

Vol. 24, 2022/e18

## Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria

### Historical Consciousness and Interest in History Among Colombian and Spanish Secondary School Students

Nilson Javier Ibagón Martín (1) <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>  
Pedro Miralles Martínez (2) <https://orcid.org/0000-0002-9143-2145>

(1) Universidad del Valle, Colombia

(2) Universidad de Murcia, España

(Recibido: 5 de marzo de 2020; Aceptado para su publicación: 20 de agosto de 2020)

**Cómo citar:** Ibagón, N. J. y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e18, 1-14.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>

#### Resumen

Se presentan los resultados de un estudio comparativo orientado a identificar las concepciones sobre la importancia de cuatro tipos de contenidos formales de enseñanza de la historia (períodos históricos, temas transversales de la historia, historia de lugares y procesos históricos nacionales) de un grupo de estudiantes colombianos (N = 764) y españoles (N = 648) que cursaban el último grado de educación obligatoria en las ciudades de Bogotá y Murcia, respectivamente. Para ello, se empleó un método descriptivo sustentado en la aplicación de un cuestionario cerrado fundamentado en la categoría conciencia histórica, cuyos ítems debían ser valorados por medio de una escala Likert. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el interés manifestado por los estudiantes en los contenidos formales propuestos es un indicador que sugiere una revisión crítica de la estructura y el sentido de organización curricular de la enseñanza de la historia en los dos contextos analizados.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia, estudiante de secundaria, aprendizaje, currículum, historia

#### Abstract

This paper presents the results of a comparative study that seeks to identify conceptions of the importance of four types of formal content in history teaching (periods of history, cross-cutting themes in history, history of places, and national historical processes) among a group of Colombian (M = 764) and Spanish (N = 648) students in the last year of compulsory education in the cities of Bogotá and Murcia, respectively. A descriptive approach was followed based on a closed-ended questionnaire relating to historical consciousness, with item responses measured on a Likert scale. The results support the idea that the interest shown by students in the formal content proposed is an indicator that calls for a critical review of the structure and organization of history curricula in the two contexts studied.

**Keywords:** history education, secondary school students, learning, curriculum, history

## I. Introducción

Durante las últimas cuatro décadas buena parte de la investigación producida a nivel mundial sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia ha cuestionado la pertinencia educativa de los enfoques lineales y memorísticos a través de los que, tradicionalmente, se ha tenido acceso al conocimiento histórico. En el marco de este contexto investigativo los estudios sobre el desarrollo de la conciencia histórica (categoría que da cuenta de la forma en que los individuos experimentan e interpretan las dimensiones temporales en el proceso de orientación de la praxis de la vida (Rüsen 2005, 2012a, 2015) han sido especialmente fructíferos al develar con claridad los problemas que trae consigo la transferencia acrítica de información en el proceso de *formación histórica* de niños y jóvenes (Borries, 2011, 2018; Gago, 2016; Germinari, 2016; Körber, 2017, 2019; Schmidt, 2019).

Contrario a los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la historia basados en la reproducción y memorización de datos, la idea de conciencia histórica ha permitido, teórica y metodológicamente, pensar de forma compleja los procesos formativos mediante los cuales se da *sentido* a la experiencia del tiempo (Rüsen, 2015). Desde esta perspectiva, por medio de la interconexión entre pasado, presente y futuro, las nociones y prácticas educativas que limitan el estudio de la historia a contenidos fijos, unívocos, inalterables e incuestionables comienzan a debilitarse, a medida que su naturalización pierde vigencia ante las carencias de orientación y expectativas de las personas –particularmente de niños y jóvenes.

Así pues, los vínculos entre el saber histórico y la vida práctica (imperceptibles en los modelos de acumulación de información), se vuelven visibles adquiriendo especial relevancia en la formación histórica de sentido (de Oliveira y Schmidt, 2014; Rüsen, 2012a). Esta relación permite entender la enseñanza y el aprendizaje de la historia más allá de la escuela, concibiendo esta última como un espacio que se suma a otros tantos que expresan y son parte de la *cultura histórica*; esto es, la conjunción entre la experiencia histórica y los procesos de construcción, transmisión y recepción del conocimiento que se produce alrededor de dicha experiencia (Borries, 2018; Rüsen, 2005, 2015; Schmidt, 2012).

En este sentido, el aprendizaje histórico no sólo estaría definido por elementos de carácter cognitivo sino que, además, en su configuración intervendrían, dimensiones políticas, estéticas, éticas y emocionales (Rüsen, 2015, 2012a). De ahí la importancia que tiene el estudio de las concepciones e ideas del estudiantado en torno a la historia y los contenidos que materializan su presencia en diferentes espacios de socialización, pues es a partir de este ejercicio analítico que se vuelve posible reconocer en toda su complejidad las lógicas de definición de las necesidades e intereses formativos de los educandos (Barca, 2019; Carretero y López, 2009; Germinari, 2016; Gómez y Miralles, 2017; Ibagón y Minte, 2019; Minte e Ibagón, 2017; Schmidt, 2019), permitiendo con ello el establecimiento de ajustes de forma y fondo en las prácticas de enseñanza.

A partir de esta premisa general, este artículo presenta los resultados de uno de los núcleos de indagación (intereses sobre contenidos formales de enseñanza de la historia) de una investigación desarrollada en instituciones educativas de Bogotá (Colombia) y Murcia (España), en el que se analizaron las concepciones e ideas de estudiantes frente a la historia entendida como saber escolar (métodos, objetivos, problemas y contenidos) y la relación de dichas concepciones con el aprendizaje histórico.

## II. Método

El núcleo de indagación se estructuró a partir de los siguientes objetivos:

- Identificar las concepciones de los estudiantes en torno a la importancia de cuatro tipos de contenidos formales básicos de enseñanza de la historia que hacen parte del currículo oficial de los dos contextos estudiados (Bogotá y Murcia).
- Establecer similitudes y diferencias en el interés que manifiestan estudiantes formados en culturas históricas y escolares diferentes, alrededor de contenidos formales de enseñanza de la historia.

