a enseñarlo. Qué tanto te nace. Eso es básico, si tú le pones ganas y empeño a algunas cosas y lo quieres hacer bien, lo haces y si no, bueno pues lo hace y ahí quedó.
 En algunos casos encuentro cierto desfase, ¿No?, pero lo busco tratar de superarlo porque de hecho en algunos casos los profesores pueden no haber enseñado de acuerdo a lo que uno desea enseñar ¿Cierto?, cada profesor tiene su propio sello y su propia forma de a dónde desea llegar con los alumnos ¿No?, y, cuáles son las cosas previas para que tengan una relación de ideas y de los hechos que se suceden en los siguientes años, ¿No?
 (Coordinador del Área de Historia, Geografía y Economía en la IE pública).

A los coordinadores se les preguntó qué aprenden los estudiantes en un curso como Historia. A continuación, se presentan las respuestas que ofrecieron.

E: ¿Qué aprenden los estudiantes en esta IE de un curso como Historia?
 C: ¿Qué aprenden?... Los hechos que ocurrieron, los hechos. Eh... los relacionan con las cosas actuales, con los hechos actuales. Porque todo está relacionado, no hay nada que se escape a las cosas que ya han pasado ¿No? Hemos tocado hoy día, por decirle, la Revolución China, y cuando tocamos la Revolución China, tenemos que ver lo que es China el día de hoy, lo que es actualmente, pero ha tenido que ver lo que es un proceso de la liberación China, de la liberación contra los europeos, contra el emperador, la Revolución Comunista y cómo eso le va a permitir luego a dar un salto a lo que es el día de hoy. Darle un sentido a su vida, ¿No?, a los chicos y entender cuál era el sentido de vida; por qué perder la grandeza de nación que tenían ellos antiguamente.
 O sea, los chicos van haciendo eso, yo les voy dando toda la información para que ellos a través... No solo lo que yo voy a tocar, no, la Revolución China y solamente la Revolución China, no. Comenzamos desde atrás para darle la secuencialización y finalizar en el día de hoy.
 (Coordinador del Área de Historia, Geografía y Economía en la IE pública).

E: ¿Qué aprenden los estudiantes en esta IE de un curso como Historia?
 C: Nosotros les enseñamos a través de competencias a desarrollar habilidades históricas. Una de ellas es la secuencialización, la cronología, la conceptualización. Luego, causa y efecto. Hacen

ejercicios del hilo conductor de las ideas, o de los eventos. O sea, por qué se dio la Primera Guerra Mundial, por qué se dio la Segunda Guerra Mundial y cómo la vinculan con la Primera Guerra Mundial. No como hechos o eventos aislados, sino haciendo una conexión entre unos y otros. Luego, también la explicación de estos mismos fenómenos históricos, ¿no?: por qué se dio el Apogeo del Guano... No es solo hacer una lista de factores y condiciones, sino es saber cómo se relacionan todos esos factores y condiciones para que se termine de dar el apogeo del guano o la crisis del Estado Oligárquico. Factores que se vinculan, se relacionan para que en ese momento esa crisis se dé... Luego, no solo son las habilidades históricas, sino que a través de la investigación se logra que ellos descubran. También está comprobado que la investigación garantiza un aprendizaje significativo en el alumno.

Los chicos saben, tienen la idea de que siempre tienen que memorizar algo porque para explicar tienes que saber algunas cosas específicas, pero también saben discriminar qué es importante y qué no es importante.

Como te decía les enseñamos a través de competencias. Son las mismas para secundaria, lo que cambia es la complejidad de los instrumentos de evaluación. Las competencias son: investigación, habilidades geográficas, habilidades históricas, deliberación sobre hechos actuales e históricos y conceptualización de temas.

Al inicio los alumnos tienen más andamiajes, cuando son menores les damos más pautas, por ejemplo: "Explica tal hecho, pero no olvides relacionar lo social con lo económico". Cuando son más grandes, ya casi en los últimos años, les damos menos andamiajes: "¿Por qué se dio la caída del Antiguo Régimen. Trata de hacer tres relaciones". Hacemos esto en clases, evaluamos y calificamos. Evaluar es para nosotros dar *feedback*, calificar va en el registro. Siempre hacemos ejercicios previos para que en la calificación se vea el resultado de ese avance en el desarrollo de la habilidad.

(Coordinadora del Área Humanidades en la IE privada).

Frente a ambas respuestas se observa que la coordinadora de la IE privada expone con claridad y orden qué se enseña y qué aprenden los estudiantes en los cursos y módulos vinculados con la Historia. En este sentido, hace referencia a las competencias a desarrollar en los estudiantes, al andamiaje que les ofrecen a los estudiantes de acuerdo al grado en el que se encuentran y al proceso de evaluación de los aprendizajes. Respecto al coordinador de la IE pública, manifiesta que en el curso de Historia sus alumnos aprenden hechos de pasado que deben vincular con el presente.

