

Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colegios rurales y urbanos

Development of historical narratives in students from rural and urban schools

Claudia Patricia Navarro Roldan

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,
Colombia

Javier Corredor Aristizabal

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Resumen

En este artículo se analiza cómo los estudiantes de primaria y secundaria, en colegios rurales y urbanos, reconstruyeron la historia sobre la Independencia Colombiana. Se realiza una investigación observacional descriptiva con una medida transversal, la cual involucró una pregunta generativa de narración aplicada a 43 estudiantes, seleccionados intencionalmente, de quinto de primaria con edad promedio de 10.39 y octavo grado de secundaria con edad promedio de 13.12. El análisis de independencia o relación de las categorías de análisis incluyó el conocimiento historiográfico (e.g., el uso de fuentes históricas, factores explicativos, temporalidad histórica), y la estructura de la narrativa como un tipo de discurso (e.g., uso de secciones narrativas del modelo Labov y Waletzky, 1967/1997). Se encontró que las producciones orales de los estudiantes, a nivel de su macroestructura narrativa e historiográfica, fueron poco sofisticadas y lejanas al discurso disciplinar histórico. Además, las narrativas históricas en contextos rurales y urbanos fueron similares. Para concluir, se sugiere la necesidad de reevaluar el tipo de narraciones históricas, que circulan en las aulas escolares, como una forma de incrementar el nivel de complejidad histórica en los relatos disponibles sobre la independencia.

Palabras clave: historiografía, narración, aprendizaje, enseñanza, pensamiento

Claudia Patricia Navarro, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia; Javier Corredor Aristizabal, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Claudia Patricia Navarro Roldán, Escuela de Psicología, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, dirección electrónica: claudia.navarro@uptc.edu.co



Abstract:

We analyze how the students of primary and secondary schools, from rural and urban areas, reconstructed the history of Colombian Independence. We developed a descriptive observational study with a cross-sectional measure involving a narration generating question applied to an intentionally selected sample of 43 students. We analyzed the independence or relation of the categories: historiographic knowledge (e.g., the use of historical sources, explanatory factors, historical temporality), and narrative macrostructure (e.g., use of the Labov and Waletzky model, 1967/1997). Results indicated oral productions by the students, from narrative and historiographic macrostructures, were unsophisticated and far from the historical disciplinary discourse. In addition, historical narratives in rural and urban contexts were similar. We suggest the need to re-evaluate the kind of historical narratives circulating in the school classrooms, as a way to increase the level of historical complexity in the available stories about independence.

Keywords: historiography, narration, learning, teaching, thinking

Pensar históricamente y construir narraciones históricas forman parte del proceso de aprender la Historia de la sociedad en la escuela. Una amplia tradición en la literatura sobre aprendizaje de la historia, basada en una mirada de progreso evolutivo (Piaget & Inhelder, 1969), explica el desarrollo de las narraciones históricas en la escuela a partir de la ausencia o la presencia de la comprensión de las leyes y teorías disciplinares que exponen la ocurrencia de eventos del pasado. En esta línea, aunque evolutivamente, los estudiantes entre los 7 y los 10 años (aproximadamente) ya se encuentren preparados cognitivamente para usar el discurso narrativo y producir una narración completa sobre sus experiencias pasadas (Applebee, 1978; Bamberg, 1987; Bamberg & Cooper, 2011; Botvin & Sutton-Smith, 1977; Karmilloff-Smith, 1986/1977; Labov & Waletzky, 1967; McCabe, 1997; McKeough et al., 2008; Nelson, 2002; Peterson & McCabe, 1991, 1983), no necesariamente establezcan las representaciones abstractas que exige el conocimiento histórico desarrollado en los currículos escolares. Tradicionalmente, los currículos de historia involucran la articulación de los elementos históricos del contexto (e.g., funcionamiento de las instituciones sociales, circunstancias coyunturales que cambian el devenir de la historia) y las intenciones de los protagonistas de la historia (e.g., motivaciones de los sujetos históricos, comportamiento de un sujeto histórico) (Egan, 1988; Levstik & Barton, 2010, 1998; Levstik, 2000).

En este panorama, los estudiantes de primaria (entre los 6 y 10 años) exhiben narraciones históricas menos sofisticadas que los estudiantes de secundaria (entre los 13 y 16 años) y, por tanto, ellos no logran explicar adecuadamente el funcionamiento del evento histórico, como un proceso abstracto ocurrido en un contexto pasado particular. En este caso, en el mayor nivel de sofisticación de la narración histórica, exige que el estudiante deje de lado gestas personalistas, como el motor que mueve las transformaciones históricas para, en su lugar, enfatizar sobre los elementos causales materialistas o contextuales que le permiten comprender cómo funcionó y se transformó el evento histórico; este es el punto de inflexión que marca el paso de narrativas menos sofisticadas a otras más sofisticadas (Egan, 1988; Levstik & Barton, 2010, 1998).

No obstante, existe evidencia que refuta que la narración histórica se mueve entre polos opuestos; es decir, entre la narración de las intenciones o gestas de los sujetos históricos y la reconstrucción del proceso histórico desde los elementos causales (contextuales y materiales), para en su lugar pensar la

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

narración histórica como una construcción que articula ambos elementos fundamentales para la construcción de la narración histórica (Ashby & Lee, 1987; Bermúdez & Jaramillo, 2001; Burke, 1993; González & González, 1999; Navarro & Reyes, 2016; Shemilt, 1984). La literatura revela que los estudiantes, a través de los diferentes niveles de escolaridad, logran construir conocimiento histórico que incluye diferentes elementos explicativos (e.g., sujetos históricos y las características del contexto). En este sentido, lo que se discute no es el cambio de representaciones históricas concretas hacia representaciones históricas abstractas, como el hito que marca el aprendizaje de la historia escolar, sino que la construcción y la alfabetización histórica (i.e. exposición del estudiantes al conocimiento histórico escolar) requieren que el estudiante articule los elementos historiográficos que tradicionalmente han sido atribuidos a las representaciones concretas (e.g., las intenciones de los sujetos históricos) y a las representaciones abstractas (e.g., el funcionamiento de los procesos sociales y los sujetos históricos colectivos) desde el inicio de la alfabetización histórica (Bermúdez & Jaramillo, 2001; Voss & Wiley, 2006). El aspecto cambiante es la relación que el estudiante establece entre los elementos causales y contextuales, con los elementos intuitivos e intencionales, los cuales en su conjunto posibilitan explicar cómo ocurrió el evento histórico, tal como lo haría un historiador experto.

En esta línea, Bermúdez y Jaramillo (2001) encontraron que a la hora de explicar un evento histórico (específicamente, la Independencia de Colombia), los estudiantes e historiadores colombianos entrevistados articularon en sus producciones orales, de forma progresiva, ambos componentes explicativos: los elementos intuitivos de la comprensión histórica (e.g., intenciones de agentes) y los elementos casuales (e.g., los procesos sociales). Esta articulación evidencia un desarrollo progresivo y cada vez más complejo de las relaciones causales entre los agentes históricos y los contextos de acuerdo con el nivel de formación o experticia (i.e. la sofisticación de la articulación de los elementos varía entre aquellos que estudian secundaria, universidad y el profesional experto). En este sentido, se encuentra que, según el nivel de escolaridad, el estudiante logra articular diferenciadamente los elementos intuitivos y causales que le permiten comprender la historia de la sociedad, pero siempre ambos elementos están presentes en las narraciones históricas independentistas.