La investigación se basó en un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta. La selección del diseño se realizó debido a que permite, desde la sistematicidad y el rigor, dar cuenta de racionalidades descriptivas para entender el problema de indagación propuesto (Buendía et al., 1998), así como por la posibilidad que ofrece para recopilar información sobre un número amplio de variables.

**Contexto y participantes.** En el estudio participaron 648 estudiantes españoles y 764 colombianos (N = 1412) que cursaban en sus respectivos países el último grado del ciclo de educación *obligatoria* y se encontraban en un rango de edad entre 15 a 17 años al momento de dar sus respuestas.<sup>1</sup> Los estudiantes pertenecían a instituciones educativas con diferentes tipos de titularidad ubicadas en las ciudades de Bogotá (13 instituciones) y Murcia (10 instituciones) (ver Tabla 1). Cabe aclarar que el número de participantes, con el fin de asegurar la representatividad de la muestra (99% de confianza y 5% de error), se calculó a partir de la información disponible sobre el total de la matrícula en el último grado de educación obligatoria secundaria registrada en las dos ciudades para el año 2017 (Bogotá: 85 861 estudiantes; Murcia: 4597 estudiantes).<sup>2</sup>

Tabla 1. Composición de la muestra

Tipo de institución	Ciudad	Número de instituciones	Número de estudiantes
Pública	Bogotá	7	433
Concesión		1	58
Convenio		1	62
Privada Religiosa		2	91
Privada		2	120
		<b>13</b>	<b>764</b>
Pública	Murcia	7	534
Privada		1	20
Concertada Religiosa		2	94
		<b>10</b>	<b>648</b>
TOTAL		23	1412

**Instrumentos.** El instrumento de recolección de información se basó en un cuestionario cerrado empleado en investigaciones de carácter cuantitativo y comparativo llevadas a cabo en Europa (Angvik y Borries, 1997) y en el Mercosur (Amézola y Cerri, 2018; Cerri, 2018a). El instrumento fue adaptado a los objetivos de la investigación, para lo cual se suprimieron preguntas, se modificaron algunas parcialmente y se incluyeron otras.

**Procedimiento de la investigación.** Luego de someter el instrumento a un juicio de expertos para validarlo (McGartland et al., 2003) y realizar un estudio piloto (fiabilidad y validez de constructo), el cuestionario quedó conformado por 25 preguntas y 180 ítems, que dan cuenta de cinco núcleos de indagación: concepciones epistemológicas sobre la historia, cultura escolar/cultura histórica, concepciones sobre contenidos formales, resolución de problemas históricos, horizontes de experiencia y expectativa.

**Plan de análisis de la información.** Para efectos del presente artículo se presentan los resultados del núcleo centrado en la valoración que hacen los estudiantes de ciertos contenidos formales de enseñanza de la historia (cuatro preguntas). Es importante destacar que el núcleo de indagación sujeto de análisis se caracteriza por una muy alta consistencia interna del constructo que se está midiendo. El coeficiente alfa de Cronbach del núcleo obtuvo un valor de  $\alpha = .934$ . Este indicador asegura que las mediciones estadísticas

<sup>1</sup>La muestra en el caso español se tomó al inicio del período escolar 2018-2019 durante el mes de septiembre de 2018. El ejercicio de recolección de información en el caso colombiano se desarrolló durante los meses de febrero y marzo de 2019.

<sup>2</sup>Según estas cifras el mínimo de estudiantes para asegurar la representatividad de la muestra era de 661 estudiantes en el caso de Bogotá y 581 para el caso de Murcia. Finalmente, y conforme a las dinámicas que se dieron en la recolección de información, se obtuvo una cifra mayor de estudiantes a las fijadas como punto de partida en las dos ciudades.

que se socializan ofrecen datos fiables sobre el problema estudiado.

Las preguntas de este núcleo estaban acompañadas de una serie de ítems (respuestas cerradas) que debían ser valoradas por los participantes en el estudio de acuerdo a una escala Likert de cinco puntos, la cual tenía por objetivo establecer su *grado de interés* frente a determinados contenidos formales de la historia. La escala iba de “muy poco” (1) a “me interesa mucho” (5). Cada pregunta se centraba en un tipo de contenido vinculado a: períodos históricos concretos de carácter universal (pregunta 1); temas transversales de la historia (pregunta 2); historia de lugares (pregunta 3), y procesos históricos particulares de los contextos nacionales de Colombia y España (pregunta 4). Esta última pregunta se constituye en una adición a los interrogantes base del cuestionario original, la cual se realizó de forma diferenciada en los dos contextos nacionales analizados (la pregunta sobre Colombia no se incluyó en el cuestionario de los estudiantes españoles, y la de España no fue incluida en el cuestionario de los estudiantes colombianos) (Tabla 2).

Tabla 2. Preguntas e ítems analizados

Preguntas	Ítems
¿Cuál es tu interés por cada uno de los siguientes períodos de la historia?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El origen de los seres humanos</li> <li>2. Edad Antigua</li> <li>3. Edad Media (aproximadamente 500 a 1500)</li> <li>4. El período entre 1500 a 1800</li> <li>5. El período de 1800 a 1945</li> <li>6. De 1945 hasta hoy</li> </ol>
¿Cuál de estos temas de la historia te interesa más?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La vida cotidiana de las personas comunes</li> <li>2. Reyes, presidentes y personajes políticos importantes</li> <li>3. Aventureros y grandes descubridores</li> <li>4. Guerras, dictaduras y genocidios</li> <li>5. Culturas de otros países lejanos</li> <li>6. La formación de las naciones</li> <li>7. El desarrollo de la democracia</li> <li>8. La interferencia del hombre en el medio ambiente</li> <li>9. La historia de las relaciones de género</li> <li>10. La historia de temas específicos (por ejemplo: la historia de los automóviles, de la iglesia, de la música, etc.)</li> <li>11. La historia de tu familia</li> <li>12. La historia de las culturas indígenas y africanas en América</li> </ol>
¿Cuál es tu interés acerca de la historia de los siguientes lugares?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La historia de la localidad donde vivo</li> <li>2. La historia de mi región</li> <li>3. La historia de mi país</li> <li>4. La historia de América Latina</li> <li>5. La historia de Europa</li> <li>6. La historia de África</li> <li>7. La historia de Estados Unidos</li> <li>8. La historia de Asia</li> </ol>
¿Cuál es tu interés por los siguientes procesos históricos de Colombia?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El poblamiento del territorio por parte de comunidades indígenas</li> <li>2. El conflicto armado</li> <li>3. La independencia del dominio español</li> <li>4. La violencia partidista</li> <li>5. El surgimiento del narcotráfico</li> <li>6. La formulación de la constitución política de 1991</li> <li>7. La conquista y colonización por parte de España</li> </ol>
¿Cuál es tu interés por los siguientes procesos históricos de España?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historia de las casas reales</li> <li>2. Era musulmana</li> <li>3. Hispania Romana</li> <li>4. La Guerra Civil y el Franquismo</li> <li>5. Integración a la Unión Europea</li> <li>6. La historia de África</li> <li>7. La historia de Estados Unidos</li> <li>8. La historia de Asia</li> </ol>

