



# NOTAS DE POLÍTICA EN EDUCACIÓN

No. 06 | Febrero 2022 | ISSN: 2619-4597 (en línea)

## El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria.

Una tarea necesaria para la educación en Colombia

### Resumen:

Esta nota de política recoge parte de los resultados finales de una investigación en el área de didáctica de la geografía y de la historia, que tuvo como objetivo analizar el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico en estudiantes colombianos de primaria y secundaria. En consecuencia, la nota de política tiene dos propósitos: 1) visibilizar la pertinencia del uso de herramientas que aportan la psicometría y la econometría a la evaluación del pensamiento histórico, 2) hacer recomendaciones de política pública que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico en educación básica y media. Lo anterior, en un contexto en el que el país se encuentra a la espera de las recomendaciones que hará la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia en la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de las Ciencias Sociales.

La nota de política evidencia la necesidad de incorporar de manera clara y sistemática el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento histórico en las aulas colombianas. Esto sería un paso fundamental para que los estudiantes logren acercarse de una manera crítica y racional a sus cotidianidades. Los resultados de la investigación que dan origen a la nota técnica también evidencian la necesidad de implementar, evaluar, hacer seguimiento y monitoreo a programas de formación de profesores de historia y ciencia sociales, en estrategias didácticas y pedagógicas para el aprendizaje de conocimientos históricos.

### AUTORES:

**NANCY PALACIOS MENA**

Profesora Asistente

Facultad de Educación - Universidad de los Andes

**DANIEL CORREDOR VALLEJO**

Asistente de investigación

Facultad de Educación - Universidad de los Andes

**JOHANN DÍAZ MARÍN**

Investigador posdoctoral

Facultad de Educación - Universidad de los Andes

### RECOMENDACIONES:

1. Involucrar el trabajo basado en la indagación de fuentes históricas en la educación inicial, la primaria y la secundaria.
2. Favorecer la construcción de narrativas históricas en educación inicial, la primaria y la secundaria.
3. Incorporar de manera clara y sistemática el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento histórico como la explicación causal, el cambio y la continuidad, la relevancia y la conciencia histórica en las aulas.
4. Analizar la efectividad de la evaluación del pensamiento histórico a través de exámenes y contemplar la posibilidad de usar otras herramientas.
5. Diseñar, implementar, evaluar, hacer seguimiento y monitoreo a programas de formación de profesores de historia y ciencia sociales en estrategias didácticas y pedagógicas para el aprendizaje de conocimientos históricos.
6. Acompañar y asesorar al profesorado en la implementación de materiales como las cajas de herramientas, y en los museos de la memoria.

Estas recomendaciones podrían ponerse en diálogo con las que hará la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia, con miras a la construcción de lineamientos que orienten las prácticas pedagógicas de los maestros de primaria y secundaria en las próximas décadas.

# Contexto

El pensamiento histórico es definido como un conjunto de habilidades propias del trabajo histórico, útil para que los estudiantes construyan saberes de manera autónoma (Wineburg, 2001), o como la significación del pasado a través de estrategias que permiten ir de niveles básicos hacia un pensamiento mucho más elaborado (Lee y Ashby, 2000; Lévesque, 2008). Seixas y Morton (2013) definen el pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar nuevas narrativas históricas. Desde la perspectiva de Domínguez (2015), pensar históricamente implica adquirir estrategias de pensamiento propias de la disciplina histórica, para conocer mejor ese pasado, comprender el presente y afrontar el futuro con una actitud y perspectiva críticas conscientes. En palabras de Santisteban y Pagès (2010), pensar históricamente requiere pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione el pasado con el presente y se dirija hacia el futuro.

