

NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

Artículos

Razonamiento histórico en estudios empíricos colombianos. Un estado del arte

Historical reasoning in colombian empirical research. State of the art

Pablo César Ojeda Lope
Universidad Cooperativa de Colombia
pablo.ojedal@campusucc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3182-7214>

Recibido el 15 de Enero del 2025 Aceptado el 28 de marzo del 2025

Páginas 361-381

<https://doi.org/10.58210/nhyg553>

Financiamiento: Se financió con recursos propios.

Conflictos de interés: Los autores declaran no presentar conflicto de interés.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 4.0 Unported (CC BY-NC 4.0)
Licencia Internacional



Resumen

Se realizó un estado del arte sobre las investigaciones empíricas en contextos de aula en Colombia con fundamento en las habilidades del Razonamiento Histórico (RH). Dos fueron los objetivos: 1. Establecer el panorama de la investigación en Colombia a partir de las investigaciones desarrolladas con fundamento en las habilidades del RH. 2. Identificar el lugar ocupado por las habilidades del RH en los estudios realizados en Colombia alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Fueron creados criterios de búsqueda y descarte que permitieron identificar 13 investigaciones. Los resultados permitieron identificar los autores que están desarrollando investigación alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en Colombia; se constató el aumento de la investigación en los últimos años. Las habilidades del RH que más se trabajan son el trabajo con fuentes históricas y la argumentación histórica la menos desarrollada. Se plantean diferentes conclusiones que apuntan a mostrar el campo de la enseñanza y el

aprendizaje de la historia como un área que continúa en construcción en Colombia. Se presentan tres líneas de investigación por desarrollar.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, historia, Colombia

Abstract

A state of the art was carried out on empirical research in classroom contexts in Colombia based on the skills of Historical Reasoning (HR). There were two objectives: 1. Establish the landscape of research in Colombia based on papers developed based on HR skills. 2. Identify the place occupied by HR skills in the studies carried out in Colombia around the teaching and learning of history.

Search and discard criteria were created that allowed 13 investigations to be identified. The results allowed us to identify the authors who are developing research around the teaching and learning of history in Colombia; The increase in research in recent years was noted. The HR skills that are most worked on are working with historical sources and historical argumentation the least developed. Different conclusions are proposed that aim to show the field of teaching and learning history as an area that continues under construction in Colombia. Three lines of research to be developed are presented.

Keywords: teaching, learning, history, Colombia

Introducción

Este artículo realizó un estado del arte que permitió identificar el lugar que han ocupado los componentes implicados en el Razonamiento Histórico¹ -RH en adelante-, en los estudios empíricos llevados a cabo en Colombia en contextos de aula alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

En el contexto internacional, la enseñanza de la disciplina histórica en los niveles de primaria y secundaria ha experimentado cambios pasando de ser una asignatura que favorecía el aprendizaje memorístico de contenidos² a ser concebida como una asignatura que permite poner en juego una serie de actividades complejas del RH tales como el planteamiento de preguntas, el uso de fuentes históricas³, entre otras.

El trabajo y desarrollo de los componentes del RH es importante para una sociedad toda vez que están a la base de la participación política de los ciudadanos. Merk et al.⁴

¹ Jannet Van Drie y Carla Van Boxtel, "Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past", *Educational Psychology Review*, 20 (2, 2008), 87–110.

² Algunas consideraciones pueden encontrarse en Cosme Gómez et al. "Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra". *Educatio Siglo XXI*, 36, 1 (2018), 85-106, y en Chauncey Monte-Sano, "Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens", *Theory into Practice*, 55, 4 (2016), 311–19.

³ Jannet Van Drie y Carla Van Boxtel, "Historical reasoning".

⁴ Martin Merk et al. "Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks". *Learning and Individual Differences*, 54 (2017), 135–48.

encontraron que el trabajo con fuentes lograba que los estudiantes no solo identificaran la información sino que se preguntaran por el contexto en el que esta aparecía; Monte-Sano⁵, manifiesta que la formación de los estudiantes en el planteamiento de argumentos históricos, los convierte en sujetos críticos; Santisteban⁶ propone que tales habilidades les posibilitan a los estudiantes interpretar los contextos del presente, al tiempo que vislumbrar mejores posibilidades para el futuro. Palacios⁷ postula que el RH posibilita entre los estudiantes reivindicar sus derechos al tiempo que rechazar prácticas como la corrupción y la desigualdad.

Los planteamientos anteriores ubican al RH como uno de los ejes que puede contribuir a la formación de ciudadanos críticos, conscientes y partícipes de la vida política en los contextos que habitan, características fundamentales para sociedades que como la colombiana, ha tendido a acercarse de manera poco crítica hacia su pasado⁸, pero que viene reclamando cambios hacia otras maneras de relación entre los sujetos⁹ y cómo recordar su pasado de forma crítica¹⁰.

En Colombia, los trabajos alrededor de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales han analizado los textos escolares con los que se enseñan temas como el conflicto armado¹¹, o los documentos estatales que reglamentan su enseñanza¹²; pero no se cuenta con trabajos que sistematicen y establezcan el estado presente de las investigaciones empíricas realizadas en contextos de aula que consideren cómo han sido abordadas las habilidades que componen el RH; además, en Colombia hay carencia de investigaciones alrededor del estado actual de las Ciencias Sociales en la escuela¹³ y la escasez de ese tipo de estudios podría obedecer a que en el país, el campo de la didáctica de la Ciencias Sociales aún está consolidándose¹⁴.

Dos preguntas de investigación orientaron este trabajo:

⁵ Chauncey Monte-Sano, “Argumentation in History Classrooms”.

⁶ Antoni Santisteban, “La formación de competencias de pensamiento histórico”. Clío & Asociados, 14 (2010), 34-56.

⁷ Nancy Palacios, “The Development of Historical Thinking in Colombian Students: A Review of the Official Curriculum and the Saber 11 Test”. *International Journal of Instruction*, 14,1 (2021), 121-42.

⁸ Esperanza Torres et al. “Peace education in contexts of transition from armed conflict in Latin America: El Salvador, Guatemala, and Colombia”. *Peace and Conflict*, 27, 2 (2021), 203-11.

⁹ Mariángela Villamil, “Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso”. *Espiral*, 3, 2 (2013), 25-40

¹⁰ Adrián Serna, “Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1910-2010)”. *Revista de Estudios Sociales*, 52, (2015), 147-57

¹¹ Luisa Duque, “Conflicto social colombiano: Representación en textos escolares de ciencias sociales”. *Magis*, 9, 19 (2017), 49-68.

¹² Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá, “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990). De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”, *Revista Colombiana de Educación*, 62 (2012), 221-244; Juan Restrepo, “Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico”. *Rev. Ciencias Sociales*, 3, 161(2018), 91-102.

¹³ Cosme Gómez et al. “Conocimiento histórico”.