En el caso de la valoración estadística de las respuestas se adoptó el criterio general establecido en el estudio "Youth and history" (Angvik y Borries, 1997; Borries, 2011). Así pues, los puntajes promedio de cada ítem por debajo de 3.0 se entendieron a partir de un parámetro que indica una tendencia de desinterés de los participantes hacia la opción evaluada; los promedios iguales o superiores a 3.25 se asociaron a una tendencia de aceptación e interés; y los valores entre 3.0 y 3.24 fueron entendidos como expresiones vinculadas a un posicionamiento neutro (entre desinterés e interés). El uso de la Media fue complementado mediante el análisis de la *distribución de la frecuencia* de algunas respuestas de los estudiantes. Los cálculos estadísticos se realizaron mediante el uso del programa SPSS versión 22 para Mac.

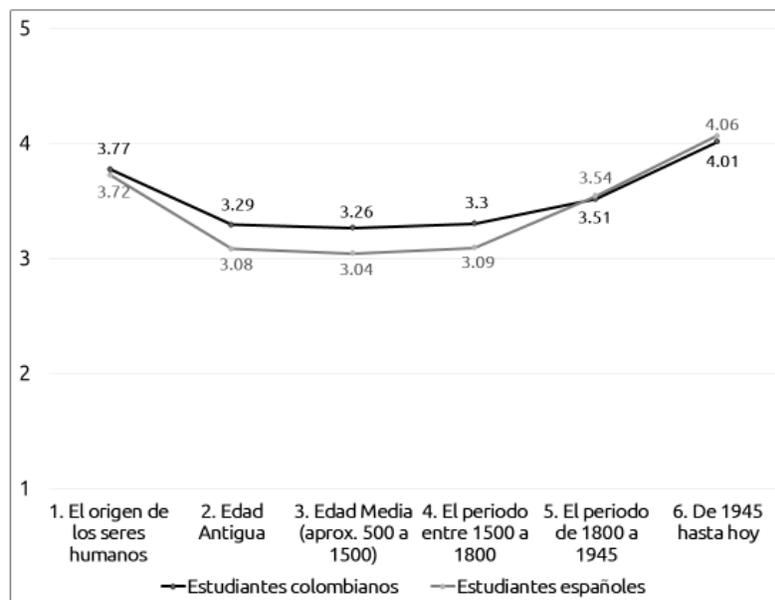
### III. Resultados y discusión

Al ser un estudio concentrado en dos ciudades es necesario tener presente que los hallazgos no tienen pretensión de representatividad estadística para sus respectivos contextos nacionales (Colombia y España). El objetivo que guía el ejercicio es analizar los intereses en torno a contenidos formales de la historia, de estudiantes que fueron formados a partir de *culturas históricas* y *culturas escolares* particulares, buscando con ello identificar diferencias y similitudes en sus posicionamientos.

#### 3.1 Interés de los estudiantes por determinados períodos de la historia

Los promedios de las repuestas de los estudiantes colombianos y españoles al ser indagados sobre cuál es su interés por diferentes períodos de la historia evidencian tendencias similares de valoración (Figura 1). De acuerdo con el criterio de evaluación establecido no se identificó ningún ítem que registre valores asociados a la falta de interés. Todos los consolidados están por encima del valor de referencia que marca un grado de neutralidad o interés manifiesto hacia la premisa sujeta a juicio (3.0).

Figura 1. Medias del interés de los estudiantes en torno a períodos de la historia



Al organizar los períodos en una línea de tiempo, los promedios de respuesta tanto en el caso colombiano como español establecen curvas similares (ver Figura 1). Estas curvas muestran que el grado de interés de los estudiantes es mayor para los períodos que se ubican en los extremos de la línea (El origen de los seres humanos) y (De 1945 hasta hoy); valores que decrecen gradualmente hasta llegar al período de la "Edad Media", el cual registra el promedio más bajo en los dos casos nacionales estudiados.

En la muestra de España este último resultado es especialmente significativo, en la medida que la Edad Media debería en principio presentar diferencias positivas de valoración en comparación con las realizadas por los estudiantes colombianos, quienes al percibir una mayor distancia del período con su cultura histórica tendrían una justificación mayor para manifestar su bajo grado de interés en torno a éste. Sin embargo, en comparación con los estudiantes colombianos (20.6%) es el alumnado español quien presenta un porcentaje de frecuencia mayor asociado al desinterés sobre esta temática (31.8%). Una posible explicación sobre los resultados obtenidos en España, tal y como lo sugieren algunos estudios (Muñoz, 2016; Sáiz, 2010), podría hallarse a partir del tipo de cultura escolar que determina el estudio de la Edad Media entendida como contenido escolar, el cual puede haber generado apatía en parte del estudiantado frente a su análisis y comprensión.