Siguiendo a Bermúdez y Jaramillo (2001), este tipo de articulaciones entre los elementos causales e intuitivos del conocimiento histórico resultan estratégicas para saber cómo los estudiantes enriquecen progresivamente la construcción del conocimiento histórico escolar. Las autoras plantean cinco niveles de complejidad o sofisticación en la articulación de los elementos derivados de las intenciones o agentes históricos y aquellos derivados de los elementos causales o contextuales. Por ejemplo, en el primer nivel, los estudiantes de octavo grado logran referenciar agentes individuales y/o colectivos al estructurarlos en una cadena causal y temporal simple que les favorece secuenciar una intención, un acto, otra intención y, así sucesivamente; al final, en este nivel, el estudiante infiere por qué los agentes se comportaron de una forma específica.

Luego, en el segundo nivel, cuando estos estudiantes se encuentran en noveno grado, por ejemplo, comprenden los agentes históricos colectivos como un agregado de personas, pero no como grupos sociales con tradiciones compartidas, experiencias o efectos, así como los agentes abstractos colectivos, las instituciones (e.g., la corona, el Estado), pero, aún estas son personalizadas en sus líderes. En este nivel, los agentes colectivos logran ser articulados con el contexto, en la medida en que el estudiante es

capaz de comprender aquellas circunstancias contextuales, que favorecieron que el agente se comportara de una determinada manera, porque él logra establecer relaciones temporales entre las acciones y los cambios en el contexto. Para el final de la secundaria, los estudiantes alcanzan un tercer nivel, en el cual, por ejemplo, comprenden a los agentes colectivos como grupos sociales que comparten comunes experiencias, propósitos y tradiciones; a su vez, el estudiante comprende la influencia de las circunstancias contextuales sobre las intenciones e intereses de los agentes históricos.

Los últimos dos niveles, representados por estudiantes universitarios e historiadores expertos respectivamente, revelan las formas más sofisticadas a nivel disciplinar de articular los elementos del contexto con las intenciones de los agentes históricos. Por ejemplo, en el Nivel 4, los estudiantes universitarios explican las intenciones colectivas como proyectos sociales y las características individuales del agente permiten caracterizar su identidad; en este sentido, ellos explican las intenciones del agente como condicionadas al contexto social que genera intereses, formas de percibir la realidad y las perspectivas de futuro. Sin embargo, se percibe que el agente también puede actuar de forma racional y con la libertad de poder trascender estos determinantes.

Por su parte, en el Nivel 5, el experto reconoce la diversidad de agentes individuales y colectivos que actúan de una manera parcialmente intencional debido, tal vez, a las limitaciones de los distintos sistemas de pertenencia y logra comprender las intenciones de agentes y grupos sociales en funcionamiento dentro del contexto social al usar ejemplos concretos que describen cómo las intenciones de los agentes, consciente o inconscientemente, se relacionan el contexto social del pasado. Es el experto quien construye una narrativa compleja con explicaciones analíticas o descripciones analíticas de procesos sociales interrelacionados dentro de un flujo temporal de los procesos.

En síntesis, la evidencia de Bermúdez y Jaramillo (2001) aporta elementos para pensar que la producción de las narrativas históricas independentistas facilita, por un lado, evidenciar diferencias entre los elementos que los estudiantes articulan a la hora de narrar la historia de acuerdo con el grado escolar (i.e., el nivel de experticia) y, por otro, que estas diferencias no solo están marcadas por la inclusión de información curricular conocida por el estudiante, sino también por las formas cada vez más sofisticadas de articular los elementos historiográficos involucrados en la narración, los cuales son aprendidos en las escuela. En esta misma línea, los estudios sobre la comprensión empática histórica indican que los estudiantes adolescentes ingleses articularon, en forma cada vez más compleja, las intenciones de los agentes o protagonistas históricos y los contextos históricos en los cuales estos actuaron (Ashby, Lee, & Shemilt, 2005; Ashby & Lee, 1987; Shemilt, 1984). Ello implica que comprender la historia escolar implica el hecho de articular la adquisición de conceptos históricos (e.g., sociedad feudal, ilustración) y su capacidad empática para explicar las acciones y las formas de vida de los hombres de épocas pasadas (e.g., el señor ilustrado), para luego reconstruir un mundo pasado diferente del actual.

A pesar que la evidencia revela, por un lado, que los estudiantes articulan de formas cada vez más complejas los elementos narrativos y los elementos analíticos para construir conocimiento histórico y, por otro, que el currículo escolar impacta a los estudiantes de acuerdo al grado que cursan (Barton, 2001a, 2001b; Bermúdez & Jaramillo, 2001). Pareciera que la idea de la progresión o el cambio de los elementos narrativos (i.e., intenciones de los sujetos) hacia los elementos analíticos (i.e. condiciones

contextuales y circunstancias coyunturales), en la cual el desarrollo evolutivo del estudiante determina la capacidad de construcción del conocimiento, continúa siendo privilegiada para explicar la construcción del conocimiento histórico en la escuela.

En esta línea, la pregunta que orientó este estudio fue ¿cómo se construye el conocimiento de la Independencia de Colombia? En particular, nos interesa conocer cómo se estructuran las narraciones históricas y los elementos historiográficos en las producciones orales de los estudiantes y si estas construcciones varían de acuerdo con el carácter situado del aprendizaje de la historia independentista (por grado escolar o por contexto sociocultural). Para responder a estas preguntas, se compararon estudiantes que se encontraban en momentos diferentes del desarrollo cognitivo; es decir, en operaciones concretas entre los 10 y 11 años (Miller, 2010; Piaget & Inhelder, 1969), que cursaban quinto de primaria, y estudiantes en operaciones formales entre los 13 y 14 años, de octavo de secundaria; ambos grupos etarios toman en sus currículos escolares obligatorios de Ciencias Sociales el tema Independencia de Colombia. Adicionalmente, los estudiantes fueron seleccionados de contextos académicos rurales y urbanos, como un *proxi* a currículos escolares diversos (i.e., el modelo de escuela nueva rural y el modelo de escuela regular). El objeto fue conocer cómo se construyeron sus narraciones históricas sobre la Independencia de Colombia y, a su vez, se analizó si hubo similitudes en la evolución de dichas narrativas a partir del currículo escolar de primaria o secundaria, o, si, por el contrario, estas progresaron de formas diferenciadas de acuerdo con el carácter situado del aprendizaje en contextos socioculturales distintos.

A continuación, se presenta una breve revisión sobre el desarrollo de las narraciones históricas.

Construcción de Narraciones históricas en el aprendizaje escolar

Narrar el pasado es una operación esencialmente discursiva que usa los recursos culturales disponibles en la sociedad para ofrecer coherencia y oportunidad a la línea temporal del relato sobre el pasado (Labov, 2006, 2008; Labov & Fanshel, 1977). Por su parte, la *narrativa histórica* es “una estructura de relaciones por la cual los eventos contenidos en el relato están dotados de un significado y son identificados como una parte de un todo integrado de personas, acciones y eventos” (White, 1997, p. 9). Además, desde las perspectivas socioculturales del aprendizaje, las narrativas históricas se convierten en una *herramienta cultural* que se producen en el uso intencional del lenguaje por parte de los agentes sociales o narradores (en nuestro caso por parte de los estudiantes) para hablar o escribir sobre un pasado que no puede verse ni manipularse directamente. De forma tal, el narrador decide cuáles actores intervienen en sus narrativas, cuándo y dónde empiezan los acontecimientos, cuándo o dónde acaban, cómo se traman las relaciones entre los componentes de la narrativa, entre otros elementos.