Otra de las preguntas planteadas a los coordinadores se relaciona con las estrategias que emplean los docentes para enseñar Historia. En las líneas siguientes se presentan sus respuestas:

E: La idea es conocer cómo se enseña historia en la IE. Por ejemplo, qué estrategias emplean los docentes.

C: Lo hago a través de lo que son organizadores visuales. A través de eso trabajamos básicamente. Eh... y luego exposiciones. Eh... Van a desarrollar lo que son conclusiones, consecuencias y eso es, ¿no?

Los organizadores visuales que mayormente se utilizan son de asociación simple; luego lo que es eh... Cuadros comparativos; luego... Línea de tiempo. Bueno, hay de todas maneras un conjunto de preguntas que uno les va haciendo, dentro del organizador y ellos tienen que irlos desarrollando.

El día de hoy no estamos contando con la parte multimedia. Eh... También se hace con música, videos. Hay temas que tienen que ver con la parte de algunos hechos. Por ejemplo si tocaría la década del setenta, el proceso de las revoluciones, la música que debería ver en su momento serían las canciones chilenas que tienen un sentido social. Hay música de lo que es salsa, de canciones de protesta. Con esa música se trata de que los chicos la escuchen y le encuentren un sentido.

E: ¿Usted siempre lo emplea en las clases? ¿Algunas veces?

C: Algunas veces, dependiendo del tema que voy a tocar.

E: Claro, y ¿Otros docentes en la escuela?

C: Lo veo muy poco...

E: ¿Qué otro tipo de estrategias emplea?

C: Que te digo... Videos... Lo que son la parte de música, algunos momentos estoy pensando en este año hacer de lo que los chicos hagan debates, lo que corresponde también las expresiones o características de los personajes históricos. Este año estoy pensando que los chicos capten un personaje histórico y lo asuman, la forma, las actitudes y lo plasmen en clase, ¿No?, como si tuviéramos a un líder en clase.

E: ¿Con qué objetivo?

C: Con el objetivo de vivenciarlo, cuál era el pensamiento. Si la persona tuvo en su momento sus ideas la va a tratar de difundir, ¿cierto? Imaginémos de que este es un líder, por decirte El Che, con un conjunto de ideas que los chicos toman bastante como ejemplo, listo uno de ellos podría ubicarse dentro de lo que El Che, debe aprenderlas y tratar de hacerle entender a sus compañeros. Entonces hay una vivencia.

(Coordinador del Área de Historia, Geografía y Economía en la IE pública).

E: ¿Qué estrategias emplean los docentes de esta IE para enseñar Historia?

C: A ver, los docentes empleamos, por ejemplo, caricaturas sobre acontecimientos como la Primera Guerra Mundial; fotos, por ejemplo de la depresión en EEUU; pinturas sobre el Renacimiento... Para que los chicos entiendan el pensamiento de la época. Muchas fuentes visuales. Luego usamos análisis fílmicos. Las estrategias son utilizadas por todos los profesores, en diferentes niveles, pero en todos los grados.

(Coordinadora del Área Humanidades en la IE privada).

Sobre la base de estas respuestas, se observa que ambos docentes manifiestan recurrir a diversas estrategias para enseñar Historia. La diferencia recae en que, como se ha mencionado previamente, en el caso de la IE privada se trata de prácticas comunes entre los docentes de Historia, mientras que la IE pública no ocurre lo mismo.

En la entrevista también se indagó sobre cómo conciben el aprendizaje de la Historia los coordinadores de cada IE. Las respuestas que se presentan a continuación evidencian diferencias entre ambos docentes sobre este aspecto.

E: Entonces, eso me lleva a preguntarle ¿Cómo se aprende la Historia?

C: Es eh... Las capacidades que se deben de desarrollar son relacionar, comparar, ¿no?, eh... Son las capacidades que se tienen que lograr para que puedan alcanzar... Porque... Es... Es... Eh... Relacionar los hechos, ¿no?, entender cuáles son las circunstancias que se dan, ¿no?, porque si no se logra eso de entender, relacionar, definitivamente no van a poder entender la parte de la Historia. Porque los hechos históricos en algunos casos es bonito para contarlos pero ahí, ese no es, ese no es la Historia. Contarlo y ahí acabó todo, no tendríamos el otro sentido de qué cosas es darle la actualidad. Los hechos que ocurrieron antiguamente son hechos que pueden pasar, entonces hay que relacionar lo pasado con lo presente y a partir de ahí para el futuro.

E: ¿Qué caracterizaría a un alumno que tiene éxito en el curso de Historia?

C: Su empeño, dedicación... Yo pienso que empeño y educación y aparte de lo que corresponde... Quizás un mejor razonamiento, comprensión lectora. Eso se va viendo en los chicos de mejor rendimiento.

E: Y, digamos, fuera de la actitud que tenga respecto al curso, ¿Qué caracterizarían a un alumno con éxito?

C: El razonamiento...

E: ¿A qué se refiere con razonamiento?