Otro resultado interesante es el que se obtiene para el caso de la historia reciente (De 1945 hasta hoy), período que presenta las mayores medias de interés tanto para los estudiantes colombianos ( $X = 4.01$ ) como españoles ( $X = 4.06$ ). En el caso colombiano la frecuencia de falta de interés de los estudiantes (poco y muy poco) frente a este período temporal fue sólo del 6.9%, cifra cercana a la obtenida en el caso español, en el cual se registró un 9.6%. Este resultado contrasta con la poca o nula presencia de este período en los currículos oficiales de los dos países, en los cuales, los tiempos y espacios escolares que se dedican para su estudio son extremadamente restringidos.

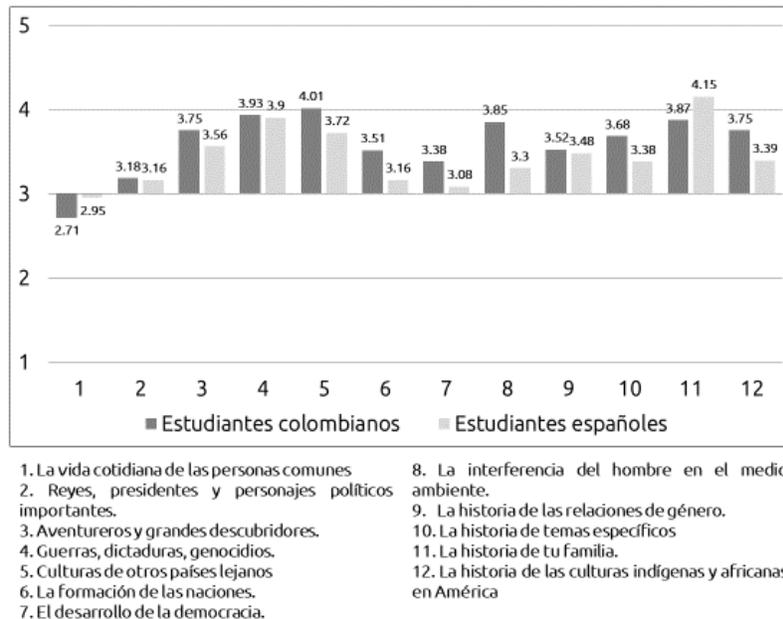
En este sentido, si se tiene en cuenta que uno de los mayores problemas curriculares de la enseñanza de la historia es la cantidad de información asociada a la historia que es susceptible de ser enseñada (Kitson et al., 2015), las medias de interés menores que registran períodos como la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna sugieren la necesidad imperante de revisar los criterios a partir de los que se define la organización y peso relativo de la importancia curricular de los contenidos formales que, tradicionalmente, han definido la enseñanza de la historia en los sistemas escolares de Colombia y España.

Estas divergencias significativas entre el peso relativo que tienen ciertos períodos de la historia en los currículos oficiales, frente al interés que manifiestan los estudiantes sobre dichos contenidos, han sido también identificados en investigaciones desarrolladas a partir del mismo instrumento con poblaciones estudiantiles de rangos similares de edad (15 a 16 años) que pertenecen al contexto iberoamericano. La curva de valoración del interés identificada en este estudio, alrededor de los seis períodos de la historia que se proponen como ítems, es similar a la que se forma por medio de los datos obtenidos de las respuestas de estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile (Cerri, 2018b; Cerri y Amézola, 2010; da Silva, 2018). En consecuencia, la sugerencia analítica derivada de los estudios realizados en Mercosur sobre esta pregunta, la cual plantea "(...) que cuanto más frecuente es un contenido en la escuela, menos interesante sería ese asunto para los estudiantes" (Cerri, 2018b, p. 288), puede ser trasladada a los casos estudiados en Colombia y España como una hipótesis inicial de trabajo.

### **3.2 Interés de los estudiantes por determinados temas de la historia**

La pregunta sobre el interés acerca de determinados temas de la historia contemplaba 12 ítems definidos a partir de temáticas transversales específicas (ver Figura 2). De los 12 ítems propuestos, sólo uno de ellos (La vida cotidiana de las personas) presenta para los dos casos analizados medias por debajo de 3.0, dato que contrastado con la frecuencias de respuestas ubicadas en "muy poco" y "poco" (42.7% en el caso colombiano y 36.6% en el español), indica un grado de desinterés importante.

Figura 2. Medias sobre el interés de los estudiantes en torno a temas de la historia



Resultados similares a la formulación de la misma pregunta e ítem han sido registrados en estudiantes de Brasil (Cerri y Amézola, 2010; Da Silva, 2018), Uruguay y Argentina (Cerri y Amézola, 2010), lo que se constituye en una evidencia de las dificultades que se tienen en diferentes contextos educativos y culturales iberoamericanos, a la hora de reconocer la agencia e importancia del papel de las personas comunes en los procesos históricos, tarea que en el marco de los objetivos contemporáneos de la enseñanza de la historia es central (Cerri y Amézola, 2010; Peck et al., 2011). Tener dificultades en este reconocimiento puede impactar de forma negativa la comprensión de la experiencia histórica, facilitando el desligue de ésta con la vivencia personal y colectiva de los estudiantes.