En esta línea, la actividad de aprender historia es una acción mediada por el lenguaje narrativo, la cual da forma al acto de aprender (Wertsch, 1997). Plá (2005), siguiendo a Vygostky, argumenta que, dado que las narrativas históricas “son mediadores semióticos construidos cultural e históricamente situados por un grupo social determinado, el discurso histórico, a partir de la construcción de un lenguaje particular, se convierte en un mediador complejo en el acto de conocer el pasado” (p. 73). Para el autor, el lenguaje narrativo corresponde a un instrumento psicológico que permite, a quien aprende, llegar a funciones psicológicas superiores que se necesitan para construir discursos como la *narración histórica*. Al mismo tiempo, el lenguaje narrativo se torna mediador en la comprensión y en la explicación de objetos

que solo se conocen y se transforman en el acto de dar significado a los acontecimientos del pasado, debido a que estos ya ocurrieron y no pueden ser manipulados directamente.

Existe una amplia tradición investigativa que, basada en enfoques cognitivos y constructivistas, privilegia el desarrollo del pensamiento histórico a través de la comprensión de elementos historiográficos tales como situar el hecho histórico en el tiempo, describir y explicar el hecho histórico, distinguir procesos de cambio y continuidad, considerar la confiabilidad de los recursos y soportar los puntos de vista con argumentos (Ashby, Lee, & Shemilt, 2005; van Drie & van Boxtel, 2008; van Drie, van Boxtel, Erkens, & Kanselaar, 2005). No obstante, al mismo tiempo, existe una amplia investigación sobre estrategias de intervención que generan efectos positivos sobre la comprensión historiográfica. Estos estudios indican diversas estrategias plausibles entre las que se encuentran escribir relatos históricos y reconstruir el por qué y cómo el autor escribió el texto histórico (McKeown & Beck, 1990; Rouet, Favart, Britt, & Perfetti, 1997), problematizar los relatos históricos (Bain, 2005), usar la retórica del historiador para que los estudiantes logren integrar los hechos históricos en las explicaciones escritas (Leinhardt & Young, 1996) y formular preguntas que orienten la historia disciplinar y la discusión grupal (Ashby, Lee, & Shemilt, 2005), entre otras.

Por su parte, la investigación basada en la perspectiva sociocultural ha aportado elementos de discusión sobre el papel de las narrativas que la sociedad construye acerca de su propio pasado. Estas narrativas median el proceso de construcción de significados de los estudiantes sobre el pasado tanto en la escuela (Barton, 2001a, 2001b; Levstik & Barton, 2010; VanSledright & Brophy, 1992; Wertsch, 2000) como en otros contextos (e.g., los museos en Leinhardt, Crowley & Knutson, 2002). La actividad humana, incluida la representación de conocimiento, no tiene lugar como un hecho aislado, de ocurrencia individual; por el contrario, siempre hace uso de objetos, procedimientos y sistemas de símbolos desarrollados dentro de los contextos culturales, históricos e institucionales (Wertsch, 2005, 1997).

En esta línea, el desarrollo lingüístico y el aprendizaje en los años escolares se encuentran estrechamente relacionados. A través del lenguaje, los estudiantes no solo reorganizan las estructuras sintácticas, los significados y las habilidades pragmáticas necesarias para construir y dar cuenta de su conocimiento en la escuela, sino también desarrollan una serie de habilidades discursivas (narración, descripción y argumentación) y las habilidades para reflexionar sobre su propia lengua (reflexión metalingüística) (Barriga-Villanueva, 2002; Bruner, 1992; Nelson, 2000). Desde el punto de vista cognitivo, el discurso narrativo es una modalidad de pensamiento y una habilidad cognitiva que posibilita a los estudiantes transmitir, comprender y aprehender la cultura (i.e., sus mitos, leyendas, historias del pasado, historia contemporánea, etc.).

En este sentido, el desarrollo narrativo ofrece un recurso lingüístico para que los estudiantes comuniquen aquello que cognitivamente han representado sobre el mundo, la cultura, el otro y la sociedad. Las experiencias escolares se convierten en una fuente de cambio del desarrollo social y cognitivo de los estudiantes. En nuestro caso, aprender historia o ciencias sociales, se convierte en una vía, por un lado, para identificar recursos identitarios con la nación en la que nacimos o vivimos y, por otro, para organizar temporal y causalmente el conocimiento del pasado de la sociedad y poder así comprender cómo esta funciona. No obstante, la historiografía nos revela cuáles elementos se deben seleccionar para tramar en nuestras narraciones sobre el pasado de la sociedad y cómo estos deben ser articulados entre sí.

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

En esta línea, la narración histórica se convierte en un arquetipo cultural que ofrece a los estudiantes formas de ordenar, jerarquizar y tramar la información del pasado para construir su conocimiento del funcionamiento de la sociedad en el pasado y poder comunicar al mundo o personas con las cuales interactúan. Así, la narración histórica constituye una herramienta lingüística y cultural, que parte de los procesos de culturalización del ser humano para *andamiar* los procesos de desarrollo del pensamiento histórico, construcción de conocimiento del pasado, tomar perspectiva sobre lo ocurrido en la sociedad, la socialización y la enseñanza de la historia de la historia (i.e., qué, cómo y para qué se enseña y se aprende historia) y, por tanto, tendría diferencias de acuerdo con cada cultura particular (Chafe, 1980; Kemper, 1984; Nelson, 1996).

La narración sobre las propias experiencias pasadas es el primer tipo de discurso desarrollado por los niños. La literatura ha reportado que, entre los 2 y los 7 años, aproximadamente, el niño es capaz de ir tramando causal y temporalmente aquellos elementos que le contribuyen a consolidar una narración (e.g., personajes, tiempo, lugar, acciones, intenciones, problema, solución) (Applebee, 1978; Nelson, 1996; Peterson & McCabe, 1983; Tomasello, 2010;). Posteriormente, sobre los 10 años, la literatura revela evidencia sobre la toma de postura del niño sobre aquello que narra a través de adjetivaciones, conformación de grupos de referencia, alejarse de lo narrado para plantear una crítica o reflexión (Labov, 1972). En lo sucesivo, siguiendo el discurso narrativo, se complejiza a partir de la coherencia cada vez mayor de los elementos cognitivos, lingüísticos y sociales del niño, lo cual le beneficia para construir historias con tramas más coherentes y pertinentes (Hess, 2010; Tomasello, 2010). En suma, construir esquemas narrativos se encuentra relacionado con factores lingüísticos y cognoscitivos.

La narración de las propias experiencias es el primer tipo de discursivo y configuración textual que aprende el niño antes de ingresar a la escuela y, además, es el modo específicamente humano de organizar el pensamiento (Carretero & Atorresi, 2008). No obstante, la evidencia refleja que los estudiantes de primaria, incluso los de secundaria y universitarios, muestran dificultades al construir narraciones sobre la historia del pasado de la sociedad, en la medida en que estas requieren involucrar elementos historiográficos enseñados en la escuela que le complejizan la construcción de sus narraciones (Voss & Wiley, 2006; Voss & Carretero, 2000; Wineburg, 2001).