¹⁴ Alcira Aguilera, “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades”, *Folios*, 46 (2017), 15-27.

1. ¿Cuál es el panorama general de la investigación empírica en Colombia a partir de los trabajos que se han desarrollado con fundamento en las habilidades del RH?
2. ¿Qué lugar han ocupado las habilidades del RH en los estudios empíricos realizados en Colombia alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la historia?

El artículo se estructura de la siguiente manera; en el marco conceptual, se definen cada uno las habilidades que componen el RH; posteriormente se expone el procedimiento metodológico seguido para obtener los artículos y su análisis; luego aparecen los resultados organizados de acuerdo a las dos preguntas de investigación; en las conclusiones se responde a las preguntas de investigación; el texto finaliza indicando las limitaciones de esta investigación al tiempo que propone líneas de trabajo futuras.

1. Marco conceptual. Razonamiento Histórico (RH)

El RH se define como una habilidad del pensamiento que le permite a “una persona organizar información sobre el pasado con la intención de describir, comparar y/o explicar fenómenos históricos”¹⁵. Para lograr estos propósitos, los sujetos llevan a cabo diferentes actividades como el planteamiento de preguntas históricas, el uso de fuentes históricas, la contextualización de los eventos históricos, la argumentación, el empleo de conceptos sustantivos y de meta conceptos¹⁶; estas habilidades son puestas al servicio de comprender en su complejidad los eventos históricos que son abordados en los contextos de aula; a continuación, son definidos.

Preguntas históricas. Consiste en el planteamiento de interrogantes a ser resueltos a través de la investigación histórica en el aula. Saber plantear y resolver preguntas es una actividad central para el RH; las preguntas orientan el razonamiento permitiendo describir, comparar, establecer relaciones causales y evaluar hechos, eventos, personajes o movimientos históricos.

Algunas preguntas facilitan procesos más complejos de RH; así por ejemplo, las preguntas factuales que solicitan identificar o recordar fechas, nombres o lugares, desarrollan en menor medida operaciones complejas que lo que permiten las preguntas evaluativas.

Uso de fuentes históricas. Es una actividad que puede ser llevada a cabo con la intención de obtener información de las fuentes -trabajo con fuentes-, para evaluar su confiabilidad -trabajo sobre fuentes-, o para cumplir ambos propósitos¹⁷.

Cuando las fuentes históricas son objeto de análisis, trabajo sobre fuentes, pueden adelantarse tres procesos: *Contextualizar la fuente*, que implica situarla en un contexto espacial y temporal; *Corroborar*, que implica comparar con otra fuente para identificar

¹⁵ Traducción propia del texto original: “a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena” Jannet Van Drie y Carla Van Boxtel, “Historical reasoning”.

¹⁶ Jannet Van Drie y Carla Van Boxtel, “Historical reasoning”.

¹⁷ Jean-Francois Rouet et al. “Using Multiple Sources of Evidence to Reason About History”. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3 (1996), 478–93.

semejanzas, diferencias o si ofrecen puntos de vista alternativos o identificar el *Origen de las fuentes*, que conlleva identificar quién creó la fuente y sus posibles intereses¹⁸.

Contextualización. Habilidad que consiste en la identificación de las características temporales, espaciales, culturales, políticas, económicas en que un evento histórico ocurrió e incluye el uso y conocimiento del vocabulario relacionado con la temporalidad y sus formas de representación.

Argumentación histórica. Esta habilidad implica llevar a cabo planteamientos alrededor de hechos ocurridos en el pasado, apoyarlos en evidencia que proviene de fuentes históricas y responder a otros contra argumentos¹⁹.

Conceptos sustantivos: Este componente alude al lenguaje de la disciplina histórica empleado en el aula para nombrar hechos, estructuras o personajes históricos²⁰. Conceptos tales como “Revolución francesa”, “Estado”, “Baldíos”, son algunos ejemplos de conceptos sustantivos.

Metaconceptos: Alude a los conceptos relacionados con los métodos empleados por los historiadores para llevar a cabo investigaciones históricas²¹. Conceptos como “Cambio”, “evidencia”, “explicación histórica”, son ejemplos de metaconceptos.

Las habilidades mencionadas no están separadas; el desarrollo de algunas implica involucrar a otras lo que conlleva a que en el trabajo en el aula algunas sean trabajadas de manera simultánea.

2. Método

Para identificar los artículos que hicieran referencia a los componentes del RH en estudios empíricos colombianos realizados en contextos de aula, fueron incluidos los artículos que cumplieron con los siguientes criterios: (a) publicados en revistas que contaran con revisión de pares (b) escritos en Español o en Inglés (c) que hubiesen sido publicados entre enero de 2010 y diciembre de 2021 inclusive (d) que fueran trabajos empíricos con datos tomados en las aulas (e) desarrollados en contextos de educación primaria o secundaria (f) realizados en Colombia (g) a los que se tuviera acceso al documento completo desde las bases de datos Scopus, Proquest Education Database, Redalyc, y Dialnet (h) que las investigaciones hubieran aparecido en revistas que manifestaran contar con al menos uno de los siguientes respaldos académicos: WoS, Scopus, Doaj, Erihplus.

¹⁸ Wineburg, Samuel, “Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence”. *Journal of Educational Psychology*, 83, 1 (1991), 73–87.

¹⁹ Acerca de la argumentación histórica han escrito Caroline Coffin, “History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal” (PhD Thesis., University of New South Wales, Sydney, Australia, 2000); Caroline Coffin, “Learning to write history: The role of causality”. *Written Communication*, 21, 3 (2004), 261–289; Chauncey Monte-Sano, “Argumentation in History Classrooms”; Jannet Van Drie y Carla Van Boxtel, “Historical reasoning”.

²⁰ Margarita Limón, “Conceptual change in history” en *Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice*, eds. Margarita Limón y Lucía Mason (New York: Kluwer Academic Publisher, 2002), 259–89.

²¹ Margarita Limón, “Conceptual change”.