C: En cuanto al razonamiento, el razonamiento es que si entiendo yo lo que ocurrió, cómo esto va a desarrollarse luego para lo que corresponde a... A... Lo plasmo ya al futuro. O sea, al presente y al futuro. Entonces, voy relacionando los hechos y lo voy buscando a lo que es un razonamiento. O sea, el razonamiento en qué sentido... Listo, ya lo tengo los hechos entonces ahora comienzo a ver qué cosa de positivo fue. Ahí comienzo a hacer un trabajo más de

conclusiones, consecuencias, que eso no es simplemente repetir, sino entender las cosas, y ese entender significa que tengo que hacer el trabajo de razonamiento.
 (Coordinador del Área de Historia, Geografía y Economía en la IE pública).

E: Entonces, ¿Cómo se aprende la Historia?

C: Se aprende desarrollando tus habilidades históricas, no se aprende vinculando a la memoria, como era en la escuela tradicional, sino los chicos aprenden a través de varios recursos: pinturas, gráficos, mapas. Se lee un montón, los hacemos leer un montón. Aprender historia es aprender a desarrollar tus habilidades históricas, poder vincular hechos, poder comprenderlos. Eh... Comprender qué los causa, por qué se terminan, cómo cambian, por qué se va haciendo este hilo conductor de los eventos históricos. No es que de pronto se dio una guerra, no, esto tiene un *background*, viene de alguna parte, entonces ¿Cuál es el origen? No es un aprender memorístico, sino aprender a desarrollar las habilidades históricas.

Se aprende realmente dedicándole tiempo a desmenuzar todas estas herramientas, se aprende haciendo un montón, a través de la investigación. Les explicamos a los chicos lo importante que es que ellos descubran. Si lo hacen es mucho más valioso.

E: ¿Qué caracterizaría a un alumno que tiene éxito en el curso de Historia?

C: Es organizado, tiene interés por profundizar, no se queda con las ideas claves que le das en la clase, sino que quiere comprender los materiales y recursos que le das a profundidad. Es el que logra, por ejemplo, hacer organizadores propios para repasar contenidos, que puede hacer cuadros resumen, comparaciones entre autores cuando hacen un resumen. Estos chicos exitosos llegan a vincular todos estos materiales, recursos, actividades, estrategias. A los profesores no emociona porque tienen que ver con cómo cobran sentido estos materiales, cómo los manejan, cómo los relacionan, para ellos todo tiene coherencia. Me refiero a la organización de todo esto que se trabaja con ellos, que todo esto tenga un orden para ellos.
 (Coordinadora del Área Humanidades en la IE privada).

Se observa que para el coordinador de la IE pública, el aprendizaje de la Historia supone el desarrollo de capacidades: relacionar o comparar. Señala que dichas capacidades son transversales a todos los cursos. Asimismo, responde que un alumno con éxito en el curso de Historia se caracteriza por la actitud que tiene frente a la asignatura. Por su parte, la coordinadora de la IE privada hace referencia a habilidades históricas que se deben desarrollar en el curso y que se vinculan al aprendizaje de contenidos históricos. Además, explica que un estudiante con éxito en el curso de Historia se caracteriza por la actitud que tiene frente al curso y por el nivel de profundidad y las estrategias con las que se aproxima a los contenidos.

Por último, se preguntó a los coordinadores sobre las diferencias que encontraban en la enseñanza de la Historia en la IE con base en los últimos años. Se presentan ambas respuestas a continuación:

E: ¿Usted cree que en esta IE la enseñanza de la historia ha variado con el tiempo sigue siendo la misma?

C: Ha variado... De cambiar, en la parte de la enseñanza de la historia sí ha cambiado, mayormente, antiguamente había lo que era recordar, la parte del memorismo... El día de hoy ha cambiado.

E: Y podría decir que ha cambiado respecto de la práctica docente de otros profesores de esta escuela. Es decir, en general, la enseñanza de la historia como IE... ¿Ha variado?

C: Eh... yo diría que la práctica docente acá en el colegio, ha habido pocos cambios, pocos cambios. Mayormente, se ha... Bueno, hay algunas cosas que van variando, pero no ha habido un salto enorme, ¿no? Entonces si... Bueno, yo trato de ingresar con cosas diferentes, acá no se saca a los chicos... A museos visitas, no se les hace recorrer. Yo lo hice hace un par de años, lo

hacía siempre, pero este año nuevamente estoy pensando en retomar lo que se debe enseñar siempre y la forma cómo debe trabajarse.

(Coordinador del Área de Historia, Geografía y Economía en la IE pública).

E: ¿Ha variado la enseñanza de la Historia en este IE con el tiempo?

C: Sí, hemos cambiado las competencias, algunos indicadores. Sí, ha ido modernizándose, actualizándose, tratando de que sea más real para los chicos. Yo siento que ahora están más tranquilos, les hemos dado un respiro mayor con la reformulación del área, proponiéndoles la integración de cursos en Humanidades.

(Coordinadora del Área Humanidades en la IE privada).