Varios retos y vacíos en educación motivaron la investigación de la que se desprende esta nota de política. Entre ellos, están la necesidad de superar estrategias pedagógicas tradicionales, memorísticas, repetitivas y poco retadoras para los estudiantes en la enseñanza de la historia (Palacios, 2018; Vega, 2008); la necesidad de mejorar los aprendizajes, y con ello, los desempeños académicos de los estudiantes en la disciplina (Palacios, 2021; Palacios y Rodríguez,

2019; Sánchez, 2013; Arias, 2015), y la necesidad de proponer estrategias pedagógicas que promuevan la enseñanza de problemas claves para la sociedad colombiana como el conflicto armado, las violencias y sus repercusiones (Arias, 2018; Palacios, 2019; Torres, 2016).

El marco conceptual que orientó la investigación, y las recomendaciones de políticas incluidas en la nota, es la perspectiva del desarrollo del pensamiento histórico. Dicha perspectiva viene siendo utilizada por investigadores en didáctica de la historia, especialmente en Reino Unido, Canadá, Estados Unidos (Ashby, Chapman, Lee y Shemilt, 2016; Wineburg, 2001; Seixas, 2011; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2014; Lévesque, 2008). El desarrollo del pensamiento histórico es entendido como un proceso que conduce a que los estudiantes comprendan la historia como una manera de indagar con base en la disciplina (Seixas, 2011). Desarrollar el pensamiento histórico es adquirir la capacidad para construir conocimiento del pasado, que integra tanto la perspectiva temporal como una interpretación crítica. El desarrollo del pensamiento histórico implica el aprendizaje de nuevas habilidades en la interpretación del pasado, yendo más allá del conocimiento conceptual y de la memoria (Gómez, Ortuño & Molina, 2014) hacia un nivel de pensamiento mucho más elaborado (Lee & Ashby, 2000; Lévesque, 2008). En este orden de ideas, una de las líneas de trabajo de este marco conceptual es el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico como las incluidas en los instrumentos de evaluación presentados en la nota de política, como se ilustra en el cuadro 1.

**Cuadro 1.** Habilidades de pensamiento histórico

Habilidades de pensamiento histórico		Definiciones
Construcción de narrativas históricas	Calidad para hacer referencias históricas	Capacidad para citar o referenciar trabajos de otro autor, a fin de sustentar los argumentos de su narrativa.
	Claridad en la terminología	Capacidad para utilizar una terminología correcta y propia del campo de la historia.
	Tratamiento de los conceptos	Capacidad para usar conceptos históricos correctamente desde un enfoque elaborado y bien estructurado para nombrar actores, hechos históricos e instituciones.
Contenidos históricos		En el relato no se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico.
Complejidad de los relatos		Capacidad para integrar la explicación histórica del hecho en un todo comprensivo.
Causas-consecuencias		Capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias, de una forma integrada y jerarquizada.
Fuentes históricas		Capacidad para hacerles preguntas a las fuentes, recurriendo a cuestiones abiertas, cerradas, literales, inferenciales.
Cambio-continuidad		Capacidad para usar adecuadamente la temporalización y para emplear criterios de periodización estableciendo constantes interconexiones temporales en los cambios y continuidades aludidos.
Relevancia histórica		Capacidad para mostrar la importancia del hecho histórico, para comprender la sociedad actual y los cambios históricos. Estos relatos muestran la conexión de este proceso histórico con otros.
Conciencia histórica		Capacidad para mostrar juicios de valor ético explícito sobre el fenómeno histórico y relacionar hechos históricos con el presente, comprendiéndolo en su propio contexto.

Nota: estas habilidades fueron trabajadas en los instrumentos de evaluación incluidos en la nota técnica, teniendo como referente los estudios de Waldis, Hodel, Thünemann, Zülsdorf-Kersting y Ziegler (2015); Sáiz y Gómez (2016); Seixas y Morton (2013); Mora et al. (2012).

Estas habilidades no están orientadas solamente a que los estudiantes recuerden hechos y datos del pasado, sino también a que comprendan los procedimientos que se requieren para establecer esos hechos, interpretarlos en el contexto de su época y lugar, y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en que esos hechos se articulan (Domínguez, 2015).