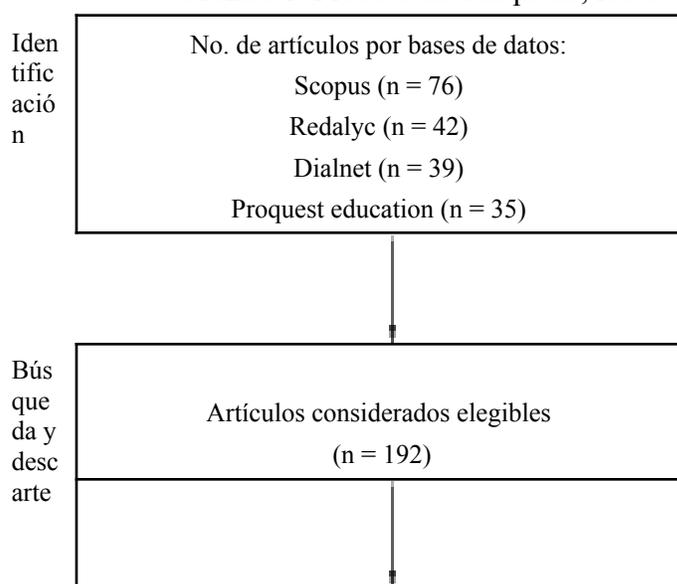
La búsqueda de artículos en las bases de datos se hizo empleando las siguientes palabras clave: *Pensamiento histórico, razonamiento histórico, enseñanza de la historia, aprendizaje de la historia, alfabetización histórica, literacidad histórica, historical thinking, historical reasoning, history teaching, history learning, historical literacy, Colombia.*

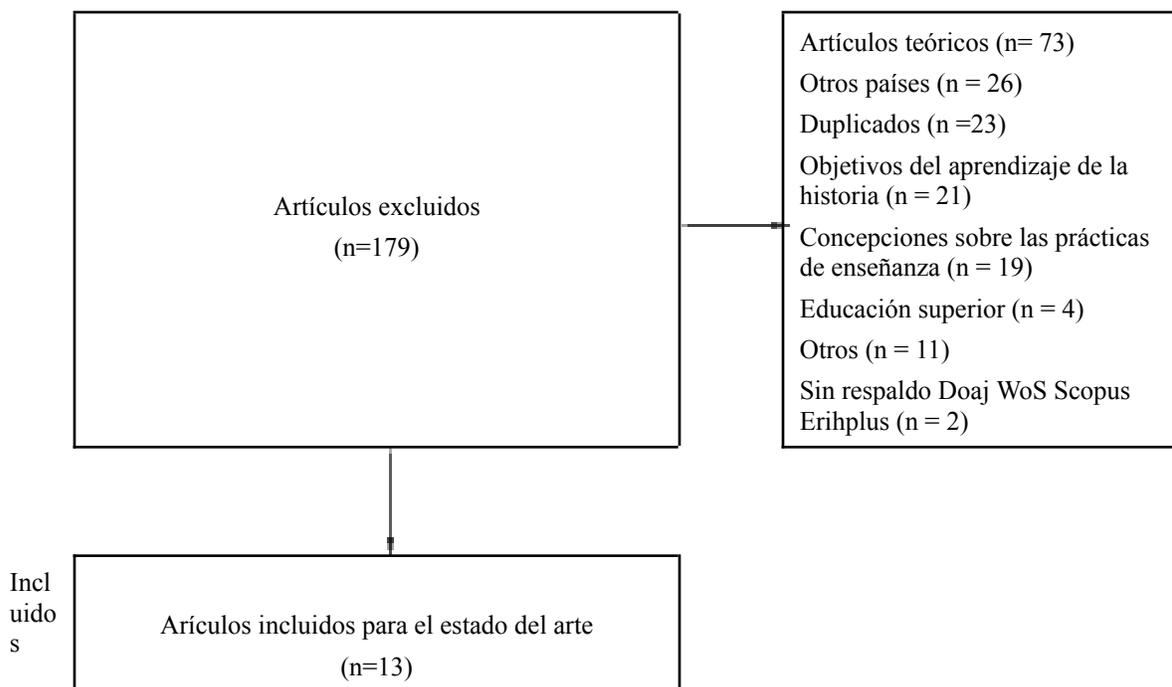
La primera búsqueda arrojó un total de 192 artículos; sus títulos y resúmenes fueron leídos lo que llevó a descartar 176. Esta exclusión obedeció a diferentes razones: algunos eran trabajos teóricos, históricos o de reflexión; otros eran propuestas de mejora que no presentaban datos de trabajos realizados en aula; algunos más eran artículos realizados en contextos de educación superior; otros fueron excluidos porque a pesar de las palabras clave y los boleanos empleados (AND), se filtraron trabajos de otros países; hubo trabajos que no se focalizaban en las prácticas de enseñanza sino en las concepciones sobre las prácticas de enseñanza o las finalidades que los docentes creen que cumple la enseñanza de la historia. Este proceso de depuración arrojó un total de 16 posibles artículos para realizar el estado del arte; en ellos se buscaron los respaldos académicos con los que contaban las revistas en las que habían sido publicados, lo que llevó a descartar tres más, quedando finalmente 13 artículo. El proceso seguido se esquematiza en el Gráfico 1 y los artículos definitivos aparecen en la Tabla 1.

3.1. Análisis

Se creó una base de datos en Excel en la que fue consignada la siguiente información para cada artículo: revista, autor, título, actividad del RH trabajada (planteamiento de preguntas, uso de fuentes históricas, contextualización, argumentación histórica, conceptos sustantivos, metaconceptos), muestra, instrumentos de recolección de información, diseño de investigación y resultados.

Gráfico 1. Proceso de búsqueda, rescate e inclusión de artículos





Elaboración propia

3. Resultados y discusión

Los resultados de este trabajo se presentan considerando las dos preguntas de investigación que la orientaron.

Tabla 1. Artículos seleccionados para la revisión

| No. | Año | Autor(es) | Título |
|-----|------|-----------------------------|---|
| 1 | 2018 | Almonacid y Burgos | Memoria y enseñanza de la historia del narcotráfico y las guerras esmeralderas. El valor sociocultural del corrido prohibido |
| 2 | 2020 | Castellanos y Navarro | Uso de heurísticos en la evaluación de las fuentes históricas en el aula de clase |
| 3 | 2020 | Corredor-Aristizábal | Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica |
| 4 | 2018 | Gómez | Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria |
| 5 | 2019 | Mejía y Balvín | Formación de la empatía histórica a partir de la enseñanza de la violencia bipartidista en Antioquia |
| 6 | 2015 | Mejía y Mejía | Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria |
| 7 | 2017 | Murcia, Tejedor y Lancharos | Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en el aula |

| | | | |
|----|----------|------------------------------|--|
| 8 | 201 8 | Navarro y Corredor | Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colegios rurales y urbanos |
| 9 | 201 7 | Navarro y Castellanos | Cambio conceptual en el aprendizaje escolar de la Historia |
| 10 | 201 6 | Navarro y Reyes | Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado |
| 11 | 201 7 | Peña y Cristancho | La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria |
| 12 | 201 7 | Ríos | Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia |
| 13 | 201 5 | Rodríguez, Montiel y Ramírez | Innovación educativa basada en evidencias con portafolios digitales para enseñanza de la Historia |

Elaboración propia

4.1. Panorama general de la investigación

La cantidad de trabajos encontrados (13), deja saber que a diferencia de lo que ocurre en países como España, en donde existe una importante cantidad de investigaciones sobre la didáctica de la historia²², en Colombia, tal como plantean Gómez et al.²³, hay escasez de investigaciones acerca de cómo se enseña la disciplina en las aulas.