Egan (1988) propuso una teoría del desarrollo cultural de la mente, cuya estructura es el lenguaje y cuyo instrumento cognitivo central es la narración al considerar que la mente individual acumula y recapitula las etapas de la historia de su sociedad. El autor encontró que los estudiantes entre los 6 y 8 años de edad narran la historia de forma muy elemental (i.e. *etapa mítica*), porque el componente central de la narración se estructura de forma binaria (e.g., vivo-muerto; héroe-antihéroe) y ellos usan categorías mediadoras entre los opuestos (e.g. los fantasmas; el pueblo). Luego, los estudiantes entre los 9 y 11 años, ubicados entre el *mito* y el *logos*, narran la historia de forma simple porque establecen la causalidad historiográfica a partir de los individuos y sus emociones (i.e. *etapa romántica*). Entre los 12 y 15 años, sin embargo, los estudiantes narran de forma compleja los procesos sociales a partir de leyes o teorías disciplinares (i.e. *etapa filosófica*). Esto es, sobre los 12 años los estudiantes logran cambiar de las gestas personalistas a la formulación de leyes y teorías y, por ende, sus narrativas históricas son más complejas a nivel disciplinar. Sin embargo, para el autor, solo hasta la edad adulta se alcanza la última etapa del desarrollo de narrativas históricas constituida por la *comprensión de la ironía*, la cual se caracteriza por

un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento y una sensibilidad hacia la naturaleza limitada de los recursos conceptuales que podemos emplear para comprender el pasado de la sociedad.

Los hallazgos de Egan (1998) revelan que la producción de narrativas históricas escolares articula la capacidad del estudiante para aprender los conceptos disciplinares (e.g., la casualidad historiográfica) con la capacidad cognitiva del estudiante para formular leyes y teorías que le permitan explicar los procesos sociales y su funcionamiento. De forma tal que los estudiantes de primaria, a pesar estar preparados para producir narrativas completas sobre sus propias experiencias pasadas (Applebee, 1978; Labov & Waletzky, 1967), no logran producir narrativas históricas “validas disciplinariamente” sobre el pasado de la sociedad desde la historiografía. Lo anterior significa que construir conocimiento histórico requiere procesos de aprendizaje de conceptos y métodos de la historia disciplinar que solo pueden ser adquiridos cuando el estudiante se encuentra cognitivamente preparado para representar los procesos históricos que le son enseñados en la historia escolar (i.e. a partir de los 12 años).

Sin embargo, aunque reconocemos que el desarrollo madurativo (e.g., a nivel lingüístico y nivel cognitivo) del niño favorece el desarrollo del discurso narrativo, destacamos que existe evidencia que revela que el carácter situado del aprendizaje en entornos sociales particulares cumple un rol fundamental en ese desarrollo narrativo del niño y el adolescente. La escuela es un espacio cultural importante para que el niño no solo amplíe el vocabulario propio de las disciplinas que se le enseñan (e.g., historia, geografía, sociología), sino que ellos logren construir narraciones históricas que den cuenta de una comprensión más compleja de las intenciones y los comportamientos de los sujetos involucrados en su narración, y de los contextos sociales en los cuales estas intenciones y comportamientos tuvieron lugar (Barriga-Villanueva, 2002; Hess, 2010). Si la escuela privilegia modelos de enseñanza de la historia basadas en el reporte memorístico de fechas, eventos y protagonistas, o de mitos o anécdotas fundacionales, entonces, la escuela no les ofrece a los estudiantes arquetipos narrativos o historiográficos sofisticados, que *andamien* construcciones de conocimiento histórico, tal como la haría un historiador experto.

En suma, los contextos educativos ofrecen una estructura (en este caso, narrativa e historiográfica) que le muestran al estudiante no solo cómo contar historias de la sociedad, sino también la función social que esto cumple dentro del contexto de aula o social particular, en el cual el aprendizaje tiene lugar (Carmioli & Sparks, 2014; Minami & McCabe, 1995), así es como construimos un terreno conceptual compartido (Tomasello, 2010). En este sentido, se conjuga la agencia del estudiante para seleccionar aquello que desea incluir en su narración del pasado de la sociedad y aquello que ha sido puesto a su disposición culturalmente (e.g., el lenguaje, sus estructuras y las palabras), que le facilitan representar aquello que desea comunicar de formas sintácticas, semánticas y pragmáticas particulares.

A continuación, revisaremos algunos elementos relevantes para este estudio acerca de las diferencias y regularidades de las narraciones orales y escritas.

Macroestructura de la narración

Existe una amplia tradición en la literatura que define las narrativas lingüísticas escritas en oposición a las orales (Gülich & Quasthoff, 1985). Mientras la producción escrita usa construcciones más largas y complejas, la producción oral puede usar oraciones incompletas con menos conectores, cláusulas subordinadas y organizadores retóricos, así como más vocabulario generalizador, repeticiones y muletillas.

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

Sin embargo, la narrativa como un tipo de discurso, oral y escrita, posee elementos estructurales comunes susceptibles de ser analizados en narraciones concretas. Por ejemplo, la presencia de personajes, la relación entre eventos y espacio, dos o más cláusulas relacionadas temporalmente, la relación el problema de la narración y su solución, y el hecho de que el tiempo de los eventos narrados es anterior o paralelo al tiempo de la enunciación de la narración (Labov & Waletzky, 1967/1997; Propp, 1971; van Dijk, 1972). Esto es, el análisis de la macroestructura narrativa no incluye elementos lexicales, morfológicos o sintácticos que sí podrían ser diferentes en las narraciones orales y escritas.

Desde una perspectiva lingüística, la narración ofrece, a la historia y a las ciencias sociales, una estructura para que los estudiantes pueden ordenar la información historiográfica, de forma tal que él logre comprender cómo funcionó la sociedad en el pasado y cuáles son los puentes que se pueden articular con el presente, para luego comunicarlo en sus producciones orales (discurso en el aula) o escritas (exámenes, ensayos), las cuales suelen ser validadas o no como conocimiento legítimo y correcto en el aula escolar. Spicer-Escalante (2015) definió la narración como “la reconstrucción oral y/o escrita de experiencias, o acciones pasadas, reales o ficticias, que le suceden a una persona y que merecen la pena ser contadas” (p. 1).

Desde la teoría narrativa, Popper en el siglo XIX estableció que las narraciones en el cuento se constituyen por episodios que se entrelazan entre sí y que, generalmente, giran en torno a un protagonista que se enfrenta a un obstáculo y que dicho protagonista tiene intenciones o motivaciones, lo que le permite hallar una solución a su problema (Stein & Albro, 1997). Luego, desde una postura lingüística, Labov (1972) y Labov y Waletzky (1967) ofrecieron un giro en los estudios sobre la estructuración narrativa, a partir del estudio de las narraciones orales tempranas en los niños y en adultos de diferentes niveles socioeconómicos.

Labov (1972) afirma que las narrativas "son un método de recapitulación de experiencias pasadas que resulta al vincular una secuencia de cláusulas verbales con una secuencia de eventos que (se supone) sucedieron realmente" (p. 360). Labov y Waletzky encontraron que las narraciones prototípicas o canónicas están formadas por seis elementos estructurales: a) *resumen* o prefacio que introduce la narración; b) *orientación* que describe los antecedentes del lugar, tiempo y personajes del relato; c) *complicación* que indican problema, obstáculo o clímax; d) *evaluación* que indica las razones que el narrador establece la razón de ser del relato; e) *resolución* a los problemas de la narración; f) *coda* o apéndice que une la narración con la conversación donde surge el relato, con el presente o el futuro.