El coordinador de la IE pública hace referencia a cambios vinculados con su práctica docente. En este sentido, señala que no ha notado cambios sustanciales en la enseñanza de otros docentes y tampoco en la IE como conjunto. En contraste, la coordinadora de la IE privada señala que como IE sí se han realizado cambios en las competencias históricas a desarrollar y en algunos de sus indicadores. Del mismo modo, menciona que estos cambios han tenido un impacto positivo en los estudiantes.

Hasta el momento se han expuesto las respuestas ofrecidas por los coordinadores frente a los temas principales de la guía de entrevistas. En los párrafos siguientes se discutirá la información recogida.

El primer aspecto a discutir se relaciona con la importancia que cada IIEE le otorga a la enseñanza de la Historia. Se señaló que los estudiantes de la IE privada cursaban dos asignaturas relacionadas con la Historia, mientras que los de la IE pública solo cursaban una. En la IE pública las horas destinadas a los cursos vinculados con la Historia eran cuatro. En contraste, en la IE privada eran entre seis y diez horas pedagógicas semanales.

Esta información permite señalar que en la IE privada la enseñanza de la Historia tiene un alto grado de importancia y por ello se le asigna una mayor cantidad de horas. En contraste, no ocurre lo mismo respecto de la IE pública. En este caso la cantidad mínima de horas designadas a un área curricular o a un curso está predeterminada por el MINEDU y no se trataría de una decisión de la propia IE. De cualquier modo, se podría discutir si las cuatro horas a la semana que el MINEDU dispone para la enseñanza de la Historia en la educación básica, son suficientes para desarrollar en los alumnos capacidades históricas. Esto, tomando en consideración que se trata de una Ciencia Social de naturaleza compleja (Carretero et al., 1983).

El segundo aspecto a discutir son las respuestas sobre el propósito o la finalidad de enseñar Historia en cada IE. Para el coordinador de la IE pública, la finalidad de enseñar Historia es que los estudiantes “aprendan las enseñanzas del pasado” y “que puedan diferenciar lo bueno y lo malo para formarse una idea concreta de los hechos y

no cometer los errores del pasado”. Siguiendo a Carretero (2007) y Pagès (2007), la respuesta de este docente se enmarca en una visión que vincula la enseñanza de la Historia con el desarrollo de la identidad nacional de los estudiantes.

Resultados similares fueron encontrados por Valle y Frisancho (2014) en docentes de una IE pública de Ayacucho. En este sentido, los profesores también señalaron que una de las finalidades de la Historia es evitar que se repitan los errores del pasado. El estudio de Valle y Frisancho (2014) tuvo como objetivo analizar qué se proponen desarrollar los docentes ayacuchanos con sus estudiantes. Los hallazgos mostraron que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la escuela pública ayacuchana se distancian del desarrollo de las competencias señaladas por el currículo nacional. Probablemente en esta investigación se hubiera obtenido resultados similares si se incluían preguntas vinculadas con las competencias y habilidades históricas que se recogen en el DCN (2009), ya que el docente de la IE pública no hizo mayores comentarios sobre ellas en ningún momento de la entrevista.

En contraste, la coordinadora de la IE privada señaló que el propósito de enseñar Historia en la IE se enfoca en el desarrollo de competencias y habilidades históricas. En este sentido, describió la forma en la que se encuentra organizada el área a su cargo partiendo desde lo que se espera que los estudiantes aprendan en cada grado y concluyendo en la forma de evaluar el progreso de su aprendizaje.

Frente a ambas respuestas no solo se observan propósitos diferentes en cuanto a la enseñanza de la Historia. En la IE privada, a diferencia de la IE pública, se evidencia una organización progresiva y encadenada del área (Esteban, 2009). De este modo, en esta IE se estaría abordando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia tomando en cuenta la etapa del desarrollo intelectual en la que se encuentran los estudiantes.

No es posible afirmar que lo señalado por la coordinadora de la IE privada ocurre en las aulas de la institución. Para ello, sería necesario complementar la información recogida con observaciones de aula o entrevistas a otros docentes del área. Sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas con los estudiantes de esta IE, se puede señalar que la enseñanza de la Historia sí estaría organizada sobre la base del desarrollo de competencias. Además, es importante mencionar que los estudiantes conocen cuáles son las competencias y están al tanto de la organización del curso.

En cuanto a la forma en la que se ha planteado la enseñanza de la Historia en la IE privada, se podría hipotetizar que estaría influyendo en la adquisición de las

operaciones formales y en desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Bajo este planteamiento se estarían explicando los resultados alcanzados por dos de los estudiantes de 5° de secundaria de esta IE, quienes lograron construir explicaciones del nivel más alto de complejidad. Asimismo, se estarían explicando las diferencias cualitativas que se encontraron entre las respuestas construidas por los estudiantes de esta IE y de la IE privada, independientemente del grado y del rendimiento en Historia de los alumnos.