Todos los artículos fueron publicados en revistas escritas en español lo que indica que la investigación relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la historia en Colombia está orientada al público hispano, particularmente al local pues ocho revistas (61.5%), son colombianas.

Considerando los criterios empleados en esta investigación, la autora que más publicaciones reporta es la profesora Claudia Patricia Navarro Roldán de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con cuatro trabajos de investigación (30.8%). Otros autores como Virgelina Castellanos Páez (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), Javier Corredor Aristizábal (Universidad Nacional de Colombia) y Liliana Mejía Botero (Universidad Autónoma de Manizales), han publicado cada uno dos trabajos (15.4%). Algunas de esas investigaciones han sido realizadas en compañía con otros investigadores.

Los datos dejan saber además que las publicaciones alrededor de la enseñanza de la historia viene creciendo en los últimos años; si se divide en dos el período de tiempo escogido para la búsqueda de artículos -2010-2015 vs 2016-2021-, se encuentra que para el primer período se publicaron dos trabajos (15.4%), mientras que para el segundo se publicaron las restantes 11 investigaciones (84.6%). Los anteriores hallazgos corroboran los planteamientos de Aguilera²⁴ en el sentido de que la investigación en el el campo de la

²² Antoni Santisteban, “La formación de competencias”.

²³ Cosme Gómez et al. “Conocimiento histórico y evaluación”.

²⁴ Alcira Aguilera, “La enseñanza de la historia”.

didáctica de las Ciencias Sociales, y particularmente de la historia en Colombia, aún está en vías de consolidarse.

La mayor parte de los estudios, ocho (61.5%), ha privilegiado los diseños cualitativos²⁵; siete trabajos (53.8%), han sido llevados a cabo en el contexto urbano²⁶, dos (15.4%) en contextos rurales²⁷, solo un estudio (7.7%), comparó ambos contextos²⁸ y las restantes tres investigaciones (23.1%) no especificaron en qué contexto se realizaron. Ocho investigaciones (61.5%) fueron realizadas en instituciones de educación media²⁹ e igual número de estudios se han realizado en instituciones públicas³⁰.

Los temas que han sido trabajados en clase pueden agruparse en dos categorías: temas históricos y temas de memoria. Algunos de los temas históricos fueron el proceso de

²⁵ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza de la historia del narcotráfico y las guerras esmeralderas. El valor sociocultural del corrido prohibido”. *Historia y Memoria*, 17 (2018), 91–123; Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos en la evaluación de las fuentes históricas en el aula de clase”. *Pensamiento Psicológico*, 18, 1 (2020), 43–56; Diana Gómez, “Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria”. *Historia y Memoria*, 17 (2018), 51–89; Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía histórica a partir de la enseñanza de la violencia bipartidista en Antioquia”. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 19 (2019), 105–15; Liliana Mejía y Ángela Mejía, “Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria”. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 8, 2 (2015), 413–36; Nelsy Peña y José Cristancho, “La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria”. *Perfiles Educativos*, 39, 157 (2017), 123–39; Sandra Ríos, “Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia”. *Pensamiento Palabra y Obra*, 18 (2017), 52–63; Luz Rodríguez et al. “Innovación educativa basada en evidencias con portafolios digitales para enseñanza de la Historia”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 2 (2015), 69–87.

²⁶ Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos en la evaluación”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica”. *Revista Colombiana de Educación*, 1, 79 (2020), 171–2020; Diana Gómez, “Voces que Narran”; Yenny Murcia et al. “Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula”. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 50 (2017), 211–28; Claudia Navarro y Virgelina Castellanos-Páez, “Cambio conceptual en el aprendizaje escolar de la Historia”. *CES Psicología*, 10, 2 (2017), 1–16; Sandra Ríos, “Formación de la empatía”; Luz Rodríguez et al. “Innovación educativa”

²⁷ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y Enseñanza”; Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”.

²⁸ Claudia Navarro y Javier Corredor, “Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colegios rurales y urbanos”. *Revista Costarricense de Psicología*, 37, 1 (2018), 41–75.

²⁹ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza”; Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”; Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”; Liliana Mejía y Ángela Mejía, “Relaciones entre pensamiento”; Yenny Murcia et al. “Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula”. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 50 (2017), 211–28; Sandra Ríos, “Formación de la empatía”; Luz Rodríguez et al. “Innovación educativa”.

³⁰ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”; Diana Gómez, “Voces que Narran”; Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”; Nelsy Peña y José Cristancho, “La enseñanza de la historia”; ; Sandra Ríos, “Formación de la empatía”; Luz Rodríguez et al. “Innovación educativa”.

hominización y el proceso de independencia de Colombia³¹. Dentro de los temas de memoria, las investigaciones han privilegiado lo que Huddleston y Kerr³² denominan “temas controversiales”, que para el caso colombiano se relaciona con el conflicto armado que ha marcado la historia del País en los últimos 60 años. Esas investigaciones han estado orientadas a que los estudiantes lleven a cabo investigaciones históricas que les permitan saber cómo se ha expresado el conflicto en los contextos que habitan. Esta estrategia les permitió a los estudiantes desarrollar habilidades propias del RH como el trabajo con fuentes documentales testimoniales³³.

4.2. Componentes del RH en los estudios colombianos

A continuación, se desarrollará el segundo objetivo del trabajo aludiendo a cada una de las habilidades que componen el RH y cómo fueron trabajadas en las investigaciones. En algunos casos, al desarrollar una habilidad se hará alusión a otras pues su abordaje en el aula no ocurre de manera independiente (Tabla 2).

Tabla 2. Componentes de RH en las investigaciones

| Componentes del RH | | Investigaciones |
|--------------------|-------------------------------------|---|
| | Factuales | Castellanos & Navarro, 2020; Murcia et al., 2017 |
| Preguntas | Analíticas | Almonacid & Burgos, 2018; Castellanos & Navarro, 2020; Corredor-Aristizábal, 2020; Gómez, 2018; Mejía & Balvín, 2019; Mejía & Mejía, 2015; Navarro & Corredor, 2018; Navarro & Castellanos, 2017; Navarro & Reyes, 2016 |
| | Contextualizar | Almonacid & Burgos, 2018; Castellanos & Navarro, 2020 |
| Fuentes | Trabajo sobre fuentes Corroborar | Almonacid & Burgos, 2018; Gómez, 2018; Mejía & Balvín, 2019 |
| | Origen | Almonacid & Burgos, 2018; Castellanos & Navarro, 2020; Corredor-Aristizábal, 2020; Mejía & Balvín, 2019 |
| | Trabajo con fuentes | |

³¹ Yenny Murcia et al. “Impacto de una herramienta multimedial”; Claudia Navarro y Javier Corredor, “Desarrollo de narraciones”

³² Ted Huddleston y David Kerr, David, Managing controversy: Developing A Strategy For Handling Controversy And Teaching Controversial Issues In Schools. A self-reflection tool for school leaders and senior managers, (Paris: Council of Europe, 2017)