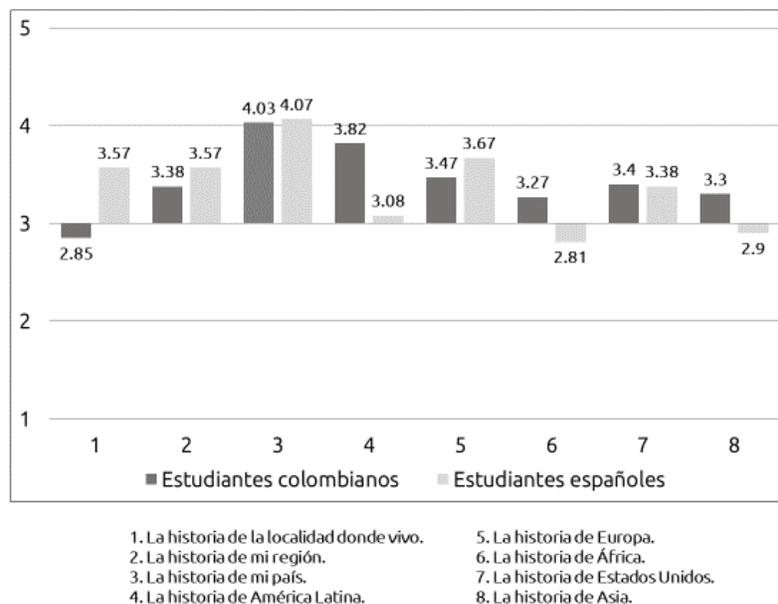
En general, los grados de interés manifestados por los estudiantes colombianos y españoles alrededor de las temáticas propuestas están en el marco de promedios que indican un interés positivo o de neutralidad (ver Figura 2). De estas medias, se destaca el hecho que en 10 de los 12 ítems las valoraciones dadas por los estudiantes colombianos son más altas que las evidenciadas por los españoles, quienes sólo presentan un indicador comparativo mayor de interés en la temática sobre la historia familiar con una media de 4.15 frente a 3.87. Asimismo, del conjunto de promedios obtenidos en las respuestas dadas por los estudiantes españoles se destaca la neutralidad (3 a 3.25) con la que son valorados los temas de “Reyes, presidentes y políticos importantes” ( $X = 3.16$ ), “La formación de las naciones” ( $X = 3.16$ ) y “El desarrollo de la democracia” ( $X = 3.08$ ), todos con un núcleo central de fundamentación ubicado en el ámbito político.

Aunque en comparación con los promedios obtenidos alrededor de períodos históricos (Figura 1), en la pregunta sobre temas transversales aparece un registro negativo en uno de sus ítems, la mayoría de éstos presentan grados más altos de interés que los obtenidos en esa primera pregunta. En los dos contextos analizados, los temas asociados a problemas históricos, tales como: 4. Guerras, dictaduras y genocidios, 5. Culturas de otros países lejanos, 11. La historia de la familia, entre otros, registran valoraciones superiores (Figura 2) a las obtenidas por períodos como Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna (Figura 1). A partir de estas informaciones surge la pregunta respecto a si es conveniente mantener una estructura curricular estructurada por medio del estudio de períodos históricos, en un contexto en el que los intereses de los estudiantes –indicador fundamental en el desarrollo de la conciencia histórica de éstos (Rüsen, 2012b)– pareciera estar más definido alrededor de la indagación y comprensión de *problemas* históricos.

### 3.3 Interés de los estudiantes por la historia de determinados lugares

A continuación se presentan los resultados obtenidos en torno al interés de los estudiantes colombianos y españoles acerca de la historia de diferentes lugares. Estos últimos están definidos a partir de lógicas que van de lo local a lo mundial, criterio que busca dar cuenta de la importancia que tiene en la orientación temporal de los estudiantes identificar múltiples escalas geográficas (Barca, 2006). En el ítem de lo mundial se estableció una disgregación de la noción a partir de la referencia explícita a continentes y territorios geopolíticos, hecho que marca una diferencia con el último ítem del mismo tipo de pregunta utilizado en el cuestionario aplicado en Mercosur, el cual fue definido como “La historia del resto del mundo, excluyendo a América Latina” (Cuesta y Linare, 2018; da Silva, 2018). Los ítems de valoración propuestos fueron: 1. La historia de la localidad donde vivo, 2. La historia de mi región, 3. La historia de mi país, 4. La historia de América Latina, 5. La historia de Europa, 6. La historia de África, 7. La historia de Estados Unidos, y 8. La historia de Asia (Figura 3).

Figura 3. Medias sobre el interés de los estudiantes en torno a la historia de determinados lugares



Las medias obtenidas en espacios de escala geográfica menor, *localidad* y *región*, muestran un mayor interés de los estudiantes españoles ( $X = 3.57$  y  $X = 3.57$  respectivamente) en comparación al manifestado por los estudiantes colombianos ( $X = 2.85$  y  $X = 3.38$ ). En este punto es preciso destacar que las valoraciones promedio dadas por los estudiantes españoles son significativamente más altas que las identificadas para el caso del Mercosur, superando incluso la media más alta, que es la de los estudiantes paraguayos ( $X = 3.42$  y  $X = 3.32$ )<sup>3</sup> (Cerri, 2018b).

En la muestra de los estudiantes colombianos, el número que manifiesta desinterés sobre dichos temas, en particular el referido a la localidad ( $N = 311$ ), presenta una correlación significativa con el desinterés que manifiestan frente al ítem sobre “La vida cotidiana de las personas” ( $N = 184$ ), alcanzando un 59% de coincidencia. En este sentido, un grupo importante de alumnos evidencia una valoración constante de desinterés sobre referentes históricos próximos a su cotidianidad. Este indicador no es menor, si se tiene en cuenta que el aprendizaje histórico debe brindar herramientas a los sujetos para que se orienten en la vida práctica.

<sup>3</sup> Los valores se han llevado a la escala de valoración del presente estudio.

En contraposición, el ítem con mejor valoración promedio y, por lo tanto, con mayor grado de interés para los estudiantes colombianos y españoles es el de “La historia de mi país” ( $X = 4.03$  y  $X = 4.07$ , respectivamente) (ver Figura 3), referente que al estar ligado a la patria y al sentimiento nacional forma parte del núcleo central de la enseñanza de la historia oficial en Iberoamérica (Prats et al., 2015). Frente a este ítem en particular, la identificación de un mayor grado de interés también es una constante en las medias de las respuestas dadas por estudiantes chilenos, paraguayos, brasileños, argentinos y uruguayos identificadas en la investigación dirigida por Cerri (2018b). Este dato relativiza la hipótesis explicativa que surge de los datos obtenidos en la pregunta uno sobre el interés de los estudiantes alrededor de los períodos históricos, ya que no corrobora la idea de que a mayor exposición temática mayor es el grado de desinterés de los estudiantes.