Otro eje central en el desarrollo del pensamiento histórico es su necesidad de ser enseñado, en palabras de Wineburg (2001), su enseñabilidad. En este orden de ideas, Lee y Ashby (2000) y Wineburg (2001) han planteado que el pensamiento histórico no es innato y requiere un proceso académico con estrategias didácticas específicas, y demanda que los docentes estén familiarizados con estas estrategias y las utilicen en sus aulas. En Colombia, la investigación sobre el desarrollo del pensamiento histórico se ha centrado en aspectos como la necesidad de mejorar las prácticas educativas en la enseñanza de la historia (Torres, 2016; Arias, 2015; Sánchez, 2013; Vega, 2008); los resultados de los estudiantes en las pruebas de historia y las percepciones de los estudiantes (Palacios, 2018). Más recientemente, el campo se ha movido hacia la comprensión de la violencia, el conflicto armado y la enseñanza de la historia en Colombia (Arias, 2018; Páez, 2019; Palacios, 2019).

Al respecto, la nota incluye los resultados de la implementación de tres instrumentos: una escala de percepciones sobre la historia como área del conocimiento y la clase de historia, y dos instrumentos para evaluar habilidades de pensamiento histórico, un cuestionario y unas narrativas. La escala de percepciones es una adaptación para Colombia de la aplicada en cuatro países, en el marco de un proyecto financiado por Mercosur para indagar sobre la conciencia histórica, la enseñanza de la historia y las actitudes políticas de los jóvenes en la región. La primera prueba de habilidades del pensamiento es una adaptación del implementado por Domínguez (2015) en España, en el marco del proyecto denominado *evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en educación secundaria obligatoria*, liderado por Jesús Domínguez y su grupo de investigación.

El último instrumento de evaluación fue creado en el marco de este proyecto de investigación; se trató de una narrativa histórica sobre la violencia y el conflicto armado en Colombia. Cada estudiante escribió una narración, en la que le contaba a un estudiante de su edad de algún lugar lejano sobre la violencia y el conflicto armado en Colombia. Para construir las narrativas los estudiantes debían utilizar dos textos: *Bandoleros, gamonales y campesinos* de Gonzalo Sánchez y Donny Meertens en: *La Violencia en Co-*

*lombia* de Germán Guzmán; y *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, del Grupo de Memoria Histórica (GMH).

## Método

### Evaluación psicométrica sobre concepciones de la historia de estudiantes

El objetivo de la prueba de concepciones históricas fue evaluar actitudes, percepciones y preferencias en el aprendizaje de la historia de estudiantes de bachillerato. La escala cuenta con un total de 102 ítems de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta, y tres ejes principales que se dividen en diferentes subescalas. Estos ejes y sus propósitos son:

1. Actitudes y preferencias frente a la historia. Busca identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre la historia y su relación con ella, si existe alguna preferencia de los estudiantes por “temas” o periodos históricos.
2. Percepción de cambio e influencia. Busca evaluar la percepción que tienen los estudiantes sobre cómo diferentes eventos del pasado tienen influencia sobre el presente y cómo los eventos actuales pueden tener influencia sobre el futuro.
3. Percepción y actitudes frente a prácticas educativas. Evalúa las prácticas y herramientas educativas que los estudiantes recuerdan de su clase, y el gusto y confianza que tienen por estas.

Se evaluó la validez estructural con el método ESEM (Exploratory Structural Equation Modeling) en una muestra de 359 estudiantes de bachillerato. Este tipo de metodología se utiliza para pruebas que tienen muchas dimensiones e ítems sobre los cuales no se puede tener un control de sus covarianzas (Tóth-Király, Bőthe, Rigó & Orosz, 2017). Finalmente, se estimó un modelo ESEM de dos factores, con mejores índices de ajuste que un modelo de tres factores, eliminando los ítems de dos subescalas (percepción de la historia y utilidad de la historia).