³³ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”; Diana Gómez, “Voces que Narran”; Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”

| | |
|-----------------------|--|
| | Almonacid & Burgos, 2018; Gómez, 2018; Corredor-Aristizábal, 2020; Mejía & Balvín, 2019 |
| Contextualization | Almonacid & Burgos, 2018; Corredor-Aristizábal, 2020; Castellanos & Navarro, 2020; Gómez, 2018; Mejía & Balvín, 2019 |
| Argumentación | Corredor-Aristizábal, 2020; Mejía & Mejía, 2015 |
| Conceptos sustantivos | Almonacid & Burgos, 2018; Corredor-Aristizábal, 2020; Castellanos & Navarro, 2020; Mejía & Balvín, 2019; Navarro & Castellanos, 2017; Navarro & Reyes, 2016; Navarro & Corredor, 2018; Peña & Cristancho, 2017; Ríos, 2017 |
| Metaconceptos | Almonacid & Burgos, 2018; Corredor-Aristizábal, 2020; Castellanos & Navarro, 2020; Mejía & Balvín, 2019; Ríos, 2017; Navarro & Corredor, 2018; Navarro & Reyes, 2016; Navarro & Castellanos, 2017 |

Elaboración propia

4.2.1. Preguntas

La revisión muestra que la mayor parte de los estudios empíricos desarrollaron sus propuestas fundamentándose en preguntas analíticas³⁴; una excepción fue el trabajo de Murcia et al.³⁵, quienes crearon un software para mejorar el aprendizaje de un tema del currículo de historia -proceso de hominización-; lo que esta iniciativa promovía era la recuperación de información puntual que las estudiantes debían recordar escogiendo la respuesta correcta de entre un grupo de ítemes.

No siempre las preguntas analíticas favorecen más que las factuales el RH. En el trabajo de Castellanos y Navarro³⁶, los autores encontraron que a pesar de que la profesora observada hacía más preguntas reflexivas que factuales, ello no se tradujo en que los estudiantes evaluaran de mejor manera las fuentes. De otra parte, la investigación de Corredor-Aristizábal³⁷, puso en evidencia cómo pueden emplearse las preguntas factuales en un diseño pre y pos, para evaluar la efectividad de una intervención en el aula a nivel del conocimiento, las actitudes y la empatía histórica que un grupo de estudiantes había

³⁴ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza”; Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”; Diana Gómez, “Voces que Narran”; Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”; Liliana Mejía y Ángela Mejía, “Relaciones entre pensamiento”; Claudia Navarro y Virgelina Castellanos-Páez, “Cambio conceptual”; Claudia Navarro y Javier Corredor, “Desarrollo de narraciones”; Claudia Navarro y Paola Reyes, “Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado”. *Pensamiento Psicológico*, 14, 2 (2016), 63–75.

³⁵ Yenny Murcia et al. “Impacto de una herramienta multimedial”

³⁶ Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos”

³⁷ Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”

alcanzado después de haber empleado diferentes estrategias pedagógicas -video, pintura, entrevistas, investigación documental-, para el estudio de eventos recientes en la historia del país.

Algunos de los tipos de preguntas analíticas empleadas para el desarrollo de actividades del aprendizaje de la historia son las evaluativas³⁸, estas llevan a desarrollar habilidades metacognitivas haciendo que los estudiantes reflexionen acerca de lo que el aprendizaje de la historia en general les aporta, y puntualmente, a identificar cómo el estudio de determinado evento histórico contribuye a su formación como sujeto político.

Una intención de la enseñanza de historia es la formación de la empatía histórica; esta habilidad buscó ser desarrollada planteándoles a los estudiantes preguntas analíticas de reflexión que los ubicaban como protagonistas de determinado suceso llevándolos a tomar posición frente a los eventos estudiados³⁹.

4.2.2. Fuentes

De acuerdo con Barton⁴⁰, el trabajo con fuentes históricas en el aula es la práctica que mejores aportes hace al aprendizaje de la historia; la revisión reveló una riqueza en cuanto a las fuentes empleadas en el contexto escolar para estudiar temas históricos en el contexto colombiano; las hay desde las que se encuentran en los libros de texto⁴¹, pasando por canciones⁴², periódicos y revistas⁴³, textos históricos⁴⁴, biografías y leyes⁴⁵, cartas y textos narrativos⁴⁶, películas⁴⁷ y obras pictóricas⁴⁸.

De acuerdo con Mosquera y Rodríguez⁴⁹, en Colombia la escuela aún no logra vincular los temas de Memoria al currículum aprovechando la autonomía que tiene en sus PEI; sin embargo, este trabajo encontró que varios autores están vinculando la memoria local en la enseñanza de la historia, alejándose así de una enseñanza transmisionista, centralista y hegemónica.

³⁸ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza”; Liliana Mejía y Ángela Mejía, “Relaciones entre pensamiento”.

³⁹ Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía” y de Liliana Mejía y Ángela Mejía, “Relaciones entre pensamiento” en los que se les plantearon a los estudiantes preguntas como “¿qué harías si fueras liberal durante la época de la violencia” o “¿si usted hubiera sido Penélope hubiera actuado igual?”

⁴⁰ Keith Barton, “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia”. Enseñanza de Las Ciencias Sociales, 9 (2010), 97–113

⁴¹ Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos en la evaluación” y de Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”

⁴² Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y Enseñanza”

⁴³ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y Enseñanza”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado” y Diana Gómez, “Voces que Narran”

⁴⁴ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y Enseñanza”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”

⁴⁵ Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”

⁴⁶ Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”

⁴⁷ Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía” y Liliana Mejía y Ángela Mejía, “Relaciones entre pensamiento”.

⁴⁸ Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía” y Sandra Ríos, “Formación de la empatía”

⁴⁹ Carlos Mosquera y María Rodríguez, “políticas de memoria”

Los testimonios fueron las fuentes de mayor empleo en las investigaciones⁵⁰; esto tiene sentido si se considera que los temas de memoria son los más trabajados en los artículos encontrados, lo que indica que algunas instituciones educativas colombianas estarían aprovechando la autonomía que les da su PEI para abordar estos temas, aunque de acuerdo con Mosquera y Rodríguez⁵¹, ese potencial continúa sin ser suficientemente aprovechado.

Otra fuente empleada en las aulas fueron las Obras de arte. Los resultados indican que frente a este tipo de fuentes existe escasa competencia de los estudiantes para contextualizar las obras⁵², pero se mostraron efectivas para generar en ellos emociones que atribuían y los vinculaban con las víctimas del conflicto armado colombiano favoreciendo así la empatía⁵³.