Al revisar los datos sobre el interés que despierta la historia de América Latina y Europa se identifica claramente cómo los estudiantes españoles y colombianos valoran mejor los espacios próximos a sus identidades socioculturales. En este sentido, los jóvenes españoles que respondieron el cuestionario muestran un mayor grado de interés promedio por la historia de Europa ( $X = 3.67$ ) en comparación a la de América Latina ( $X = 3.08$ ), y los colombianos evidencian un mayor grado de interés promedio por la historia de América Latina ( $X = 3.82$ ) en comparación a la de Europa ( $X = 3.47$ ). No obstante, al tener en cuenta las frecuencias de respuesta ubicadas en “muy poco” y “poco”, el grado de desinterés de los estudiantes españoles por la historia de América Latina es mayor (31.5%) que el registrado en los estudiantes colombianos en torno a la historia de Europa (16.6%). Estos resultados en el caso español coinciden con los bajos niveles de conocimiento que tienen los estudiantes alrededor de procesos históricos de Latinoamérica (Miralles et al., 2012).

El resultado obtenido en la muestra de Colombia en torno al interés que manifiestan los estudiantes por la historia de América Latina (67%), al contrastarse con las lógicas temáticas que definen el currículo oficial de Ciencias Sociales de ese país, pone de nuevo en evidencia la distancia que existe entre la estructura general a partir de la cual se organiza y fundamenta el estudio de la historia en los espacios escolares, determinada en buena parte por una perspectiva eurocéntrica (Ibagón, 2016, 2019), con las expectativas e intereses de los estudiantes, las cuales se definen positivamente en un lugar (América Latina), el cual no tiene un peso importante en los planes de estudio de las etapas de primaria y secundaria.

Por otro lado, la historia de lugares como África y Asia, los cuales generalmente ocupan espacios marginales en los currículos oficiales tanto de España como de Colombia, y cuyo estudio podría servir para enriquecer las perspectivas de aprendizaje de la historia en estos sistemas educativos, registra promedios de interés negativos en el primer caso ( $X = 2.81$  y  $X = 2.9$ , respectivamente) y de un moderado interés en el segundo ( $X = 3.27$  y  $X = 3.3$ , respectivamente). Las valoraciones obtenidas en los estudiantes colombianos frente a la historia de África son bajas si se tienen en cuenta las conexiones culturales y étnicas de la población colombiana con dicho continente. En este sentido, la indiferencia y el desinterés de los estudiantes en torno a la historia de este continente están alineados con los vacíos que definen su estudio en la escuela, y su tipo de presencia restringida en textos escolares, planes de estudio y mediaciones pedagógicas (Mena, 2010).

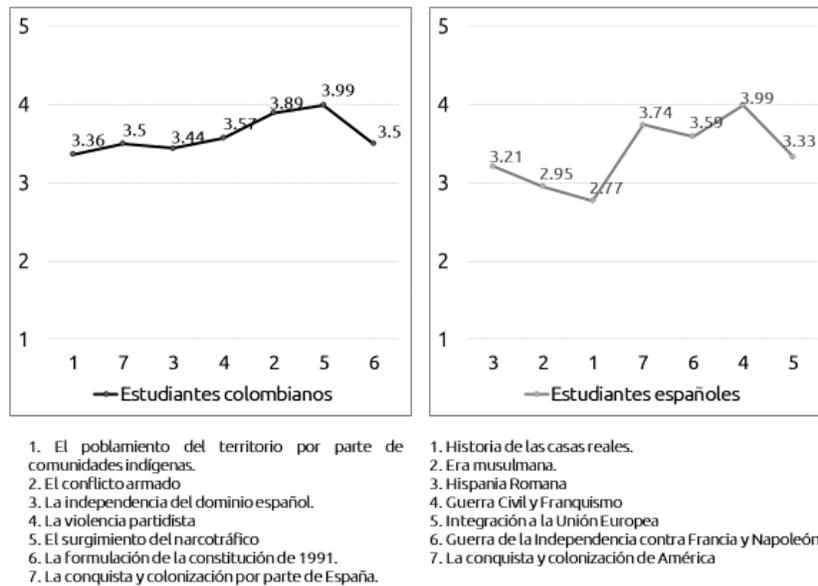
### **3.4 Interés de los estudiantes sobre procesos históricos de sus respectivos países**

La lógica nacional, a partir de la que se estructura la última pregunta del núcleo sobre contenidos formales que se enunció en el cuestionario, hizo que los ítems de respuesta fueran diferentes en las encuestas de estudiantes colombianos y españoles. Sin embargo, en los dos casos se procuró que los procesos y temas asociados a cada ítem estuvieran definidos por temporalidades que abarcaran diferentes períodos históricos y, en la medida de lo posible, permitieran un ejercicio comparativo de acuerdo a este criterio.

Un primer dato obtenido de la valoración media de las respuestas dadas por los estudiantes colombianos a cada uno de los ítems de esta pregunta es que ésta se ubica en todas las opciones por encima de 3.25, lo que permite afirmar que existe un grado de interés positivo (con algunas variaciones) hacia todos los procesos históricos que les fueron propuestos (Figura 4). Por el contrario, en la muestra de estudiantes españoles, a pesar de que cuatro de los procesos y temas históricos obtuvieron valores promedio asociados a grados de interés (Figura 4), se registró un valor neutro ligado a “Hispania Romana” ( $X = 3.21$ ) y dos valores negativos asociados al desinterés por “Historia de las casas reales” ( $X = 2.77$ ) y “Era musulmana” ( $X = 2.95$ ).

Estas valoraciones se alinean con los resultados obtenidos en las respuestas dadas por los estudiantes españoles sobre su grado de interés en torno a períodos de la historia (Figura 1), en la medida que “Edad Media” y Edad Moderna”, períodos en los que se puede ubicar el origen y buena parte del desarrollo de la “Era musulmana” y “Las Casas reales”, fueron dos de los tres ítems con menores promedios registrados.

