

PENSAR HISTÓRICAMENTE: UNA INTERVENCIÓN FORMATIVA

MÉNDEZ, S. / TIRADO, F.

RESUMEN: El propósito de la presente investigación es promover el *pensar históricamente* en una intervención formativa con escolares de segundo grado de secundaria. Para esto se utilizó una estrategia llamada *KronoTop* (Cronología – Topología) que consiste en ubicar los acontecimientos históricos más trascendentales en el tiempo y espacio. También se utilizaron rúbricas para

promover el *pensamiento histórico*. Se formaron 4 grupos con 3 alumnos, los resultados indican que a lo largo del proceso hubo un aumento en las rúbricas del *pensar históricamente*.

PALABRAS CLAVE: Pensar históricamente, historia, intervención formativa, razonamiento histórico.

Introducción

Paradójicamente la enseñanza de la historia se ha dado de forma atemporal, al subrayar el estudio del pasado por el pasado. En secundaria, los resultados muestran puntajes muy pobres en la comprensión histórica, tanto en México (*ENLACE* - SEP, 2010) como en Estados Unidos (*NAEP* - IES, 2010), por ello es necesario promover el *pensar históricamente*. Los resultados de la prueba ENLACE muestran que de 251,449 la mayoría (64.1%) se encuentran en el *Nivel Elemental* y 12.6% en el de *Insuficiente* (SEP, 2010). La mayoría de sus reactivos (62.5%) atienden a la comprensión histórica, la temporalidad y espacialidad, más que a la memorización (Velázquez, 2011; Plá, 2011).

Bloch (2000) señala que la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado, y que para llegar a dicha comprensión, se requiere realizar un análisis de los acontecimientos históricos, al recurrir a las evidencias que hasta la fecha han sido descubiertas por los historiadores, y así poder dar explicación al pasado, presente y futuro. Así, el *pensar históricamente* involucra la competencia de apropiación de *conceptos sustantivos* (sobre hechos históricos) y *procedimentales* (reflexiones de concatenación histórica) para comprender el presente en que se vive.

Los *conceptos sustantivos* atienden al contenido histórico ejemplificado en acontecimientos, fechas, personajes y hechos que se pueden vislumbrar claramente en los tratados de historia. Si los estudiantes sólo se abocan a estos *conceptos*, se recurre a lo memorístico, a repetir la información, el dato. De aquí la relevancia de lo *procedimental*. Lo *procedimental* atiende al cómo trabajar los *conceptos sustantivos* para llegar a una comprensión concatenada del pasado, presente y futuro mediante su análisis. Los *conceptos procedimentales* son: beneficios y daños que las consecuencias mediatas e inmediatas que los acontecimientos históricos provocaron; causalidad (qué originó los acontecimientos); significancia histórica (la trascendencia de los acontecimientos por la duración de sus efectos, la cantidad de personas afectadas y sus consecuencias que se observan en el presente); evidencias de los acontecimientos históricos (testimonios: reliquias, monumentos, relatos, etc.), y el probable futuro que acontecerá dado los efectos del acontecimiento (Lee, Dickinson y Ashby, 2004; Limón y Carretero, 2004; Carretero y Montanero, 2008; Lévesque, 2008; Vansledright, 2009; Lee, 2011).

La SEP (2011) ya prescribe el *pensar históricamente* y relega la enseñanza de la historia que se circunscribe a los hechos. Se indica que: *“Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado...el pensamiento histórico... propicia que los alumnos, durante la Educación Básica y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios agentes como instituciones y actores sociales, así como del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos”*.

Al hablar de la conciencia del tiempo y de la importancia de los agentes, el *pensar históricamente* no se relega a la *asignatura de historia*, sino que abarca una *“historia total”* donde hay una universalidad que deja de lado la regionalización de la historia; asume la universalidad cronológica desde los tiempos más remotos hasta nuestros días, y la universalidad temática al abordar cualquier tema (Merry, 2009).