El trabajo sobre las fuentes -contextualizarlas, corroborar la información con otras fuentes, establecer su origen-, promueve el desarrollo de habilidades propias del RH. Algunos investigadores⁵⁴ encontraron que a medida que los estudiantes mejoraban en el análisis que hacían de las fuentes, su comprensión del tema estudiado (violencia bipartidista) se iba complejizando al tiempo que avanzando en cuanto a identificar diferencias entre su contexto y el estudiado.

Sin embargo, cuando el docente solo promueve el uso de las fuentes para obtener información sin contextualizarlas espacial y temporalmente, los resultados muestran que los estudiantes solo las conciben como portadoras de la verdad, sin ver en ellas el potencial para crear otras interpretaciones o para entender por qué determinada interpretación de un hecho histórico es la que ha imperado⁵⁵.

4.2.3. Contextualización

La identificación de las características temporales, espaciales y sociales en que un evento histórico ocurre fue realizada a través de explicaciones que los profesores daban en clase. Para lograr la contextualización, los docentes trabajaron en el aula temas locales que por su propia especificidad no aparecían en los libros de texto⁵⁶.

Otra estrategia empleada en las investigaciones para contextualizar el evento histórico consistió en llevar expertos al aula. Un historiador⁵⁷ fue invitado al salón para hablar de algunos acontecimientos del S XX que marcaron la historia de Colombia, al tiempo que los estudiantes crearon un museo con objetos propios de la época en que ocurrieron los hechos.

4.2.4. Argumentación

⁵⁰ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y Enseñanza”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”; Diana Gómez, “Voces que Narran” y Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”

⁵¹ Carlos Mosquera y María Rodríguez, “políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado”, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11, 1 (2020), 267-86

⁵² Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”

⁵³ Sandra Ríos, “Formación de la empatía”

⁵⁴ Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”

⁵⁵ Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos”

⁵⁶ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”.

⁵⁷ Diana Gómez, “Voces que Narran”

La investigación muestra que esta actividad es poco trabajada en los estudios revisados, solo un trabajo⁵⁸ manifestó explícitamente desarrollarla. Al respecto, los investigadores ofrecían dos definiciones de Argumentación; inicialmente presentaron la propuesta de Toulmin que la entiende como pasos “que pueden ser precisados en cualquier tipo de disciplina o espacio abierto a los estudiantes a encontrar la evidencia que fundamenta una aseveración” (p. 421-22); posteriormente plantearon que podía considerarse como argumentación “todo aquello que es utilizado por un sujeto para justificar o refutar una proposición” (p. 427). Entre una y otra definición hay diferencias importantes pues mientras la primera implica presentar evidencia para sustentar lo planteado, en la segunda la garantía de la evidencia desaparece y solo con justificar o refutar un planteamiento convertiría al enunciado del estudiante en un argumento.

Al parecer la segunda definición fue con la que trabajaron los investigadores para analizar sus resultados, pues presentaron como evidencia de argumentación las razones planteadas por los estudiantes acerca de por qué una película se llama “La odisea”, sin aludir a las evidencias que sustentaban sus enunciados; esta forma de argumento es lo que Coffin⁵⁹ denomina “argumento tipo exposición” y es el menos complejo.

4.2.5. Conceptos sustantivos

La revisión mostró que las temáticas abordadas en las investigaciones se enmarcaron principalmente en la expresión del conflicto armado en los territorios habitados por los estudiantes. Para nombrar esa violencia, los conceptos sustantivos empleados en el aula aludían a eventos específicos en la historia de Colombia - “Violencia bi partidista”⁶⁰- o a hechos locales ocurridos en el País en el marco de esa violencia -“Guerra esmeraldera”⁶¹. Los conceptos sustantivos también fueron empleados para aludir a organizaciones que hacen parte del conflicto armado -“paramilitares”, “guerrilla”, “ejército”-, así como para nombrar estructuras -“narcotráfico”, “cartel de Medellín”, “cartel de Cali”⁶².

De acuerdo con la revisión de las investigaciones, se puso en evidencia que los conceptos abordados no son solo históricos; también fueron empleados conceptos sustantivos propios de disciplinas como el Derecho -“ejecuciones extra judiciales”, “Derechos Humanos”⁶³.

Hubo investigaciones que dejaron saber que durante su desarrollo, se trabajaron temas propios de la historia tradicional y hegemónica como el “período de la independencia”, “Conquista”, “Patria Boba”, “Período republicano”, “Batalla de Boyacá”⁶⁴, aunque este tipo de trabajos fueron los menos comunes.

⁵⁸ Liliana Mejía y Ángela Mejía, “Relaciones entre pensamiento”

⁵⁹ Caroline Coffin, “Learning to write”.

⁶⁰ Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”; Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”; Claudia Navarro y Virgelina Castellanos-Páez, “Cambio conceptual en el aprendizaje escolar de la Historia”. CES Psicología, 10, 2 (2017), 1-16; Claudia Navarro y Paola Reyes, “Cambios cognitivos”.

⁶¹ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza”

⁶² Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza”

⁶³ Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”; Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos”

⁶⁴ Claudia Navarro y Javier Corredor, “Desarrollo de narraciones”; Nelsy Peña y José Cristancho, “La enseñanza de la historia

En los artículos revisados no fue claro si los conceptos sustantivos eran empleados por los estudiantes pues no presentaban el discurso de ellos durante las clases.

4.2.6. Metaconceptos

Esta habilidad alude a los conceptos empleados por los historiadores para realizar sus investigaciones. Dentro de los Metaconceptos trabajados en las aulas que hacían referencia a la temporalidad se encontraron los de “secuencialidad temporal”, Cambio y continuidad, Simultaneidad/Continuidad⁶⁵.

Otro metaconcepto central para la construcción del conocimiento histórico es el relacionado con la explicación del fenómeno histórico. Diferentes autores han indagado alrededor de cómo es construida la explicación histórica en el aula. Los resultados ponen en evidencia que los profesores tienden a construir explicaciones uni causales y personalistas y este mismo modelo tiende a ser repetido por los estudiantes⁶⁶. De otra parte, los estudiantes de los primeros años de escolaridad formal tienden a presentar explicaciones ligadas a leyendas fantásticas con final feliz⁶⁷. Una estrategia que se mostró efectiva para facilitarle a los estudiantes la construcción de explicaciones multi causales, fue trabajar en el aula con múltiples fuentes⁶⁸.

El metaconcepto Empatía, que alude a la habilidad del historiador para comprender un evento considerando las condiciones contextuales en las que ocurrió, fue trabajado en el aula a través de diferentes actividades tales como el dibujo, la participación en representaciones de juicios de restitución de tierras, la formulación de preguntas que llevaban a que los estudiantes se pusieran en el lugar de algún sujeto del evento estudiado y la reflexión alrededor de pinturas relacionadas con el conflicto armado⁶⁹.

Diferentes autores⁷⁰, concuerdan en que los estudiantes tienden desarrollar mayor empatía hacia las personas que han sido afectadas por el conflicto armado colombiano cuando en el aula son abordados temas de memoria.