Por su parte, van Dijk (1976b) desde una gramática generativa y modelos estructurales de los textos escritos, con la idea de generar un modelo aplicable a todas las narraciones literarias o cotidianas posibles, porque no existe una macroestructura narrativa unificada. En ese sentido, van Dijk (1976a) clasifica las narraciones en dos tipos: las naturales (i.e., conversaciones naturales y tienen como objetivo informar al oyente sobre acciones o eventos pasados) y las artificiales (i.e., o de la literatura tales como cuentos, mitos, novelas). Para el autor, el discurso narrativo es una forma de descripción de la acción, de las circunstancias, de los objetos, de los estados mentales y de los procesos. Además, van Dijk (1976a, 1976b) considera una macroestructura semántica cognitiva con cinco elementos: a) *la exposición* que introduce el espacio, el tiempo, las condiciones físicas, las circunstancias sociales, las características

de las personas y su estado emocional; b) *la complicación* que describe las acciones o de los eventos inesperados o difíciles que pretende contar la narración; c) *la resolución* que describe las consecuencias, positivas o negativas, de los hechos contados; d) *la evaluación* que refleja la reacción del narrador ante los eventos y su interpretación y e) *la moral* que articula las consecuencias de la historia para las acciones futuras del narrador o del oyente. El autor considera que las dos últimas son opcionales en la narración.

Por su parte, Ochs (1999) afirma que las narraciones escritas y orales poseen elementos estructurales comunes. Por ejemplo, poseen un título u otro elemento visible que indica su comienzo y en las narraciones orales hay un prefacio que indica la intención del hablante de contar una historia y que le ayuda a relacionar esta con la conversación que está desarrollándose. Para el autor, los elementos estructurales de una narración: a) *el contexto* que indica el espacio físico, temporal y social en el que se desarrolla la historia de los protagonistas, y basado en Bruner (1992), incluye también el contexto psicológico; es decir, el estado emocional, las perspectivas y los motivos de los protagonistas; b) *la complicación*, en la que se narra el evento clave que rompe el equilibrio y las circunstancias esperadas; c) *las reacciones psicológicas y los esfuerzos* por recuperar el equilibrio perdido y d) *la resolución final* de la historia.

En este panorama, si comparamos la macro estructura narrativa oral y escrita en los tres modelos presentados, tendríamos cinco elementos comunes: a) orientación, exposición y contexto: qué contextualizan quiénes, dónde, cómo; b) complicación: qué describe aquello que irrumpe o cambia el orden de lo tramado en la orientación; c) resolución: qué resuelve la complicación; d) evaluación o reacciones psicológicas: qué muestra la postura del narrador sobre lo narrado y e) la coda o moral: qué articula la historia con el presente o el futuro. En esta línea, lo que constituiría diferencias entre las narraciones no estaría en su macro estructura, sino en los elementos que el narrador selecciona para tramar en su narración. En el caso de este estudio, la narración histórica la particularizaría aquellos elementos historiográficos que se involucran en la narración y que permiten comprender cómo funcionó la sociedad en el pasado.

Nigro (2005) usó el modelo de Labov (1972) para analizar las diferencias en el uso de estrategias discursivas de dos niñas de 9 y 12 años, luego de leer un texto narrativo literario (Hombre de nieve de Elsa Bornermann) y la producción de narraciones espontáneas (e.g., “narra el día más feliz de tu vida”). Para el caso del texto narrativo, la autora establece similitudes y diferencias entre la narración de las niñas y el texto narrativo escrito del cual parten. Ella encontró que entre el texto escrito y el oral existen coincidencias en las macroproposiciones y los diálogos del texto que tienen un mayor impacto emocional en la historia. Sin embargo, existen diferencias en el ámbito temporal y espacial, así como en los nombres de las personas (que son lejanos a los usados en su cultura) y al manejo del vocabulario y desarrollo cognitivo esperable para cada una de las edades. Esto es, la niña más pequeña se apega más a los detalles del texto escrito en sus personajes, descripciones, relaciones temporales, entre otros, en comparación con la niña más grande, quien sintetiza con mayor experticia y obvia detalles explicitados en el texto. En suma, la autora indica que existen restricciones del desarrollo narrativo vinculado con la edad y que la forma de construir la narración en los textos que consultan los niños ofrece recursos necesarios para que el niño construya su propia producción al revelar similitudes en las estructuras de la narración escrita y la oral.

En síntesis, la narración como tipo oral y textual se distingue por algunas características concretas y está estructurada de una manera determinada. Independiente de la mirada lingüística que se asuma, existen

elementos estructurales comunes entre las narraciones que la constituyen ontológicamente y que deben estar presentes en narraciones, sean orales y escritas, tales como una orientación, un problema, una resolución, una evaluación y/o una coda. En este sentido, en este estudio, se rastreó la macroestructura de la narración con un modelo que incluyera el mayor número de elementos comunes a diferentes perspectivas de análisis de la macroestructura narrativa, esto es, el modelo de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972).

Adicionalmente al tipo de narrativa y la macroestructura de la narrativa (Labov & Waletzky, 1967; Labov y Waletzky, 1967/1997), se analizó el contenido historiográfico de la narración (Burke, 1993; Ricoeur, 1990; White, 1992, 1973/2001) para conocer los elementos que ofrecen mayor sofisticación disciplinar a la narración histórica. Se espera conocer cómo se transforma la construcción de la macroestructura de la narrativa y cómo, a través de ella, se traman de formas diferentes los elementos historiográficos (e.g., derivados de las intenciones de los sujetos y de las condiciones contextuales, de la unicausalidad y la multicausalidad).

Método

Participantes

De forma intencional, fueron entrevistados 43 estudiantes. Se consideró el criterio de saturación de las categorías investigadas (Luborsky & Rubenstein, 1995; Small, 2009). La selección de los participantes permitió constituir dos categorías nominales de análisis: a) grado escolar constituida por un grupo de 22 estudiantes entre los 10 y 11 años de edad ($M = 10.39$; $DE=0.48$), quienes cursaban quinto de primaria (12 mujeres y 10 hombres); y, b) un grupo de 21 estudiantes entre los 13 y 14 años ($M = 13.12$; $DE = 0.32$), quienes cursaban octavo grado de secundaria (11 mujeres y 10 hombres). Además, se constituyó la categoría tipo de colegio con un grupo de 22 estudiantes pertenecientes a colegios rurales y 21 estudiantes correspondientes a colegios urbanos.

Seleccionar dos grados escolares determinó no solo el grupo etario de los estudiantes (i.e., el momento de desarrollo cognitivo esperable), sino también estar tomando el curso de ciencias sociales que incluye el tema de la Independencia de Colombia, pero con objetivos de aprendizaje diferenciado.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2004) determinó objetivos de aprendizaje específicos de acuerdo con la etapa de desarrollo cognitivo esperable para la edad reglamentaria de cada año escolar. Para quinto grado, se incluyen identificar de forma desarticulada las causas materiales e intuitivas de las transformaciones históricas, por ejemplo:

Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales ...Identifico y comparo algunas causas que dieron lugar a los diferentes períodos históricos en Colombia... (MEN, 2004, p. 124).