Haydn (2011) asume que debe plantearse el “gran dibujo” de la historia, planteando las interrelaciones que ocurren desde el origen del hombre, a lo largo de los periodos históricos, hasta nuestros días, para reconocer las relaciones que se establecen entre el pasado y el presente, como algo en constante cambio (Lévesque, 2006, 2008).

Cuando hay un entendimiento de este devenir histórico, el sujeto que *piensa históricamente* va construyendo su identidad, que implica el entender de dónde viene, quién es y hacia dónde probablemente va (Huang, 2007; Staley, 2002).

Con referencia al nivel secundaria, van Drie y van Boxtel (2008, 2009) señalan seis componentes que se requerirían para interpretar los fenómenos del pasado y del presente: realizar preguntas históricas, utilización de fuentes, contextualización, argumentación, uso de *conceptos sustantivos* y el uso de *conceptos procedimentales*, referidos por estas autoras como *meta-conceptos*.

Procedimiento

Por lo anteriormente referido se hace necesario implementar un método adecuado para promover el *pensamiento histórico*. Se retoman las estrategias utilizadas para ofrecer la visión del *gran espectro histórico*, que va desde el origen del Universo en el *Big Bang* hasta hoy nosotros (Tirado, 1983, 1995, 1998; Tirado y Bustos, 1997, 1998; Méndez y Tirado, 2013). Existen estudios antecedentes de aplicación del modelo histórico utilizando *CmapTools* (Tirado y Bustos, 2008) y utilizando el programa de *Kronos* (Tirado y del Bosque, 2010, 2011; Tirado, 2012). Esta investigación muestra que fue satisfactorio y motivante para los estudiantes el uso del programa a partir de una visión concatenada de los acontecimientos, haciendo visible la continuidad y el cambio hasta el presente.

Para este estudio, se utilizó una estrategia llamada *KronoTop*, basada en una serie de plantillas de *Power Point* donde se concatena el pasado y el presente, involucrando elementos tanto textuales como icónicos. Los elementos textuales comprenden los *conceptos sustantivos* y *procedimentales* del *pensar* históricamente, a partir de una serie de acontecimientos históricos que deben ser destacados por los alumnos, al considerar que corresponden a los acontecimientos que son los más relevantes dentro de una serie de periodos históricos determinados de manera cronológica. Los elementos icónicos atienden a la representaciones de estos acontecimientos por medio de imágenes, seleccionadas por los alumnos, al igual que la imagen del lugar donde ocurrieron (topología-mapa). De aquí deriva el nombre de *KronoTop* (Cronología / tiempo + espacio / topología).

Parte de la estrategia fue utilizar una evaluación continua de la ejecución de los estudiantes a partir de seis rúbricas del *pensar históricamente*, de manera que los estudiantes valoraran el nivel de su ejecución y el nivel a alcanzar (Hafner y Hafner, 2003; Andrade, 2005 y Andrade y Du, 2005).

Para este estudio participaron cuatro grupos de una secundaria pública del Estado de México que cursaban la *asignatura de historia universal*. El objetivo general fue desarrollar el *pensar históricamente* a lo largo de una intervención formativa en estudiantes de segundo grado de secundaria.

La pregunta de investigación fue: ¿aumentará la competencia de *pensar históricamente* en estudiantes de segundo grado de secundaria al utilizar la estrategia de *KronoTop* y las rúbricas? El supuesto es que a lo largo de la intervención formativa se desarrollará el *pensar históricamente*.

La intervención se realizó bajo un diseño cuasi-experimental longitudinal de tiempo interrumpido, donde se tiene un grupo que es comparado consigo mismo, tal y como lo propone Kerlinger y Lee (2002).