### Evaluación psicométrica de la prueba de habilidades de pensamiento histórico

El objetivo de esta prueba fue determinar el nivel de los estudiantes en tres habilidades de pensamiento histórico: llevar a cabo explicaciones de un hecho histórico y ubicarlo temporalmente; obtener información explícita de una fuente y cotejarla con otra, e identificar cambios y continuidades en hechos históricos. La prueba tenía veinte ítems de opción múltiple, o respuesta cerrada con dos opciones

(falso y verdadero). La muestra de validación está compuesta por 360 estudiantes de los grados octavo y noveno. Se adelantó una combinación de análisis exploratorios para identificar las dimensiones y organización de la prueba. Inicialmente, con un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), y luego, un análisis de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para identificar los parámetros de dificultad y discriminación de cada ítem.

## Evaluación de habilidades del pensamiento histórico con herramientas de la econometría

Se hicieron regresiones por estimación de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) para aproximar una relación lineal no causal entre variables. Así, la regresión toma la siguiente forma,  $y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + \epsilon_{ij}$ , donde  $y_{ij}$  es, en este caso, el número de respuestas correctas que tiene el estudiante  $i$  del colegio  $j$  en la prueba.  $x_{ij}$  es el grado de percepción que tiene el estudiante del colegio acerca de la historia.  $\beta_1$  es nuestro parámetro de interés, que indica la asociación existente entre las percepciones que los estudiantes tienen de la historia y sus habilidades de pensamiento histórico, de forma que un aumento de una unidad en la escala de percepciones (en una escala de 1 a 4) está asociado a un cambio en  $\beta_1$  respuestas correctas en la prueba de habilidades.

Los recursos de la econometría también fueron utilizados en la valoración del desarrollo de pensamiento histórico con la evaluación de 240 narrativas históricas de estudiantes de la muestra del ejemplo anterior. Siguiendo la propuesta metodológica de Waldis, Hodel, Thünemann, Zülsdorf-Kersting y Ziegler (2015), se tomó como unidad de análisis de las narrativas la oración, codificando cada una de ellas. Para la escritura de las narrativas se utilizó una sesión de clases de 1:15 minutos, aproximadamente. La rúbrica evaluó cuatro niveles de desempeño en cada una de las siguientes habilidades: causas y consecuencias, cambio y continuidad, relevancia y conciencia histórica (Cuadro 2).

Adicional a la obtención de unos ejercicios de estadísticas descriptivas en las que se establecen los resultados que obtuvieron los estudiantes en cada una de las habilidades evaluadas en las narrativas, se construyó un modelo logit ordenado, como lo muestra la ecuación presentada en esta página, donde  $Y_{ij}$  representa la probabilidad de que el estudiante  $i$  alcance el nivel  $j$  en la subcategoría de respuesta  $Y$ , que, como ya se mencionó, hacen referencia a la construcción de narrativas históricas: “Calidad en la terminología”, “tratamiento de conceptos” y “contenidos históricos”, según corresponda. Las subcategorías explicativas serán: causas-consecuencias, cambio-continuidad, relevancia y conciencia histórica.

**Cuadro 2.** Parte de la rúbrica de evaluación de las narrativas

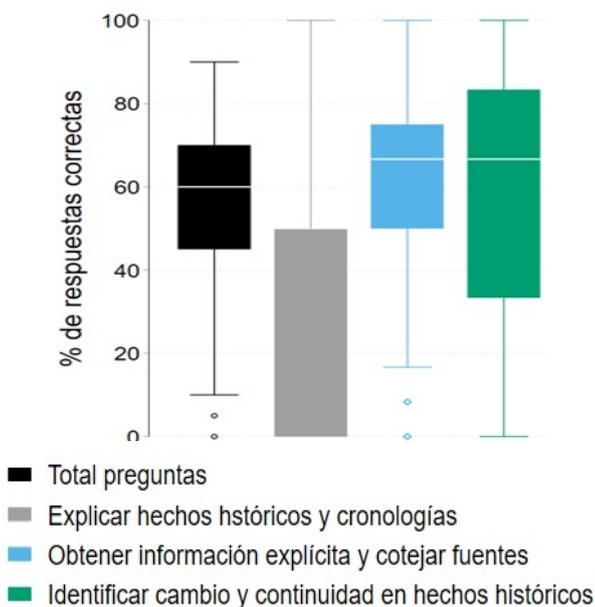
Habilidades	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<b>Causas-consecuencias</b>	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico.	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico.	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar.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