Por su parte, para octavo grado, el objetivo de aprendizaje incluye la comprensión de las causas materiales o contextuales en relación con los agentes sociales y las instituciones, por ejemplo:

Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia... Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos (MEN, 2004, p. 128).

En el caso de la categoría tipo de colegio, da cuenta de dos entornos diferentes. Por un lado, dos colegios rurales de la vereda de Siachoque (Boyacá, Colombia) y, por otro, dos colegios urbanos del distrito de Bogotá, (Colombia). Esto con el fin de tener acceso a formas sustancialmente diversas de enmarcar y situar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar y de la Independencia de Colombia en particular. Específicamente, en los colegios rurales, se seleccionaron solo estudiantes indígenas pertenecientes al Cabildo Muisca. La literatura reporta que los indígenas tuvieron agencias diversas en el proceso de independencia (i.e., en pro y en contra de la independencia), y se espera que este tipo de agencias revele tramas diferenciadas en las narrativas independentistas en los estudiantes indígenas, en comparación a los estudiantes en contextos urbanos, no identificados en el censo indígena. Para su selección, se consideraron los apellidos registrados en el Censo del Cabildo Muisca de Boyacá, para la vereda de Siachoque, los cuales fueron Quemba, Tibocho, Tibaque, Fontecha, Tibatá, Piraquive, Piracoca y Soaquira.

Adicionalmente, los dos contextos determinaron otras diferencias en el modelo educativo. Por un lado, el colegio rural asume el modelo de escuela activa, aplicado para la Escuela Nueva Rural, que se caracteriza por partir de las necesidades del alumno en su contexto rural, de forma tal que el maestro debe respetar el ritmo y los intereses del estudiante. Por otro lado, el colegio urbano asume el modelo de escuela tradicional que se dirige a la consecución de objetivos cognitivos a través del abordaje de contenidos de diferentes materias y asignaturas, de forma tal que el maestro debe determinar el progreso de los estudiantes de forma homogénea.

Instrumento

Se recolectaron las narrativas de los estudiantes a través de una pregunta generativa de narración: “*Cuéntame cómo ocurrió la Independencia de Colombia*”. La dinámica se generó a partir de entrevistas pilotos para narrar espontáneamente, sin ninguna intromisión del entrevistador y recuperar lo reconstruido en la narración libre. Flick (2004) y Wengraf (2001, 2012) argumentan que en la entrevista narrativa es necesario privilegiar aquello que el entrevistado narra espontáneamente sin ninguna intervención directa del entrevistador. Wengraf plantea lo siguiente:

el entrevistado reconstruye y recupere las experiencias de manera libre, respondiendo a la actitud no intrusiva, facilitadora de recuerdos, de evocaciones, del entrevistador/a. El recuerdo permite reconstruir la “*subjetividad en situación*”, conformada socialmente, pero también, agente en los contextos y situaciones experimentados (Wengraf, 2012, p. 43).

Además, la producción hablada del estudiante en la entrevista fue audiograbada y luego fue transcrita y reconstruida en forma escrita (Fasold, 1990) como una entidad completa (y no como fragmentos de una situación social) (Bazerman, 2006; Green, Franquiz, & Dixon, 1997; Kalman, 2003; Ochs, 1999).

Diseño

Esta investigación observacional descriptiva con una medida transversal analizó la independencia o la relación del tipo de narraciones históricas construidas por los estudiantes y de la construcción historiográfica de la narración, frente al desarrollo curricular (dos grados escolares diferentes: quinto de primaria y octavo de secundaria) y del contexto sociocultural (dos tipos de colegio diferente: rural u urbano).

Codificación

Siguiendo el modelo de análisis funcional y semántico a Labov (2008, 2006, 2004, 1997) y a Labov y Waletzky (1967/1997), la narrativa, como el dato por recolectar, es un conjunto de cláusulas que relatan el pasado a partir de la secuenciación temporal de los eventos desde su inicio hasta su resolución o final. Por su parte, la unidad de análisis fue las cláusulas narrativas definidas como la ordenación de cláusulas secuenciales que relatan una acción, evento o estado, y de cláusulas independientes subordinadas temporal o causalmente a las cláusulas secuenciales. En ese sentido, la narrativa más simple incluye, por lo menos, una cláusula secuencial o unión temporal que indica el inicio y el fin del evento pasado, así como las cláusulas independientes subordinadas a esta unión temporal a través de conjunciones (e.g., antes-después, al mismo tiempo, porque y debido a).

Posteriormente, las cláusulas se organizaron en secciones narrativas para analizar la estructura global de la narrativa y el contenido historiográfico. Siguiendo a Labov y Waletzky (1967/1997) y Labov (2004, 1972), se codificaron las secciones narrativas o grupo de cláusulas del mismo tipo funcional, es decir: Resumen (¿qué se trata?), orientación (¿quién? ¿Cuándo? ¿Qué hicieron ellos? ¿Dónde?), complicación de la acción (¿cuál es el problema?), evaluación (¿qué es lo interesante aquí?), resolución (¿cómo termino todo?) y coda (¿qué sucedió al final? ¿Qué pasó después?).

Este análisis permitió rastrear cómo se constituyó la estructura global de la narrativa o macroestructura y especificar el tipo de narrativa que se constituyó: a) narración completamente formada indicativa de un nivel avanzado en la elaboración o sofisticación de la narración porque incluye todas las secciones narrativas (i.e. resumen, orientación, complicación de la acción, evaluación, resultado y coda); b) narración básica, indicativa de un nivel intermedio de elaboración narrativa, incluye, por lo menos, tres secciones narrativas relacionadas entre sí (i.e., complicación de la acción, resultado y evaluación) y c) narración simple que contiene una secuencia de cláusulas con una o más cláusulas secuenciales y es indicativa de un nivel inferior de elaboración o sofisticación.

En segundo lugar, el análisis del contenido historiográfico en la narrativa solo puede comprenderse en el nivel holístico del discurso al reconstruir los elementos historiográficos que estructuraron el conocimiento histórico producido en la narrativa como un todo. Por esta razón, en este nivel, se partió de la narrativa (como unidad de análisis) para mapear cómo se reconstruyeron los indicadores historiográficos tales como el uso de fuentes primarias o de la memoria colectiva, la articulación de las intenciones de los protagonistas y los contextos políticos del pasado, entre otros. Para este estudio, se construyó una matriz de análisis que involucró seis variables historiográficas. La tabla 1 describe cada variable historiográfica, las cuales fueron rastreadas y codificadas en cada sección narrativa (i.e. resumen, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda) a partir de indicadores historiográficos preestablecidos; además, se incluyeron aquellos indicadores que emergieron en el análisis de los datos.

Tabla 1.