Figura 4. Medias sobre el interés de los estudiantes colombianos y españoles sobre procesos históricos de sus países



Este grado de correspondencia, entre las medias de los ítems de las preguntas 1 y 4 del núcleo sobre contenidos sustantivos, se observa con más claridad en los grados de interés alrededor de procesos y temas cuyo origen y desarrollo temporal se ubica en la historia reciente de los dos países; período que precisamente es el que mayor interés genera en los dos grupos de estudiantes (ver Figura 1). Los promedios más altos los obtienen procesos difíciles y traumáticos que hoy siguen determinando, en buena parte, tanto en Colombia y España, la experiencia histórica de las nuevas generaciones. No obstante, tanto “el conflicto armado” ( $X = 3.89$ ) y el “narcotráfico”<sup>4</sup> ( $X = 3.99$ ) en Colombia, como la “Guerra Civil y el Franquismo” ( $X = 3.99$ ) en España, son temáticas que curricularmente no tienen en la actualidad un despliegue importante a pesar de su importancia. En Colombia el lugar que ocupa el conflicto armado y el narcotráfico como temáticas escolares siguen estando determinadas por la falta de claridad y ambigüedad de su presencia en el currículo oficial (Arias y Herrera, 2018; Ibagón y Chisnes, 2019); realidad que es similar en España alrededor de la “Guerra Civil y el Franquismo”, procesos históricos que –entendidos como contenidos formales de enseñanza– siguen siendo abordados de forma limitada en los planes de estudio y los textos escolares, hecho que explica en parte los bajos niveles de dominio conceptual y conocimiento propiamente dicho sobre estos temas por parte del estudiantado (Arias et al., 2019; Valls et al., 2017).

Cabe resaltar que el interés manifestado por los estudiantes alrededor de procesos históricos recientes se ve matizado por un interés menor en torno a acontecimientos políticos de gran trascendencia, como son la “Formulación de la constitución política de 1991” ( $X = 3.5$ ) en el caso colombiano, o la “Integración a la Unión Europea” ( $X = 3.33$ ) en el caso español. A pesar de ser procesos históricos con un impacto importante en la vida política, cultural, social y económica, éstos presentan menores promedios de frecuencia de interés que los registrados para procesos traumáticos y controversiales. Así pues, se puede afirmar que la importancia de la llamada historia reciente en los esquemas de interés de los estudiantes está determinada

<sup>4</sup> Se debe tener en cuenta la influencia de los medios de comunicación en el interés que muestran los estudiantes colombianos frente al tema del “narcotráfico” (73.3%). En los últimos años la realización de un sinnúmero de novelas y series de televisión con esta temática ha marcado las formas de entretenimiento derivadas de este tipo de medios.

por procesos que ponen en cuestión los sentidos de “gloria” y “triunfo” a partir de los cuales se suelen cimentar las narraciones de las historias nacionales. En otras palabras, procesos históricos que se presentan, en primera instancia, como más “fáciles” de asimilar y abordar por parte de la historia oficial no generan el mismo grado de interés en los estudiantes que el producido por procesos históricos incómodos y conflictivos en la estructuración de la explicación sobre el devenir de los estados-nación en los que se inscriben.

## IV. Conclusiones

Las valoraciones sobre el interés dado por estudiantes colombianos (residentes en Bogotá) y españoles (residentes en Murcia) a determinados contenidos formales de enseñanza de la historia evidencian que buena parte de las experiencias históricas que se evalúan como relevantes en el marco de los currículos oficiales y las prácticas de enseñanza en los dos contextos, salvo algunas excepciones, se perciben como lejanas a la experiencia e intereses más próximos del alumnado. Así pues, si se tiene en cuenta que es débil la evidencia a favor de un currículo de historia cronológicamente estructurado (Kitson et al., 2015), la preferencia de los estudiantes por comprender problemas históricos y experiencias históricas, enmarcados en la historia reciente, fortalece la idea de proyectar cambios estructurales en los procesos de definición no sólo de los contenidos a ser enseñados, sino de los criterios a partir de los cuales se definen tiempos, espacios y materiales escolares que apoyan su abordaje escolar.

El sentido mecánico que, por lo general, define la selección y ubicación de determinados procesos y acontecimientos históricos en los planes de estudio ha impedido el desarrollo de escenarios de discusión curricular sobre el para qué de su enseñanza. En consecuencia, es necesario –tanto en España como en Colombia– impulsar un debate académico que permita superar la “naturalización” a partir de la cual se han fijado curricularmente ciertos contenidos formales de enseñanza de la historia a los itinerarios formativos de los estudiantes. Someter a revisión crítica la organización y alcance de estos contenidos es fundamental en la búsqueda de la promoción de mejores aprendizajes históricos. En este proceso, la identificación de los grados y tipo de desinterés o interés de los estudiantes en temáticas concretas de enseñanza y aprendizaje permite detectar problemas y potencialidades en las rutas de estudio de la historia establecidas en los currículos oficiales y las prácticas docentes.

Así pues, más allá de sugerir la eliminación *per se* de determinado contenido, *un indicador de desinterés* evidencia la necesidad de repensarlo y resignificarlo como objeto de aprendizaje. De igual forma, un registro asociado al interés de los estudiantes por determinados acontecimientos y procesos históricos habilita visualizar posibles conexiones de sentido con las expectativas y necesidades de orientación de éstos, hecho que en última instancia puede ayudar a valorar y perfilar mejor la presencia de determinados contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia desarrollados en escenarios formales y no formales.

Por lo tanto, la identificación y el análisis de las concepciones de los estudiantes en torno a la historia en general, y de sus intereses frente a determinados contenidos en particular, faculta ratificar la importancia que tienen estos últimos a la hora de proyectar y desarrollar procesos educativos cuya finalidad es la formación del pensamiento histórico del estudiantado. De ahí que pensar la idoneidad y valor formativo de los contenidos formales de enseñanza y aprendizaje de la historia sea una tarea primordial que no debe entenderse como una acción curricular secundaria, ya que éstos, al ser los medios a través de los cuales las nociones metahistóricas se materializan y operan, pueden finalmente potenciar o debilitar el aprendizaje histórico de los estudiantes.