**Fuente:** Sáiz y Gómez (2016), con base en Seixas y Morton (2013) y Mora et al. (2012).

# Resultados

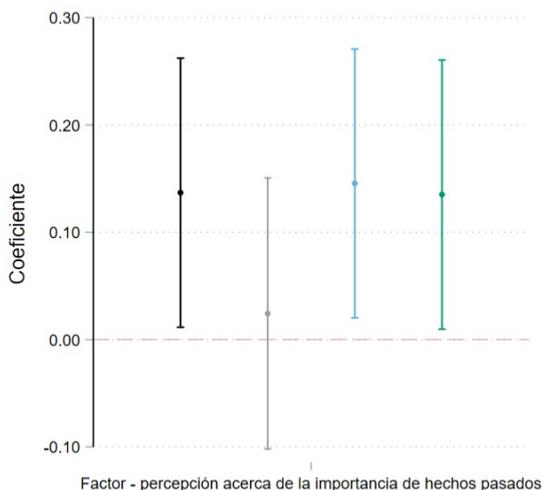
Cada ejercicio econométrico muestra resultados para respuestas correctas de cuatro variables dependientes: 1) total de preguntas de la prueba de habilidades, 2) preguntas que piden explicar hechos históricos y cronologías, 3) preguntas de obtener información explícita y cotejar fuentes y 4) preguntas que piden identificar cambio y continuidad en hechos históricos.

**Figura 1.** Resultados de los estudiantes en la prueba de habilidades



Los resultados de la figura 1 indican que la media en rendimiento de las preguntas de la habilidad explicar hechos históricos es menor. Las medias más altas en rendimiento son de preguntas acerca de las habilidades para identificar cambio y continuidad en hechos históricos y obtener información explícita y cotejar fuentes históricas.

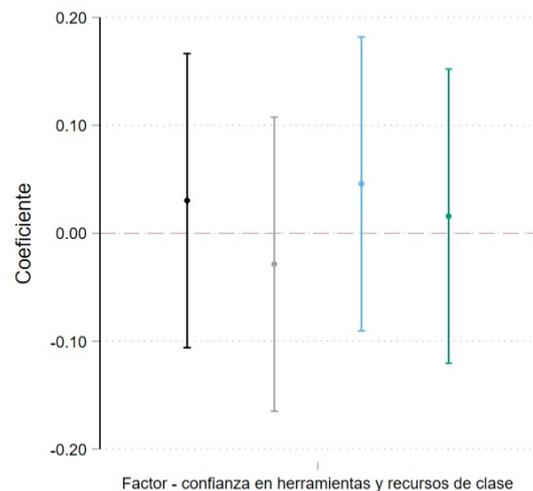
**Figura 2.** Percepción acerca de la importancia de hechos pasados



Nota: líneas representan intervalos de confianza del 90% (significancia al 10%).

La figura 2 muestra que existe una asociación significativa entre la percepción de los estudiantes sobre la importancia de hechos pasados y el rendimiento académico que obtuvieron en la prueba de habilidades de historia que respondieron. En otras palabras, mientras más importancia les dan los estudiantes a los acontecimientos del pasado, más altos son los puntajes que obtuvieron en la prueba de habilidades de historia. La figura 3 muestra que no hay una asociación significativa entre la confianza que tienen los estudiantes en las herramientas y los recursos que usan los profesores en clase de historia y los resultados que obtuvieron en la prueba de habilidades del área que respondieron, es decir, aunque los estudiantes tengan mucha confianza en los recursos y herramientas que usan sus profesores para enseñarles, sus resultados en las pruebas de habilidades de historia son bajos.