Participaron doce estudiantes de la *Escuela Oficial "Manuel Hinojosa"* divididos en cuatro grupos. Se les aplicó un cuestionario de historia, cuatro alumnos lograron responder más del 80% de las preguntas, cuatro entre 60 y 80% y cuatro menos del 60%. Se formaron grupos de tres alumnos, integrando uno de cada nivel de logro. Esta conformación de grupos pequeños donde debe haber divergencia se sustenta en el trabajo de Asterhan, C., Schwarz, B. y Gil, J. (2011) y en lo que menciona Vygotsky (1986) sobre la *Zona de Desarrollo Próximo*. Cada grupo asistió dos veces por semana a la biblioteca en días diferentes durante seis semanas.

Participó un tutor/inductor, cuyo rol fue promover con indagación la participación y la argumentación de los estudiantes, a partir de una serie de preguntas (¿Qué pasó en este periodo?, ¿Cuáles fueron las consecuencias de estos acontecimientos?, ¿Qué efectos de estos acontecimientos persisten en la vida actual?, De las consecuencias citadas ¿cuáles fueron beneficios y/o daños que ocasionaron?, ¿Por qué pasaron estos acontecimientos? ¿Qué evidencias dan cuenta de los acontecimientos referidos (fuentes,

documentos, vestigios, reliquias, etc.)? ¿Qué piensan que pudiera acontecer en un futuro, tomando en consideración los efectos que han tenido los acontecimientos en el presente?), tal y como ha sido sugerido en la literatura especializada para generar la participación y la argumentación entre los pares. (Osborne, Erduran y Simon, 2004; Simon, Erduran y Osborne, 2006).

Los instrumentos de mediación utilizados fueron las plantillas de *KronoTop*, correo electrónico, Internet (búsquedas en *google* y *google* imagen), el libro de texto de la asignatura y las seis rúbricas de evaluación. Cabe señalar que las rúbricas presentan una validez interjueces de más del 80% de acuerdo. Los estudiantes escribieron por período las respuestas a las que llegaron por consenso en *KronoTop*, realizaron un collage con las imágenes de su selección y ubicaron la ubicación geográfica de los acontecimientos.

Resultados

A continuación se presentan en la tabla 1 las medias de los puntajes de las rúbricas de los conceptos sustantivos (acontecimientos) y procedimentales (consecuencias, causas, efectos, evidencias y predicción a futuro) antes y durante la intervención. Para la fase antes de la intervención se comprendieron los periodos de 1960-2013 y de 1920 a 1960.

| | Acontecimientos | | Consecuencias | | Efectos | | Causas | | Evidencias | | Predicción a futuro | |
|---------|-----------------|------|---------------|------|---------|------|--------|-----|------------|-----|---------------------|-----|
| | PRE | INT | PRE | INT | PRE | INT | PRE | INT | PRE | INT | PRE | INT |
| GRUPO A | 4 | 5 | 3 | 4.25 | 0.5 | 4.25 | 0 | 4 | 1 | 4.5 | 2 | 4.5 |
| GRUPO B | 4 | 5 | 3 | 3.75 | 4 | 4.5 | 1 | 4.5 | 0.5 | 4 | 4 | 5 |
| GRUPO C | 3 | 4.5 | 2 | 3.33 | 1.5 | 4.66 | 3 | 4.5 | 0.5 | 4 | 4.5 | 5 |
| GRUPO D | 3 | 4.75 | 2 | 3.8 | 1.5 | 4 | 2 | 3.4 | 0.5 | 4.8 | 2 | 4 |

Tabla 1. – Medias de los puntajes de la pre prueba y medias de los puntajes durante la intervención

Como se puede apreciar en los resultados, se muestra una diferencia notoria entre las sesiones previas a la intervención (PRE) al ser comparadas con las sesiones de intervención (INT).

Análisis y conclusión

Dados los resultados se acepta el postulado de que se desarrolla el *pensar históricamente* a lo largo de la intervención.

Como era de esperarse, los puntajes más altos se obtuvieron en los acontecimientos históricos, ya que atienden a los conceptos sustantivos. Los puntajes más bajos se observan en los puntajes de las consecuencias de los acontecimientos (tabla 1). Las consecuencias involucran el que los estudiantes comprendan tanto los beneficios y los daños que los acontecimientos históricos produjeron, por lo tanto, habrá que hacer énfasis en que los acontecimientos históricos producen beneficio para ciertas personas, y daños hacia otras (Lévesque, 2008).