Matriz de análisis del contenido historiográfico de la narrativa como unidad de análisis

Categoría historiográfica	Descripción	Indicadores historiográficos
Fuentes de información histórica	Reconstruye la historia como una verdad revelada que no relativiza las fuentes históricas o, por el contrario, se reconstruye la historia como una discusión entre diversas fuentes históricas. Por ejemplo, “el libro decía que, en la novela la Pola dijeron qué; mi profesora está de acuerdo con lo que dice el libro; yo encontré en internet algo diferente a lo que decía el libro”.	<p>Indica fuentes de la memoria colectiva y se presenta la historia como una sola verdad revelada.</p> <p>No se indican las fuentes históricas y se presenta la historia como una sola verdad revelada.</p> <p>Incluye un solo tipo de fuente de histórica primaria o secundaria sin relativizar la historia.</p> <p>Incluye un solo tipo de fuente de histórica y relativiza la historia.</p> <p>Articula varios tipos fuentes y no se relativiza la historia.</p> <p>Articula fuentes históricas primarias y secundarias que relativizan la opinión y explicita el carácter particular de toda visión de mundo.</p> <p>Articula las fuentes primarias y/o secundarias en relación con fuentes de la memoria colectiva que relativizan el hecho de que las fuentes primarias y secundarias no son una verdad absoluta.</p>

Continúa...

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

Tabla 1.

Matriz de análisis del contenido historiográfico de la narrativa como unidad de análisis

Categoría historiográfica	Descripción	Indicadores historiográficos
Formas de explicar la historia	Reconstruye el enfoque de la narración a partir de la evaluación articulada del papel asignado a la intención dentro de la narrativa, así como a los contextos dentro los elementos analíticos presentes en estos o, si, por el contrario, cada elemento explicativo se presenta de forma exclusiva en la narración. Por ejemplo, “Simón Bolívar quiso; los hermanos Morales planearon; la restauración del poder monárquico; instalación del cabildo abierto; diseñar una estrategia independista”.	<p>Privilegia las intenciones de los sujetos individuales.</p> <p>Privilegia las intenciones de los sujetos colectivos.</p> <p>Privilegia el análisis de los contextos y las circunstancias sociales, económicas o políticas.</p> <p>Articula las intenciones de sujetos individuales y colectivos.</p> <p>Articula las intenciones de sujetos individuales y las circunstancias del contexto.</p> <p>Articula las intenciones de sujetos colectivos y las circunstancias del contexto.</p>

Continúa...

Tabla 1.

Matriz de análisis del contenido historiográfico de la narrativa como unidad de análisis

Categoría historiográfica	Descripción	Indicadores historiográficos
Motor de la historia	Identifica si los determinantes de las transformaciones históricas en el devenir histórico son producidas por la articulación de las causas materiales y las ideas de los protagonistas o si, por el contrario, cada uno de estos motores de la historia se presentan de forma exclusiva en la narración. Por ejemplo, “los criollos querían liberar a los indígenas; los criollos lucharon por obtener participación en el gobierno; se rompió el florero de Lorente; la Revolución Francesa, la pérdida de control de la Monarquía sobre las colonias”.	<p>Identifica las ideas de sujetos individuales como causantes del cambio histórico.</p> <p>Identifica las causas materiales o luchas de clases entre opresores y oprimidos por defender e imponer sus derechos como causantes del cambio histórico.</p> <p>Discrimina las causas materiales, pero enfatiza en las ideas de los sujetos individuales como la causa del cambio.</p> <p>Discrimina las ideas de los sujetos individuales, pero enfatiza en las causas materiales como la causa del cambio.</p> <p>Discrimina las ideas de los sujetos colectivos, pero enfatiza en las causas materiales como la causa del cambio.</p>

Continúa...

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

Tabla 1.
Matriz de análisis del contenido historiográfico de la narrativa como unidad de análisis

Categoría historiográfica	Descripción	Indicadores historiográficos
Temporalidad histórica	Reconstruye la ocurrencia y la duración del fenómeno histórico en línea cronológica o, por el contrario, articula elementos temporales que dan cuenta de la ocurrencia en relación con otros fenómenos históricos y los contextos en que ocurren. Por ejemplo, “mientras que en Haití y Estados Unidos se declara la Independencia; en la Nueva Granada los criollos; la Independencia se ha mantenido hasta hoy; la Patria Boba acabó rápidamente”.	1. Línea cronológica: No existe un orden temporal en los eventos. Establece línea cronológica de eventos que no matiza cambios. Establece línea cronológica que matiza cambios. Sincronía de eventos en el mismo tiempo en diferentes lugares. Diacronía de eventos en distinto tiempo en el mismo o diferente lugar. 2. Variabilidad temporal: Corta duración de un acontecimiento particular. Mediana duración en el que el cambio es perceptible. Larga duración o nivel de estructura cuya estabilidad es muy grande 3. Ritmo histórico: Procesos sociales que ocurren de forma acelerada. Procesos sociales que ocurren de forma lenta.

Nota: basado en los elementos historiográficos trabajados por historiadores expertos como Aron (1984), Braudel (1989), Burke (1993), González y González (1999), Hartog (2005), Koselleck (2011, 2002), Plá (2005) y Veyne (1984).

Las entrevistas fueron transformadas a transcripciones escritas. Luego, las transcripciones fueron segmentadas por línea y, en cada una de ellas, se rastrearon y codificaron las cualidades o los indicadores cualitativos narrativos de la macroestructura narrativa de Labov (1972) e historiográficos (ver tabla 1). Los indicadores fueron contados en puntuaciones directas o porcentaje para determinar la presencia de la cualidad y luego se compararon para determinar si las distribuciones totales de los porcentajes

observados para cada categoría coincidían con los porcentajes esperados. En lo sucesivo, la presencia o la ausencia de las cualidades permitieron configurar cualitativamente si la macroestructura de la narración es simple, básica o completamente formada y si historiográficamente la narración posee un nivel de sofisticación disciplinar alto, medio o bajo.

Los dos investigadores cumplieron el papel de evaluadores para identificar el nivel de acuerdo o en concordancia entre las valoraciones emitidas para cada una de las categorías analizadas. La investigadora principal (Magíster y candidata a Doctora en Psicología) codificó el 100% de las transcripciones de las entrevistas y el segundo investigador (Doctor en Estudios Cognitivos y Educación) codificó de forma independiente el 30% de las transcripciones de entrevistas seleccionadas aleatoriamente. El análisis de acuerdo intraclase entre los dos investigadores reveló un índice de concordancia fuerte ($CCI = 0.83$). Los desacuerdos fueron analizados, uno a uno, hasta llegar a un consenso entre los dos investigadores.

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos usando el paquete estadístico SPSS versión 22. De acuerdo con las características de las variables (categóricas o continuas) incluidas en las pruebas de hipótesis se seleccionaron los análisis así: por un lado, pruebas *t* de Student para establecer si existían o no diferencias estadísticamente significativas en la extensión de las narraciones producidas por los estudiantes (variable continua), según el tipo colegio: público o privado (variable categórica) y en relación con el grado escolar: octavo o quinto (variable categórica). Por otro lado, pruebas de independencia Chi-cuadrado, con un nivel de confianza del 95% ($p < .05$), para conocer si existía independencia o relación entre las variables categóricas de análisis (e.g., variable fuentes históricas, variable motor de la historia), de acuerdo con el tipo de colegio y el grado escolar. Se incluyeron las comparaciones por parejas de las proporciones de columnas a través de la corrección de Bonferroni ($\alpha = .05$), que ajusta el nivel de significación observado por el hecho de que se realizan múltiples comparaciones. Para el análisis de las tablas de contingencia, se presentan los porcentajes porque indican la tendencia de la distribución de los casos.

Procedimiento

Se realizó de manera individual una pregunta generativa a cada estudiante, la cual fue piloteada, audiograbada, transcrita, codificada y analizada.