El argumento anterior se basa, en primer lugar, en los planteamientos que señalan que el medio social, en este caso la escuela, estimula el desarrollo de las operaciones formales (Piaget, 1970; 1972 en Carretero et al., 1994). Asimismo, se apoya en investigaciones como las de Booth (1980; 1983) y Shelmit (1980) quienes afirman que métodos de enseñanza adecuados facilitan que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan pensar en términos históricos.

El último punto de esta discusión se relaciona con lo que podría estar ocurriendo en la IE pública sobre la base de los resultados expuestos. Es importante mencionar que los comentarios del coordinador evidenciaron que en esta institución no existiría coordinación ni diálogo entre los docentes respecto a cómo se debe enseñar Historia a los estudiantes. Tampoco una estructura organizada del área. En este sentido, el coordinador se refirió en todo momento a su práctica como docente de Historia.

Al respecto, se podría señalar que el coordinador de la IE pública intenta guiar su práctica a partir de las nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia que, como se ha señalado al inicio de este documento, se recogen en los documentos curriculares y en los materiales diseñados para los docentes. Sin embargo, probablemente, el coordinador de la IE pública no conoce ni comprende los aspectos esenciales que están detrás de las propuestas curriculares. De acuerdo con Carretero (1995), se debe tener en consideración no sólo el “qué” y el “cómo” enseñar Historia, sino el “a quién” enseñar. Es decir, se debe partir de las características de la disciplina y vincularlas con el desarrollo intelectual del alumno al que se le va a enseñar el área o el curso.

De este modo, con este docente podría estar ocurriendo lo que Moreano, Asmad, Cruz y Clugievan (2008) encontraron en uno de sus estudios: los docentes se intentan alinear a las nuevas pedagogías sin realmente tener claro en qué consisten, qué principios están detrás y cuáles son sus implicancias en la práctica educativa. En este sentido, es muy importante que los esfuerzos se centren no solo en diseñar el currículo,

sino en crear un adecuado plan de formación inicial para los docentes del área Historia, Geografía y Economía. Esta sería una alternativa para evitar que el arduo trabajo no se quede únicamente en documentos y tampoco en las buenas intenciones de los docentes que sí están comprometidos con el desarrollo de sus estudiantes.

Hasta este momento se han presentado los objetivos específicos de este estudio y se han expuesto y discutido sus resultados. En los siguientes párrafos se expondrán las principales conclusiones de este trabajo, luego de presentar las limitaciones de esta investigación.

Respecto a las limitaciones del estudio, es importante mencionar, en primer lugar, que un número considerable de estudiosos sobre la temática de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia son Historiadores y Educadores. De este modo, el marco teórico de referencia se basó, en gran medida, en sus planteamientos y se complementó con los postulados de Psicólogos como Mario Carretero y otros miembros de su grupo de investigación.

Una segunda limitación de este trabajo se relaciona con la dificultad que pudo suponer para los participantes el haberles presentado un hecho histórico ficticio y no uno real. Los resultados expuestos podrían deberse, en parte, a esta situación. Sin embargo, es importante señalar que utilizar un hecho histórico ficticio tuvo como finalidad evitar que sus conocimientos previos sobre un hecho histórico específico puedan influir en sus respuestas.

Por último, en el estudio se recogió información sobre las aproximaciones a la enseñanza de la historia en cada IIEE a partir de entrevistas a los coordinadores de las áreas que comprendían el curso de Historia. Sin embargo, no se emplearon otras herramientas para confirmar, en la práctica, el discurso de los coordinadores. Se recomienda que en futuros trabajos sobre este tema, la información se corrobore y amplíe a través de observaciones de aula programadas con algunos docentes.

A modo de conclusión, esta investigación tuvo como objetivo caracterizar las explicaciones que adolescentes de 2° y 5° de secundaria de una IE pública y una IE privada construían en torno a un hecho histórico ficticio. Se partió del supuesto que la explicación de hechos históricos representa la capacidad final que los estudiantes peruanos deben desarrollar hacia el término de la educación básica.

En este sentido, se plantearon tres objetivos específicos. Los dos primeros exploraron aspectos de la explicación: los factores que los adolescentes seleccionaban, el grado de importancia que le otorgaban a cada uno y las relaciones que establecían

entre ellos al explicar el hecho histórico. El tercer objetivo se enfocó en identificar las aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las IIEE participantes para, luego, analizar su influencia en los resultados obtenidos.

Respecto al primer y el segundo objetivo específico, se hallaron diferencias entre los adolescentes de 2° y 5° de secundaria. Sobre el primer objetivo, los estudiantes de 2° prefirieron factores de tipo causal para explicar el hecho histórico, mientras que los de 5° optaron por los factores intencionales pero también incluyeron factores de tipo causal. Respecto al segundo objetivo, la mayoría de los alumnos de 2° se ubicaron en el segundo nivel de relación y la mayoría de los estudiantes de 5° entre el tercer y el cuarto nivel de relación. Frente a estos resultados, se concluye que las diferencias podrían vincularse con el desarrollo intelectual de los adolescentes. En este sentido, en varios de los participantes de menor edad las operaciones formales, sobre las que se basa el aprendizaje de la Historia, se encontraban en proceso de consolidación. En contraste, los participantes de mayor edad, probablemente, ya las habrían consolidado.