Al haber desarrollo en los puntajes de las rúbricas de los efectos en el presente y la predicción a futuro de lo que podrá acontecer a partir de los efectos (tabla 1), los estudiantes *piensan históricamente* al observar una construcción en el devenir histórico. Como lo mencionan Huang (2007) y Staley (2002), se infiere que se construye la identidad al analizar el pasado, presente y futuro.

Se puede señalar que hay desarrollo a lo largo de la intervención aludiendo a todos los factores que están involucrados: rúbricas, libros de texto, buscador de páginas web por google, elicitación por parte del tutor, plantillas de KronoTop y argumentación entre los tres participantes. Lo que se tendrá que realizar para futuras investigaciones es analizar la influencia que cada factor tiene en el *pensar históricamente*.

Se hace notoria la relevancia que adquieren los conceptos procedimentales y que habrá que seguir desarrollando. Al parecer, la valoración de las rúbricas y los seis componentes utilizados fomentaron el *pensar históricamente*: realizar preguntas históricas, utilización de fuentes, contextualización, argumentación, uso de conceptos sustantivos y meta-conceptos, tal y como lo proponen van Drie y van Boxtel (2008, 2009).

Al referir los conceptos procedimentales y sustantivos se puede apreciar el “gran dibujo” que señala las conexiones entre diferentes periodos, como señala Haydn (2011). Se logró la universalidad temática y geográfica que menciona Merry (2009).

Se podrán ampliar los periodos históricos para que se llegue a trabajar la universalidad cronológica que va desde nuestros tiempos hasta el origen del universo (Tirado, 1983, 1995, 1998; Tirado y Bustos, 1997, 1998; Tirado y del Bosque, 2010, 2011 y Tirado, 2012; Méndez y Tirado, 2013).

Habrán que observar individualmente el desarrollo del *pensar históricamente* junto con la modalidad grupal para realizar comparaciones entre ambas formas. De igual manera, será importante analizar el tipo de argumentación que se desarrolla entre los pares.

Referencias

- Andrade, H. (2005). Teaching with Rubrics. The Good, The Bad and The Ugly. *College Teaching*. 53 (1). 27-30
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 10 (3). 1-11
- Asterhan, C., Schwarz, B. y Gil, J. (2011). Small-group. Computer-mediated argumentation in middle-school classrooms: The effects of gender and different types of online teacher guidance. *British Journal of Educational Psychology*. pp.1-23
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*. 4º ed. México: Fondo de Cultura Económica. 27-51
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*. 20 (2). 133-142
- Hafner, J. y Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*. 25 (12). 1509-1528
- Haydn, T. (2011). Secondary history. Current themes, en Daves, I. *Debates in History Teaching. Contexts and controversies* (pp.30-45) . London & New York: Routledge.
- Huang, C. (2007). Forum: Chinese and Western Historical Thinking. *History and Theory*. 46. 180-188
- IES (2010). U.S. History 2010. The Nation's Report Card. National Assessment of Educational progress at grades 4, 8 and 12. USA: Department of Education. Consultado el 05 de mayo del 2012 en <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2010/2011468.pdf>
- Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGrawHill (4ª edición)
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En Carretero, M. y Voss, J. (comps.) *Aprender y pensar la historia* (pp.217-246). Buenos Aires: Amorrortu
- Lee, P. History Education and historical literacy, en Daves, I. (2011). *Debates In History Teaching*. London & New York: Routledge. 63-73
- Lévesque, S. (2006). In search of a purpose for school history. *Journal of Curriculum Studies*. 37 (3). 349-358
- Lévesque, S. (2008). The Nature of History and Historical Thinking. *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Canada: University of Toronto
- Limón, M. y Carretero, M. (2004). Evaluación de Evidencias y razonamiento histórico. En