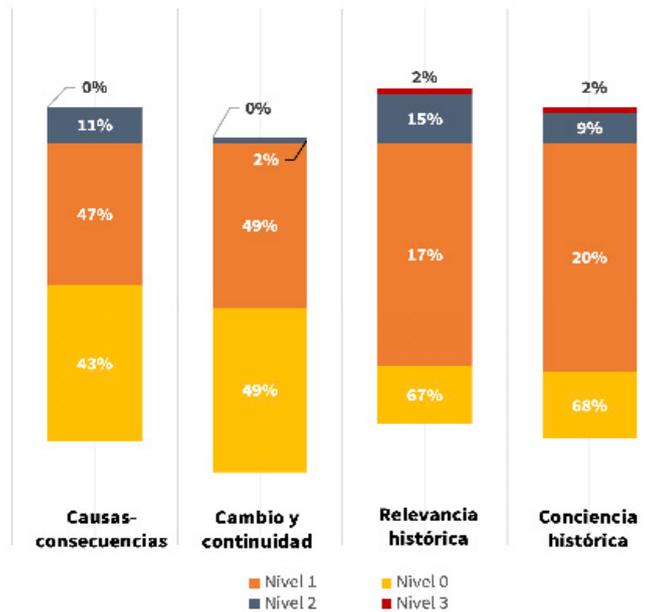
**Figura 3.** Factor 4 de confianza en herramientas y recursos de clase



Nota: líneas representan intervalos de confianza del 90% (significancia al 10%).

En cuanto a los resultados de la evaluación de la narrativa (ver la figura 4), en la habilidad causas y consecuencias históricas, el 43% de los estudiantes se ubicaron en el nivel cero; el 47%, en el nivel uno; el 11%, en el nivel dos; ningún estudiante se ubicó en el nivel tres. En la habilidad de cambio y continuidad, tanto en el nivel cero como en el nivel uno, se ubicó el 49% de los estudiantes; en el nivel dos, el 2%, y en el nivel tres no hay estudiantes. En la categoría relevancia histórica, los resultados son inferiores a los dos anteriores, el 67% de los estudiantes tiene nivel cero; el 17%, nivel uno; el 15%, nivel dos; el 2%, nivel tres. Por último, en la categoría conciencia histórica, los resultados indican que el 68% de los estudiantes está en nivel cero; el 20%, en un nivel uno; el 9%, en nivel dos, y el 2%, en nivel tres. En consecuencia, los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación de la narrativa indican que la mayor parte de los estudiantes se ubicaron en los niveles 0 y 1 en las habilidades de pensamiento histórico evaluadas en dicho instrumento.

**Figura 4.** Resultados de los estudiantes en la evaluación de la narrativa histórica



La tabla 1 muestra que un cambio en cualquier habilidad de pensamiento histórico evaluada disminuye la probabilidad de estar en el nivel más bajo en calidad de la terminología, y, asimismo, aumenta la probabilidad de estar en el nivel 2.

**Tabla 1.** Efectos marginales de las habilidades de pensamiento histórico sobre calidad en la terminología

Calidad en la terminología	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Causas-consecuencias	-0.0357** (0.0133)	-0.00178 (0.0127)	0.0355** (0.0135)	0.00199 (0.00123)
Cambio-continuidad	-0.0483** (0.0163)	-0.00240 (0.0172)	0.0480** (0.0185)	0.00269 (0.00177)
Relevancia histórica	-0.0772*** (0.0212)	-0.00384 (0.0275)	0.0768*** (0.0232)	0.00431 (0.00267)
Conciencia histórica	-0.0428** (0.0150)	-0.00213 (0.0152)	0.0425** (0.0160)	0.00239 (0.00144)
N	240	240	240	240

Errores estándar en paréntesis \*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

De manera específica, la habilidad más relevante, por la magnitud del cambio en la probabilidad, es **relevancia histórica**; un aumento de 1 nivel de dicha habilidad disminuye 7.72 puntos porcentuales (p. p.) la probabilidad de ubicarse en el nivel 0 de calidad de la terminología, y aumenta 7.68 p. p. la probabilidad de estar en el nivel 2. Ningún cambio de nivel en las otras habilidades se relaciona con una mayor probabilidad de alcanzar el mayor nivel (nivel 3).