En cuanto al tercer objetivo específico, se hallaron diferencias en las aproximaciones de una y otra IE a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En la IE privada, a diferencia de la IE pública, se habrían incorporado las nuevas aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la educación básica.

Frente a los resultados de la investigación, se podría hacer referencia a la influencia del proceso de instrucción y los métodos de enseñanza en el logro de los objetivos de aprendizaje de la Historia como asignatura escolar. En este sentido, el proceso de inducción y métodos de enseñanza como los que se ponen en práctica en la IE privada, podrían facilitar que los estudiantes desarrollen el pensamiento histórico a un alto nivel y que, en cuanto a la construcción de explicaciones históricas, sean capaces de explicar hechos históricos teniendo en cuenta múltiples factores y estableciendo redes complejas de relaciones entre ellos.

En un contexto en el que la educación peruana se encuentra en reestructuración e intenta retomar su rol formador de ciudadanos, se espera que los resultados de este estudio sirvan para motivar la investigación sobre qué enseñan los docentes y qué aprenden los escolares peruanos en las áreas vinculadas a la Historia y las Ciencias Sociales. En este sentido, se recomienda realizar estudios que aborden la explicación de hechos históricos relevantes para los estudiantes y para la sociedad peruana.

Del mismo modo, se recomienda realizar investigaciones que analicen los textos escolares e identifiquen qué tipo de explicaciones históricas se les presentan a los

estudiantes, y si se prefiere un tipo sobre otro. Adicionalmente, se podrían explorar las prácticas docentes en escuelas públicas y privadas.

Finalmente, cabe señalar que toda la investigación que se realice constituye una valiosa herramienta para descender a las aulas y explorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en las escuelas (Valle, Strasser y Sandino, 2008). Esto posibilita una mejor comprensión de dicho proceso y valiosos aportes para la mejora de la educación peruana.



Referencias

- Benavides, M. (2002). Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemáticas de cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados en base a un modelo básico. En Rodríguez, J., & Vargas, S. (Eds). *Análisis y resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998* (pp. 93-107). Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Booth, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Research*, 32, 245-257.
- Booth, M. (1983). Skills, concepts and attitudes: the development of adolescent children`s historical thinking. *History and Theory*, 22, 101-117.
- Calmet, L. (2011). El ejercicio ciudadano: una necesidad impostergable para todos los peruanos y peruanas. *Tarea Revista de Educación y Cultura*, 78, 42-46.
- Calmet, L., & Rojo, Y. (2001). *La educación ciudadana y las Ciencias Sociales*. Lima: Tarea.
- Carretero, M. (1995). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. En Carretero, M. (Ed). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 15-29). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Castorina, J., & Levinas, M. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. En Vosniadou, V. (Ed). *International handbook of research on conceptual change* (pp. 269-287). New York: Routledg.
- Carretero, M., & Gonzalez, M. (2003). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En Voss, J., & Carretero, M. (Comps). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 173-196). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., Gonzalez, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students`historical narratives and concepts about the nation. En Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (Eds). *History education and the construction of national identities* (pp. 153-170). Charlotte: Information Age Publishing.

- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (1995). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En Carretero, M. (Ed). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 63-82). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2004). La enseñanza de la Historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma Historia a los alumnos mexicanos que a los españoles? En Voss, J., & Carretero, M. (Comps). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 153-172). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2006). Contradicción y sentido de la Historia escolar: investigaciones empíricas sobre las efemeridades argentinas. En Carretero, M., Rosa, A., & Gonzalez, M. (Comps). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva* (pp. 57-73). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el descubrimiento de América. *Cultura y Educación*, 20(2), 229-242.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture and Psychology*, 17, 177-195
- Carretero, M. & Limón, M. (1995). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Carretero, M. (Ed). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 33-62). Buenos Aires: 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., López-Manjón, A., & Jacott, L. (1995). 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., Palacios, J., & Marchesi, A. (1994). *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M., Pozo, J., & Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74.
- Cueto, S. (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Lima: GRADE/PREAL.
- Cueto, S., Andrade, F., & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas* (Documento de trabajo # 44). Lima: GRADE.

- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zapata, M., & Freire, S. (2013). *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano* (Documento de investigación # 66). Lima: GRADE.
- Cueto, S., & León, J. (2005). *Oportunidades de aprendizaje y nivel socioeconómico en comunicación y matemática: el rol docente*. Lima: GRADE.
- Cueto, S., León, J., Ramírez, C., & Azanedo, S. (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes de tercer grado de primaria en Lima y Ayacucho. En Benavides, M. (Ed). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (13-78). Lima: GRADE.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J., & Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. En Benavides, M. (Ed). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro Mimeos de investigación* (pp. 15-67). Lima: GRADE.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J., & Pain, O. (2003). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas en una muestra de estudiantes del sexto grado de primaria en Lima* (Documento de trabajo # 43). Lima: GRADE.
- Department of Education. (2013). *The National Curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document*. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf
- Díaz, J. & Ospina, J. (1995). *La enseñanza de la Historia como estrategia de integración*. Bogotá: CAB.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar y comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Ducret, J. (2004). *Methodé clinique-critique Piagetienne*. Genève: Service de la Recherché en Education.
- Esteban, M. (2009). Bruner's pedagogical ideas: from the "cognitive revolution" to the "cultural revolution". *Ideas y Personajes*, 13(44), 235-241.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España: Visor.
- Gonzalez, M. & Carretero, M. (2013). Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts. *Estudios de Psicología*, 34(1), 79-88.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGraw- Hill.