Carretero, M. y Voss, J. (comps.) *Aprender y pensar la historia*. (pp.249-272). Buenos Aires: Amorrortu

Méndez, S. y Tirado, F. (2013). A Constructive Learning Strategy to Think Historically Supported with Iconographic Representations. Presentado en: The 55th Annual Missouri Conference on History. March 21-22, 2013, Cape Girardeau, Missouri

Hosted by Southeast Missouri State University Department of History and The State Historical Society of Missouri. http://www.academia.edu/3570731/A_Constructive_Learning_Strategy_to_Think_Historically_Supported_with_Iconographic_Representations

Merry, M. (2009). Patriotism, History and the Legitimate Aims of American Education. *Educational Philosophy and Theory*. 41 (4). 378 – 398

Osborne, J., Erduran, S. y Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal of Research in Science Teaching*. 41 (10). 994-1020

Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en Educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*. XXXIII. 134. 138-154

SEP (2010). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE. Recuperado el 5 de abril del 2011 en: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/>

SEP (2011). Competencias Digitales. Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Recuperado el 28 de abril del 2012 en http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Historia_SEC.pdf

Simon, S., Erduran, S. y Osborne, E. (2006). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*. 28 (2-3). 235-260

Staley, D. (2002). A History of the future. *History and Theory*. 41. 72-89

Tirado S. F. (1983). "La Estructura Cognitiva Integrativa, una Alternativa Psicopedagógica para la Educación Básica" en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. IX, No. 2 (18). 349-364

Tirado S. F. (1995). "¿Qué tanto sabemos de historia?", en *Educación 2001*, México: Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, 5, 37- 42

Tirado, S.F., Bustos, S. A. (1997). "El Modelo Histórico: Un Recurso para la Enseñanza en Educación Básica" en *La Investigación Educativa en México 1996-1997*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán. 209-213

Tirado, S.F. y Bustos S.A., (1998). "Development of Cognitive Structures for the Learning of History, Based on a Computerized

Program and Museum Visits”, en *Evaluation and Museum Education: New trends*. The International Council of Museums, Committee for Education and Cultural Action (ICOM – CECA), Musée de la Civilisation, Université de Montréal; Montréal Canada. 99-110.

Tirado, S.F. , (1998). "Approaches of the Evaluation Processes", en *Proceedings, Annual Conference CECA/ICOM 1997*, Ministério da Cultura Fundacao Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro. 33-38.

Tirado, F. y Bustos, A. (2008). An Application of the Historical Model in Cmap. En Cañas, A.; Novak, J.; Reiska, P and Ahlberg, M. *Concept Mapping – Connecting Educators*. Estonia: Tallinn University, University of Helsinki, Institute for Human & Machine Cognition.<http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p083.pdf>

Tirado, F. y Del Bosque A.E. (2010). Kronos: estructuralismo y constructivismo histórico. En *Memoria electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Nuevo León. Cd. de México.

Tirado, F. y Del Bosque, A. (2011). Estructuras curriculares alternativas. Kronos: el estructuralismo histórico. En *Memorias del Simposio Internacional de Comunicación en Educación*. ANUIES, Universidad Autónoma de Tlaxcala, UNAM: IISUE – Posgrado.

Tirado S.F. (2012). Teaching History with Technology: Kronos (software). En *Proceeding SITE 2012--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. http://www.editlib.org/?fuseaction=Reader.PrintAbstract&paper_id=40339 Association for the Advancement of Computing in Education and Society for Information Technology & Teacher Education (SITE)

van Drie, J. y van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning. Towards a framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*. 20. 87-110

van Drie, J. y van Boxtel, C. (2009). Enhancing historical reasoning: a key topic in Dutch history education. *International Journal of Historical Teaching and Research*. 8(2). 140-153

Vansledright, B. (2009): Thinking historically. *Journal of Curriculum Studies*. 41(3). 433-438

Velázquez, H. (2011). Entre el recuerdo y la comprensión. *Educación*. 199. 16-21

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. London: The Massachusetts Institute of Technology.187- 228