La habilidad de tratamiento de conceptos, que hace parte de la construcción de narrativas, se comparó con otras cuatro de las habilidades de pensamiento histórico (ver la tabla 2).

**Tabla 2.** Efectos marginales de las habilidades de pensamiento histórico sobre tratamiento de conceptos

Tratamiento de conceptos	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Causas-consecuencias	-0.0359** (0.0127)	-0.0594* (0.0233)	0.0928*** (0.0274)	0.00242 (0.00149)
Cambio-continuidad	-0.0583*** (0.0168)	-0.0965** (0.0357)	0.151*** (0.0365)	0.00394 (0.00248)
Relevancia histórica	-0.0610*** (0.0173)	-0.101** (0.0364)	0.158*** (0.0365)	0.00413 (0.00254)
Conciencia histórica	-0.0337** (0.0126)	-0.0557* (0.0239)	0.0871** (0.0291)	0.00227 (0.00138)
N	240	240	240	240

Errores estándar en paréntesis \*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Los datos indican que un aumento en el nivel de desempeño de cualquiera de las habilidades de pensamiento histórico evaluadas disminuye la probabilidad de ubicarse en los niveles más bajos (0 y 1), y, por el contrario, se aumenta la probabilidad de estar en el nivel esperado (2), donde **relevancia histórica** es la subcategoría que mayor influencia tiene, puesto que un cambio positivo en el nivel se ve reflejado en una disminución de 6.10 p. p. en la probabilidad de estar en el nivel 0, y un aumento de 15.8 p. p., la probabilidad de estar en el nivel 2.

En consecuencia, los resultados presentados en la nota de política ponen de manifiesto la necesidad de mejorar la enseñanza de la historia en Colombia. Por un lado, es necesario que en el trabajo en el aula de clases se incorporen de manera sistemática actividades de aprendizaje que promuevan la construcción de narrativas, la explicación causal, el trabajo con fuentes, la conciencia y la relevancia históricas, de manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia vayan más allá de saber contenidos sobre el pasado, e integren conocimientos y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Por otro lado, es necesario incluir recursos que permitan hacer evaluación del desarrollo del pensamiento histórico, como los aportados por la psicometría y la econometría; la pertinencia de la incorporación de dichos recursos se ha mencionado a lo largo de la nota, pero podemos sintetizarla en los siguientes puntos:

- Se podrán determinar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de una manera más precisa.
- Se podrán hacer asociaciones entre las concepciones que tienen los estudiantes, su experiencia en la clase y los resultados de aprendizaje que arrojan sus evaluaciones.
- Se promueve la utilización de otros instrumentos de evaluación poco utilizados, tales como las narrativas, interpretación, contrastación de fuentes históricas.
- El maestro podrá ser más consciente de que el desarrollo de unas habilidades de pensamiento histórico contribuye al fortalecimiento de otras; esto es fundamental para hacerle seguimiento a la progresión del aprendizaje de los estudiantes.

## Recomendaciones de política

De los hallazgos de la investigación presentados en este estudio se derivan las siguientes recomendaciones de política pública:

Involucrar el trabajo basado en la indagación de fuentes históricas en la educación inicial, la primaria y la secundaria, a fin de favorecer el desarrollo de otras habilidades como la construcción de inferencias y la comprensión de conceptos históricos complejos. Trabajar directamente con fuentes en salidas a archivos y museos; asimismo, la manipulación, observación y descripción de objetos de diferentes épocas permiten a los estudiantes comprender y procesar información sobre el mundo tangible y visible.

Favorecer la construcción de narrativas históricas en educación inicial, la primaria y la secundaria. La construcción de narrativas históricas contribuye a una buena estructuración conceptual de los hechos históricos y una mejor comprensión de dichos hechos desde visiones más complejas.

Incorporar de manera clara y sistemática el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento histórico como la explicación causal, el cambio y la continuidad, la relevancia y la conciencia histórica en las aulas. Esto sería un paso fundamental para que los estudiantes logren acercarse de una manera crítica y racional a sus cotidianidades.