- Halldén, O. (1986). Learning history. *Oxford Review of Education*, 12(1), 53-66.
- Jacott, L. (1995). *Comprensión de la causalidad histórica* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/5000>
- Lopez, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo (2014). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture Psychology*, 20, 547- 570.
- Martínez-Shaw, C. (2004). La Historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En Voss, J., & Carretero, M. (Comps). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 25-46). Buenos Aires: Amorrortu.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Bases Curriculares*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21320_programa.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo*. Tercera versión. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Rutas del Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área Curricular Historia, Geografía y Economía. 3.º, 4.º y 5.º grados de educación secundaria*. Lima: MINEDU.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de Matemática en un grupo de docentes de primaria de escuelas estatales de Lima. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 16(2), 56-81.
- Pagès, J. (2004). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En Benejam, P., & Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. (Ed). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pereyra, C. (1984). *El sujeto de la Historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Piaget, J. (1999). *De la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- Ponce, C. (2012). *Efectos de las horas de trabajo infantil en el desarrollo de habilidades verbales y matemáticas*. Lima: GRADE.
- 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.
- Pozo, J., & Carretero, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En Carretero, M., Pozo, J., & Asensio, M. (Eds). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (238-254). Madrid: Visor.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Recuperado de http://histodidactica.es/libros/Ens_Hist.pdf
- Rosa, A. (2004). Memoria, Historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de la ciudadanía. En Carretero, M., & Voss, J., (Comps). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 35-61). Buenos Aires: Amorrortu.
- Sallés, N. (2010). La enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 3-10.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Shelmit, D. (1980). *History 13-16: Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Spoehr, K., & Spoehr, L. (1994). Learning to think historically. *Educational Psychologist*, 29(2), 71-78.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. *Revista de Educación*, 20(38), 81-114.
- Valle, A. (2013). El conocimiento histórico y la escuela. *Revista Mural de Letras*, 8(13), 6-7.
- Valle, A., & Frisancho, S. (2014). ¿Desarrollar competencias o recordar información? El caso de un grupo de maestros en una escuela pública ayacuchana. En Torres,

- S., Vesta, R., Vera, L., Lugo, M., & Villaruel, C. (Comps). *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. 3er. Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. 2do. Foro Nacional sobre Libros de Texto de Historia* (pp. 305-318). Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago.
- Valle, I., Strasser, M., & Sandino, V. (2008). Evaluación de los aprendizajes de historia iberoamericana adquiridos por los estudiantes nicaragüense de educación media en el año 2006. *Universitas, 1*(2), 64-69
- 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.
- Voss, J., Carretero, M., Kennet, J., & Silfies, L. (1994). The collapse of the Soviet Union: a case study in causal reasoning. En Carretero, M., & Voss, J. (Eds). *Cognitive and instructional processes in history and the social science* (87-116). New Jersey: Erlbaum.
- Voss, J., Ciarrochi, J., & Carretero, M. (2004). *La causalidad histórica: Acerca de la comprensión intuitiva de los conceptos de suficiencia y necesidad*. En Voss, J., & Carretero, M. (Comps). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 92-124). Buenos Aires: Amorrortu.
- Wright, G. H. von. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Yilmaz, K. (2009). A visión of history, teaching and learning: thoughts on history education in secondary schools. *The High School Journal, 92*(2), 37-46.

Anexo A: Consentimiento informado para alumnos

**Consentimiento informado
Alumnos**

Este documento es un consentimiento informado dirigido a los alumnos invitados a participar en el estudio que forma parte del proyecto de tesis de licenciatura de Kiara Artieda Burgos, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación es asesorada por el profesor Oscar Pain Lecaros.

El objetivo de la investigación es analizar tus respuestas frente a hechos históricos. Tu participación consistirá en responder oralmente una serie de preguntas sobre la base de siete tarjetas que recogen acontecimientos en un país ficticio. Adicionalmente, responderás algunas preguntas sobre tu experiencia en el curso de Historia. Ambas actividades tomarán entre 30 y 40 minutos y ninguna resultará perjudicial para ti.

La información recogida se registrará en audio de modo que las ideas principales puedan ser transcritas y, posteriormente, analizadas. Además, será confidencial y no se revelarán tus datos personales. Podrás decidir abandonar la investigación en el momento que quieras sin que esto te afecte de alguna manera.