La revisión también mostró que la investigación alrededor de la enseñanza de la historia se nutre no solo de metaconceptos históricos, también se emplean otros propios de la Ciencia Cognitiva - "sistema dinámico", "proceso emergente", "proceso directo"⁷¹.

⁶⁵ Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos”; Claudia Navarro y Javier Corredor, “Desarrollo de narraciones”; Claudia Navarro y Virgelina Castellanos-Páez, “Cambio conceptual”; Claudia Navarro y Paola Reyes, “Cambios cognitivos”.

⁶⁶ Claudia Navarro y Javier Corredor, “Desarrollo de narraciones”

⁶⁷ Nelsy Peña y José Cristancho, “La enseñanza de la historia”

⁶⁸ Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía”

⁶⁹ Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”; Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía histórica”; Sandra Ríos, “Formación de la empatía”

⁷⁰ Julián Almonacid y César Burgos, “Memoria y enseñanza de la historia”; Javier Corredor-Aristizábal, “Hablar sobre el pasado”; Liliana Mejía y Jhonathan Balvín, “Formación de la empatía histórica”.

⁷¹ Claudia Navarro y Paola Reyes, “Cambios cognitivos”; Claudia Navarro y Virgelina Castellanos-Páez, “Cambio conceptual”.

Conclusiones

Este trabajo se enfocó en realizar un estado del arte sobre investigaciones empíricas en contextos de aula en Colombia entre los años 2010-2021 con fundamento en las habilidades que componen el RH. Dos preguntas orientaron que orientaron la investigación se responden a continuación y se finaliza con las limitaciones y posibles líneas de investigación a ser exploradas.

5.1. ¿Cuál es el panorama general de la investigación empírica en Colombia a partir de los trabajos que se han desarrollado con fundamento en las habilidades del RH?

- La investigación empírica, aquella que incluye resultados de trabajo en aula, es escasa y está orientada especialmente al público local. En los últimos años (2016-2021) ha ido en aumento por lo que puede concluirse que en Colombia esta es un área que aún está en construcción.
- En Colombia, la investigación privilegia los diseños cualitativos, estudios realizados en contextos urbanos llevados a cabo tanto en establecimientos públicos como privados. Los temas que más se han estudiado son los de memoria vinculados a la expresión del conflicto armado colombiano en los territorios habitados por los estudiantes.
- La profesora Claudia Navarro, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, destaca como la investigadora de mayor productividad en el campo.

5.2. ¿Qué lugar han ocupado las habilidades del RH en los estudios empíricos realizados en Colombia alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la historia?

- Entre las habilidades que componen el RH la que menos ha sido trabajada es la argumentación histórica y a la que más se alude en las investigaciones es al trabajo con fuentes históricas en el aula.
- El trabajo en las aulas se desarrolla especialmente a través de preguntas analíticas. Las preguntas factuales pueden emplearse para evaluar la efectividad de las intervenciones y las evaluativas contribuyen a desarrollar en los estudiantes procesos metacognitivos a la vez que fomentar la empatía hacia las víctimas del conflicto armado. Otras estrategias con las que se contribuye a desarrollar el metaconcepto Empatía fueron el trabajo en el aula con múltiples fuentes, la representación de roles, las preguntas de reflexión y la creación en la escuela de museos con piezas propias del contexto estudiado.
- Existe una variedad de fuentes históricas empleadas para el trabajo en el aula-testimonios fotografías, pintura, leyes, artefactos, biografías, novelas, películas-. El trabajo con fuentes históricas ha privilegiado las testimoniales por ser cercanas a la indagación alrededor de la memoria.
- Las estrategias empleadas para indagar alrededor de la memoria han sido la entrevista semiestructurada y la observación de los contextos que habitan los estudiantes. Para contextualizar los temas abordados en las aulas se acude a diferentes estrategias: explicaciones por parte de los docentes, llevar al aula a historiadores, crear exposiciones con objetos propios del período estudiado.

- En las aulas se trabajan diferentes conceptos sustantivos ligados especialmente a los temas de memoria; sin embargo, los estudios no indican específicamente si tales conceptos son empleados por los estudiantes.
- Los trabajos de aula alrededor de temas controversiales relacionados con la memoria reciente, son los que mejores aportes hacen para el desarrollo de la Empatía histórica. Esta última, junto con los metaconceptos Temporalidad y Causalidad Histórica, son de los que se han servido las investigaciones revisadas.
- Para el desarrollo de investigaciones en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, los investigadores se sirven de conceptos sustantivos, metaconceptos y procedimientos de otras disciplinas como el derecho y la psicología.

5.3. Limitaciones y vías de investigación

- Probablemente la mayor limitación de esta investigación esté relacionada con que los artículos con los que se trabajó debían aparecer en revistas con determinados respaldos académicos, por lo que muchos otros pudieron quedar por fuera. Se invita a continuar indagando en la literatura empleando criterios de inclusión más amplios.
- Solo se encontró un trabajo que empleó un software para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Esa investigación⁷² reproduce la imagen de la disciplina como una asignatura que privilegia la memorización como proceso cognitivo central para su aprendizaje. Un camino de investigación pendiente por desarrollar en el contexto colombiano consistirá en el trabajo conjunto de desarrolladores de software educativos, con profesores y pedagogos especialistas en la enseñanza de la disciplina, para que en conjunto creen programas que ayuden a desarrollar las habilidades complejas propias del RH y de esta manera contribuir a superar la concepción de la historia como un área que solo favorece la memoria como proceso cognitivo.
- Diferentes autores⁷³ encontraron en sus investigaciones de observación naturalista de aula, que los profesores presentaban serias dificultades para la promoción entre sus estudiantes de habilidades complejas relacionadas con el RH -uso de fuentes, planteamiento de preguntas, entre otros-; es posible que esas falencias obedezcan a dificultades en la formación de los docentes. Se sugiere adelantar investigaciones que identifiquen tanto el lugar que ocupa en los currículos de las universidades en las que se forman los profesores, el conocimiento de las habilidades propias del RH, como las posibilidades que tienen para trabajarlas efectivamente; es decir, identificar las oportunidades que tienen los docentes de participar en investigaciones históricas formativas y “reales” que demandan el conocimiento y el empleo de las habilidades del RH; esta sugerencia se alinea con las realizadas por Pantoja e Ibagón Minte⁷⁴.

⁷² Yenny Murcia et al. “Impacto de una herramienta”

⁷³ Virgelina Castellanos y Claudia Navarro, “Uso de heurísticos”; Claudia Navarro y Javier Corredor, “Desarrollo de narraciones”

⁷⁴ Paula Pantoja, “Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia”. *Diálogo Andino*, 53 (2017), 59–71; Nilson Ibagón y Andrea Minte, “El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío”. *Zona Próxima*, 31 (2019), 107–131.