Analizar la efectividad de la evaluación del pensamiento histórico a través de exámenes y contemplar la posibilidad de usar otras herramientas como las presentadas en los ejercicios de investigación que contiene esta nota de política. La diversificación de los instrumentos de evaluación que contemplen tanto conceptos, procedimientos y percepciones, así como el empleo de nuevos instrumentos de evaluación, permiten determinar si el alumno posee habilidades complejas relacionadas con el pensamiento histórico.

Diseñar, implementar, evaluar, hacer seguimiento y monitoreo a programas de formación de profesores de historia y ciencia sociales en estrategias didácticas y pedagógicas para el aprendizaje de conocimientos históricos en general, y también específicos, como los relacionados con la violencia política y el conflicto armado. Los resultados señalan la importancia de una rigurosa formación inicial y permanente de los profesores de Historia.

Acompañar y asesorar al profesorado en la implementación de materiales como las cajas de herramientas, y en los museos de la memoria, que ofrecen recursos didácticos para que los estudiantes comprendan las complejidades y magnitudes de los daños e impactos del conflicto armado colombiano. Algunas investigaciones en las que se ha abordado el papel de la enseñanza de la historia en contextos de conflicto armado y violencia, como en Irlanda del Norte y Chile, han subrayado el papel preponderante que puede tener la escuela, especialmente cuando las visiones sobre procesos históricos son fuente de división social entre grupos e individuos con experiencias históricas distintas, que entran en enfrentamientos porque tratan de imponer su visión del conflicto como la única y verdadera.

Estas recomendaciones podrían ponerse en diálogo con las que hará la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia, con miras a la construcción de lineamientos que orienten las prácticas pedagógicas de los maestros de primaria y secundaria en las próximas décadas.

## Referencias

- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ashby, R., Chapman, A., Peter Lee, P. & Shemilt, D. (2016). *Curriculum, knowledge and learning in history teaching*. Nueva York: Routledge.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Gómez, C., Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Stearns., P. Seixas. & S. Wineberg (Eds), *Knowing Teaching and Learning History* (199-222). New York: University Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mora, G. y Paz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 87-98.
- Páez Robayo, D. E. (2019). Subjetividad política: categoría para la comprensión de la vivencia de la violencia política en los relatos de historias de vida de maestros: Political subjectivity: Category for understanding the experience of political violence in the stories of life stories of teachers. *Noria Investigación Educativa*, 1 (3), 50-55.
- Palacios, N. (2018). Perceptions of secondary school students of the social science class: A study in three Colombian institutions. *International Journal of Instruction*, 11 (4), 353-374. doi.org/10.12973/iji.2018.11423a.
- Palacios, N. (2019). Teaching violence, drug trafficking and armed conflict in Colombian schools: Are history textbooks deficient? *Issues in Educational Research*, 29 (3), 899-922.
- Palacios, N. (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), 121-142. https://doi.org/10.29333/iji.2021.1418a.
- Palacios, N. y Rodríguez, M. A. (2019). Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e28, 1-18. doi:10.24320/redie.2019.21. e28.2116
- Sáiz, J., Gómez, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. doi: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701.
- Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Revista Uni-pluri/versidad*, 13, 69-80.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En P. Rivero y P. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1-10). Zaragoza: Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Seixas, P. (2011). Assessment of Historical Thinking. En P. Clark (ed.), *New Possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 139, 153). Vancouver - Toronto: University of British Columbia Press.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 165-185.
- Tóth-Király, I., Böthe, B., Rigó, A. & Orosz, G. (2017). An illustration of the exploratory structural equation modeling (ESEM) framework on the passion scale. *Frontiers in Psychology*, 8, 1968.
- VanSledright, Bruce. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovation design for new standards*. Nueva York: Routledge.
- Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Folios*, 27, 31-50.
- Waldis, M., Hodel, J., Thünemann, H., Zülsdorf-Kersting, M. & Ziegler, B. (2015). Material – Based and open-Ended Writing tasks for Assessing Narrative Competence Among Student. In K. Ercikan. & P. Seixas. *New Directions in assessing historical thinking* (117-131). New York: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.