Si requieres más información puedes contactar a la investigadora a través del siguiente correo: kiara.artieda@pucp.pe, o a su asesor a: opain@pucp.pe.

Gracias, de antemano, por tu participación,

Kiara Artieda Burgos

Luego de leer este documento, ¿aceptas participar en la investigación?

Sí

No

Nombre del participante:

Fecha:

Anexo B: Consentimiento informado para coordinadores

**Consentimiento informado
Coordinadores**

El presente es un consentimiento informado dirigido a los coordinadores de Historia invitados a participar en la investigación conducida por Kiara Artieda Burgos, estudiante del 12° ciclo de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio forma parte del proyecto de tesis de licenciatura en la mencionada especialidad y es asesorado por el profesor Oscar Pain Lecaros.

El objetivo de la investigación es analizar las respuestas de un grupo de estudiantes frente a hechos históricos. Si usted acepta participar en el estudio, deberá responder una serie de preguntas vinculadas a su práctica como docente de Historia. La información recogida permitirá complementar los datos recolectados con algunos de sus alumnos.

La entrevista tomará entre 30 y 40 minutos y será registrada en audio de modo que las ideas principales puedan ser transcritas y, posteriormente, analizadas. Además será confidencial y no se revelarán datos personales. Usted podrá decidir retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto lo/la afecte de manera alguna.

De antemano agradezco su colaboración,

Kiara Artieda Burgos

Acepto participar en la investigación conducida por Kiara Artieda Burgos, estudiante del 12° ciclo de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. He sido informado/informada del objetivo de este estudio y conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación.

Entiendo que puedo solicitar información adicional contactando a la investigadora a través del siguiente correo: kiara.artieda@pucp.pe, o a su asesor a: opain@pucp.pe.

Nombre del docente participante:

Firma:

Fecha:

Anexo C: Guía de entrevista para alumnos

Guía de entrevista para alumnos**Objetivo: Identificar las experiencias de los estudiantes en el curso de Historia****Área: Propósito de la enseñanza de la Historia**

- ¿Qué piensas sobre tener un curso de Historia en el colegio?
- ¿Para qué crees que sirve la Historia?
- ¿Qué tan importante es el curso de Historia en tu colegio?

Área: Aprendizaje de la Historia

- ¿Te parece fácil o difícil aprender Historia? ¿Por qué?
- ¿Qué temas del curso de Historia te han parecido más fáciles? ¿Por qué?
- ¿Qué hizo el profesor para que ustedes aprendieran?
- ¿Qué hiciste tú para aprender?
- ¿Qué temas del curso de Historia te han parecido los más difíciles? ¿Por qué?
- ¿Cómo son tus exámenes de Historia?
- ¿Qué preguntas hace el profesor?
- ¿Te parece complicado?
- ¿Estudias para los exámenes de Historia? ¿Cómo?

Área: Enseñanza de la Historia en la IE

- Cuéntame cómo son tus clases de Historia:
- ¿Qué hace el profesor?
- ¿Con qué material trabajan?
- ¿Qué les pide hacer?
- ¿Recuerdas la mejor clase de Historia que tuviste? Cuéntame cómo fue:
- ¿Qué tema trabajaron?
- ¿Qué actividades hicieron?

Anexo D: Guía de entrevista para coordinadores

Guía de entrevista para coordinadores

Objetivo: Identificar las aproximaciones a la enseñanza de la Historia en la institución educativa

Área: Características del curso de Historia

- Cuénteme brevemente acerca del curso de Historia en esta IE:
- ¿Pertenece a algún área?
- ¿Se enseña en todos los grados?
- ¿Cuántas horas a la semana?

Área: Propósito de la enseñanza de la Historia

- ¿Para qué se enseña Historia en esta IE?
- ¿Por qué es importante? ¿Podría darme algunas razones?
- ¿Qué aprenden los estudiantes de esta IE de un curso como Historia?

Área: Concepciones y creencias sobre el aprendizaje de la Historia

- ¿En qué consiste aprender Historia?
- ¿Cómo se aprende la Historia?
- ¿Qué capacidades requieren los alumnos?
- ¿Qué caracteriza a un alumno que tiene éxito en el curso de Historia?
- ¿A qué podría deberse este éxito?
- ¿Qué factores cree usted que influyen?
- ¿Qué caracteriza a un alumno con dificultades en el curso de Historia?
- ¿A qué podría deberse la dificultad?
- ¿Qué factores cree usted que influyen?
- ¿Qué reacciones tienen sus estudiantes frente al curso de Historia? ¿Qué expectativas tienen?

Área: Enseñanza de la Historia en la IE en los últimos 5 años

- ¿Cómo se enseña Historia en esta IE?
- ¿Qué estrategias emplean los docentes?
- ¿Qué tipo de actividades realizan con los estudiantes?
- ¿En esta IE, la enseñanza de la Historia ha variado con el tiempo o sigue siendo la misma?
- ¿A qué retos se enfrentan los docentes de esta IE al enseñar Historia?