---

## Referencias

Amézola, G. y Cerri, L. (Coord.). (2018). *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>

Angvik, M. y Borries, B. (1997). *Youth and history: A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung.

- Arias, D. y Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (27), 18-29. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7686>
- Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F. y Miralles, P. (2019), ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica [Alfabetización y conciencia histórica]. *Educar em revista*, 22(esp.), 93-112. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>
- Barca, M. I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309-332. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8741>
- Borries, B. (2011). Historical consciousness and historical learning: some results of my own empirical research. En L. Perikleus y D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: why history education matters* (pp. 283-319). AHDR/UNDP ACT.
- Borries, B. (2018). *Jovens e consciência histórica* [Juventud y conciencia histórica]. W. A. Editores.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (8), 75-89. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396>
- Cerri, L. F. (2018a). *Os jovens e a história: Brasil e América do Sul* [Los jóvenes y la historia: Brasil y América del Sur]. UEPG.
- Cerri, L. F. (2018b). O que todo estudante de História gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer [Lo que todo estudiante de historia desearía que su profesor supiera, pero teme decirlo]. En L. F. Cerri, *Os jovens e a história: Brasil e América do Sul* (pp. 277-298), UEPG.
- Cerri, L. F. y Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (24), 3-23. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2403>
- Cuesta, V. y Linare, C. (2018). Los jóvenes, la enseñanza de la historia y su mirada frente a los procesos de integración regional. En G. de Amézola y L. F. Cerri (Coords.), *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 113-131). Universidad de la Plata.
- da Silva, L. (2018). Jovens, identidade e consciência da integração Latino-americana [Jóvenes, identidad y conciencia de la integración latinoamericana]. En L. F. Cerri, *Os jovens e a história: Brasil e América do sul* (pp. 187-210). UEPG.
- de Oliveira, T. A. y Schmidt, M. A. (2014). Consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história: algumas possibilidades para a práxis dos professores [Consecuencias de la teoría de relato histórico para la didáctica de la historia: algunas posibilidades para la praxis de los docentes]. *Revista de Teoria da História*, 12(2), 116-139. <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/33585>
- Gago, M. (2016). Consciência histórica e narrativa no ensino da História: lições da História? Ideias de professores e alunos de Portugal [Conciencia histórica y narrativa en la enseñanza de la historia: ¿lecciones de la historia? Ideas de profesores y alumnos de Portugal]. *Revista Historia Hoje*, 5(9), 76-93. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>

Germinari, G. (2016). Ideias de jovens do Ensino Médio sobre História: Um estudo na perspectiva da educação histórica [Ideas de jóvenes de secundaria sobre la historia: un estudio desde la perspectiva de la educación histórica]. *Antíteses*, 9(18), 67-86.

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/26537>

Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Sílex.

Ibagón, N. J. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes: los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013*. Pontificia Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/42477>

Ibagón, N. J. (2019). La enseñanza de la historia de África en el currículo oficial de Ciencias Sociales colombiano. *Revista Tempo, Espaço, Linguagem*, 10(1), 8-29.

<https://www.researchgate.net/publication/334176926> La enseñanza de la historia de Africa en el currículo oficial de Ciencias Sociales Colombiano

Ibagón, N. J. y Chisnes, L. (2019). Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 203-221.

<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5890>

Ibagón, N. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, (31), 107-131.

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/11425>

Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Morata. [https://issuu.com/ediciones\\_morata/docs/historiaint](https://issuu.com/ediciones_morata/docs/historiaint)

Körber, A. (2017). Historical Consciousness and the moral dimension. *Historical Encounters*, 4(1), 81-89.

<https://www.researchgate.net/publication/319955960> Historical consciousness and the moral dimension

Körber, A. (2019). Extending historical consciousness: Past futures and future pasts. *Historical Encounters*, 6(1), 29-39.

McGartland, D., Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.

<https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>

Mena, M. (Coord.). (2010). *Si no hay racismo, no hay cátedra de estudios afrocolombianos*. AECID-SED.

<http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/676>

Minte, A. e Ibagón, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Revista Entramado*, 13(2), 186-198.

<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/1512>

Miralles, P., Prats, J. y Tatjer, M. (2012). Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de educación secundaria obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16(418).

<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-34.htm>

Muñoz, V. (2016). Enseñar historia (Medieval) en la Educación Secundaria actual en Canarias y España a la luz de la legislación. En R. González, B. Divassón y J. Soler (Coords.). *Actas de las VI Jornadas Prebendado Pacheco de investigación Histórica* (pp. 171-188). Villa de Tegueste, España.

Peck, C., Poyntz, S. y Seixas, P. (2011). "Agency" in students narratives of canadian history. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history Education Matters* (253-281). UNDP-ACT.  
[https://issuu.com/ahdr/docs/low\\_ahdr\\_volume\\_a5\\_en](https://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en)

Prats, J., Valls, R. y Miralles, P. (Eds.). (2015). *Iberoamérica en las aulas. Qué estudia y sabe el alumnado de Educación Secundaria*. Milenio.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.

Rüsen, J. (2012a). Historiología: Esquema de una teoría de la historiología. *Memoria y Civilización*, 15, 415-447. <https://revistas.unav.edu/index.php/myc/article/view/1742>

Rüsen, J. (2012b). Forming Historical Consciousness. Towards a humanistic history didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>

Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência* [Teoría de la historia. Una teoría de la historia como ciencia]. Editora UFPR.

Sáiz, J. (2010). What kind of medieval history should be taught and learned in secondary school? *Imago Temporis. Medium Aevum*, 4, 357-372.

<https://www.raco.cat/index.php/ImagoTemporis/article/view/256918>

Schmidt, M. A. (2012). Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica [Cultura histórica y cultura escolar: diálogos desde la educación histórica]. *História Revista*, 17(1), 91-104.

<https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21686>

Schmidt, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>

Shemilt, D. (2011). The gods of the copybook headings: Why don't we learn from the past. En L. Perikleous y D. Shemilt (Ed.), *The future of the past: Why history Education Matters* (pp. 69-127). UNDP-ACT.

Valls, R., Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (25), 8- 21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917>