- Finalmente, en las investigaciones revisadas para este estado del arte se encontró solo un estudio que implicó comparar los contextos rural y urbano⁷⁵. Considerando que las condiciones sociales, políticas, históricas y culturales de cada contexto influyen en cómo se enseña la historia⁷⁶, se sugiere adelantar investigaciones que comparen la enseñanza de la disciplina en contextos diferentes colombianos para establecer si las temáticas que se enseñan son afectadas por tales contextos, cómo los profesores ubicados en diferentes contextos socioculturales - p.ej zonas rojas Vs ciudades- experimentan y ejecutan la enseñanza de la disciplina.

Considerando que el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia aún se encuentra en desarrollo, las posibilidades de investigación que se abren son amplias; queda ahora como tarea pendiente de la academia continuar delimitando linderos temáticos y conceptuales sobre los cuales profundizar en procesos formativos y de indagación.

Bibliografía

- Acevedo, Álvaro y Samacá, Gabriel. 2012. La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990). De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221-44. <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>
- Aguilera, Alcira. 2017. La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27. <https://doi.org/doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Almonacid, Julián y Burgos, Cesar. 2018. Memoria y enseñanza de la historia del narcotráfico y las guerras esmeralderas. El valor sociocultural del corrido prohibido. *Historia y Memoria*, 17, 91-123. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7456>
- Barton, Keith. 2010. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 9, 97-113. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>.
- Bernstein, Basil. 2003. *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge
- Castellanos, Virgelina y Navarro, Claudia. 2020. Uso de heurísticos en la evaluación de las fuentes históricas en el aula de clase. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 43-56. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.uhef>
- Coffin, Caroline. 2000. *History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal*. PhD Thesis., University of New South Wales, Sydney, Australia. <https://doi.org/10.26190/unsworks/19764>
- Coffin, Caroline. 2004. Learning to write history: The role of causality. *Written Communication*, 21(3), 261-89. <https://doi.org/10.1177/0741088304265476>
- Corredor-Aristizábal, Javier. 2020. Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 171-202. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM79-6973>
- Duque-Gómez, Luisa. 2017. Conflicto social colombiano: Representación en textos escolares de ciencias sociales. *Magis*, 9(19), 49-68. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cscsr>

⁷⁵ Claudia Navarro y Javier Corredor, “Desarrollo de narraciones”

⁷⁶ Basil Bernstein, *The structuring of pedagogic discourse*. (London: Routledge, 2003); Bjorn Wansink et al. “Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality”. *Theory and Research in Social Education*, 46,4 (2018), 495-527.

- Gómez, Cosme, Monteagudo, José y Miralles, Pedro. 2018. Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85-106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez, Diana. 2018. Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria*, 17, 51-89. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>
- Huddleston, Ted y Kerr, David. 2017. *Managing controversy: Developing A Strategy For Handling Controversy And Teaching Controversial Issues In Schools. A self-reflection tool for school leaders and senior managers*. Paris: Council of Europe.
- Ibagón, Nilson y Minte, Andrea. 2019. El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-31. <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.7>
- Limón, Margarita. 2002. Conceptual change in history. En *Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice*, eds. Margarita Limón y Lucía Mason, 259-89. New York: Kluwer Academic Publisher.
- Mejía, Liliana y Balvín, Jhonathan. 2019. Formación de la empatía histórica a partir de la enseñanza de la violencia bipartidista en Antioquia. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 19, 105-15 <https://doi.org/10.1344/eccss2019.18.8>
- Mejía, Liliana y Mejía, Ángela. 2015. Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 8(2), 413-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058729010>
- Merkt, Martin, Werner, Michael, y Wagner, Wolfgang. 2017. Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks. *Learning and Individual Differences*, 54, 135-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.021>
- Monte-Sano, Chauncey. 2016. Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens. *Theory into Practice*, 55(4), 311-19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068>
- Mosquera, Carlos y Rodríguez, María. 2020, “políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado”, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11, (1), 267-86. <https://doi.org/10.21501/22161201.2770>
- Muñoz, Pablo, Gamboa, Audin y Montes, Alex. 2015. Participación crítica y democrática: comprensión de los discursos de actores educativos. *Zona Próxima*, 22, 56-68. <http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>
- Murcia, Yenny, Tejedor, María y Lancheros, Diana. 2017. Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 50, 211-28. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.15>
- Navarro, Claudia y Reyes, Paola. 2016. Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 63-75. <https://doi.org/doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.ccf>
- Navarro, Claudia y Castellanos-Páez, Virgelina. 2017. Cambio conceptual en el aprendizaje escolar de la Historia. *CES Psicología*, 10(2), 1-16. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.2.1>
- Navarro, Claudia y Corredor, Javier. 2018. Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colegios rurales y urbanos. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 41-75. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.03>
- Palacios, Nancy. 2021. The Development of Historical Thinking in Colombian Students: A Review of the Official Curriculum and the Saber 11 Test. *International Journal of Instruction*, 14(1), 121-42. <https://doi.org/10.29333/IJI.2021.1418A>

- Pantoja, Paula. 2017. Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, 53, 59–71. <https://doi.org/DOI:10.4067/S0719-26812017000200059>
- Peña, Nelsy y Cristancho, José. 2017. La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria. *Perfiles Educativos*, 39 (157), 123–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58445>
- Restrepo, Juan. 2018. Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Rev. Ciencias Sociales*, 3(161), 91–102. <https://doi.org/doi.org/10.15517/rcs.v0i161.35063>
- Ríos, Sandra. 2017. Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. *Pensamiento Palabra y Obra*, 18, 52–63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614164647006>
- Rodríguez, Luz, Montiel, Susana y Ramírez, María. 2015. Innovación educativa basada en evidencias con portafolios digitales para enseñanza de la Historia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 69–87. <http://hdl.handle.net/11285/610663>
- Rouet, Jean-Francois, Britt, Anne, Mason, Robert y Perfetti, Charles. 1996. Using Multiple Sources of Evidence to Reason About History. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478–493. <https://doi.org/doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.478>
- Santisteban, Antoni. 2010. La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34–56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Serna, Adrián. 2015. Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1910–2010). *Revista de Estudios Sociales*, 52, 147–57. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.10>
- Torres, Esperanza, Ruiz, Luz, Pineda, Cindy y Torres, María. 2021. Peace education in contexts of transition from armed conflict in Latin America: El Salvador, Guatemala, and Colombia. *Peace and Conflict*, 27(2), 203–11. <https://doi.org/10.1037/pac0000563>
- Van Drie, Jannet y Van Boxtel, Carla. 2008. Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Villamil, Mariángela. 2013. Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral*, 3 (2), 25–40 <https://doi.org/10.15332/erdi.v3i2.460>
- Wansink, Bjorn, Akkerman, Sanne, Zuiker, Itzél y Wubbels, Theo. 2018. Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory and Research in Social Education*, 46(4), 495–527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Wineburg, Samuel. 1991. Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>