Esta investigación fue de riesgo mínimo porque las entrevistas no revistieron peligro o daño inmediato o futuro para los participantes, según el aval previo del Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes. Se guardaron todas las normas legales y disciplinares establecidas en el Decreto N.º 1377 (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2013), la Ley N.º 1581 (Congreso de Colombia, 2012), la Resolución N.º 8430 (Ministerio de Salud de la República de Colombia, 1993), y el Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC) (2009).

Resultados

Generalidades de los estudiantes y sus narrativas históricas

Los estudiantes produjeron narrativas históricas con una extensión entre 24 y 375 líneas ($M = 126.40$; $DE = 76.56$). La extensión de las narrativas fue medida en número de líneas dentro de la segmentación de transcripción de la entrevista audiograbada. El análisis de la extensión de las narrativas reveló que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la extensión promedio de las narraciones producidas por los estudiantes de colegios rurales y colegios urbanos ($t_{(35.41; 21, 22)} = -4.895$, $p > .05$). No obstante, los análisis descriptivos muestran que los estudiantes de los colegios urbanos produjeron narrativas históricas más extensas ($M = 171$; $DE = 73.77$), en comparación con los estudiantes de colegios rurales ($M = 79.67$; $DE = 45.98$), aunque esta variación no resultó estadísticamente significativa.

Adicionalmente, no se encontraron diferencias significativas en la extensión promedio de las narrativas entre los grados escolares ($t_{(34.24; 22, 21)} = -1.904$, $p > .05$), ni entre el género ($t_{(40.54; 22, 21)} = -0.726$, $p > .05$). Los análisis descriptivos mostraron que las narrativas producidas por los estudiantes de octavo grado fueron más extensas ($M = 148.14$; $DE = 57.76$), que las producidas por los estudiantes de quinto grado ($M = 105.14$; $DE = 57.76$); y que los estudiantes hombres construyeron narrativas más extensas ($M = 135.10$; $DE = 70.72$) que las estudiantes mujeres ($M = 118.09$; $DE = 82.53$); aunque nuevamente esta variación no resultó estadísticamente significativa.

Tipos de narrativas producidas por los estudiantes

El análisis de las narrativas reveló que, de acuerdo con el sistema de clasificación de Labov y Waletzky (1967) y Labov (2004), la mayoría de los estudiantes se ubicaron en niveles inferiores de sofisticación (i.e. configuraron narrativas de tipo simple) y una proporción menor logró niveles intermedios de sofisticación (i.e. narrativa de tipo básico). La narrativa de tipo simple predominó sobre los demás tipos de narrativa con porcentajes más altos en las producciones de estudiantes de colegios urbanos y de quinto grado. Por su parte, pequeños subgrupos de estudiantes de colegios urbanos y ambos grados escolares produjeron narraciones de tipo básico que revisten un nivel de mayor sofisticación narrativa; pero, estos casos resultaron ser excepcionales. El análisis de tabla cruzada reflejó independencia entre el tipo narrativa y el tipo de colegio ($\chi^2_{(2,43)} = 5.085$, $p > .05$), así como entre el tipo narrativa y el grado escolar ($\chi^2_{(2,43)} = 0.812$, $p > .05$).

La tabla 2 muestra que en el 7% de los casos totales no se configuró una narrativa, porque algunos pocos estudiantes incluyeron tan solo una o dos cláusulas independientes sin cláusulas secuenciales y que en el 88.4% de los casos los estudiantes produjeron narrativas de tipo simple constituidas por cláusulas independientes y cláusulas secuenciales. Por su parte, el 4.7% de las narrativas totales constituyeron narraciones de tipo básico, puesto que incluyeron, al menos, un problema, su solución y una postura frente a lo narrado. En ningún caso se constituyeron narrativas del nivel más avanzado; es decir, narrativas completamente formadas.

Tabla 2.
Distribución del tipo de narrativa producida por los estudiantes

Tipo de narrativa	Tipo de colegio		Grado escolar		% Total
	% Rural	% Urbano	% Quinto	% Octavo	
No narrativa	14.3 ^a	0 ^a	4.5 ^a	9.5 ^a	7.0
Simple	85.7 ^a	90.9 ^a	90.9 ^a	85.7 ^a	84.4
Básica	0 ^a	9.1 ^a	4.5 ^a	9.5 ^a	4.7 ^a
Completa	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0 ^a

^aIndican la corrección de Bonferroni ($\alpha = .05$).

Macroestructura narrativa

En términos generales, el agregado de casos mostró que los estudiantes constituyeron, en mayor porcentaje, la sección de orientación en sus narraciones (55.1%), seguida en menor proporción por la sección de evaluación (16.7%) y la complicación de la acción (12.8%) y, por último, se ubicaron con menor porcentaje en la sección de resolución y de coda (cada una con el 7.7%). Integrar con mayor porcentaje secciones de orientación es indicativo de narraciones que enfatizaron sobre la información descriptiva de los sujetos históricos, el tiempo, lugar y el escenario en el que ocurrió el evento narrado y, como resultado, se disminuyó la presencia de otros elementos que estructuralmente permitirían constituir una narrativa más elaborada tales como la relación entre la complicación de la acción y resolución junto con la evaluación. La tabla 3 muestra las distribuciones de este análisis.

Tabla 3.
Distribuciones de la presencia o ausencia de las secciones narrativas en las producciones de los estudiantes

Estructura narrativa	Tipo de colegio		Grado escolar		% Total
	% Rural	% Urbano	% Quinto	% Octavo	
Secciones					
Resumen	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0.0
Orientación	73.9 ^a	47.3 ^b	51.4 ^a	58.5 ^a	55.1
Complicación	4.3 ^a	16.4 ^a	13.5 ^a	12.2 ^a	12.8
Evaluación	8.7 ^a	20.0 ^a	13.5 ^a	19.5 ^a	16.7
Resolución	4.3 ^a	9.1 ^a	13.5 ^a	2.4 ^a	7.7
Coda	8.7 ^a	7.3 ^a	8.1 ^a	7.3 ^a	7.7

Nota: fuente propia.

^{a,b}Indica la corrección de Bonferroni ($\alpha = .05$). Cada letra del subíndice denota un subconjunto de la categoría analizada, cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel .05.

El análisis de tabla cruzada encontró que la estructura de las narrativas producidas por los estudiantes no difiere estadísticamente entre el tipo de colegio rural y urbano ($\chi^2_{(4,78)} = 5.675, p > .05$). Sin embargo, a pesar que en el agregado de las distribuciones de secciones narrativas no existieron diferencias significativas entre los tipos de colegio, la prueba Bonferroni ($\alpha < .05$) indicó diferencias en la distribución de la sección de orientación entre el tipo de colegio. Así, los estudiantes de colegios rurales se distribuyen con mayor porcentaje en la sección de orientación (rural: 73.9%; urbano: 47.3%), en comparación con los colegios urbanos.

Con respecto al grado escolar, el análisis de tabla cruzada no mostró diferencias en la distribución de la estructura narrativa entre los grados escolares ($\chi^2_{(4,78)} = 3.745, p > .05$). Los datos descriptivos de la tabla 3 muestran que, en todos los grados, los estudiantes incluyeron la sección narrativa de orientación en el mayor número de los casos totales (quinto: 51.4%; octavo: 58.5%), seguido de la evaluación (quinto: 13.5%; octavo: 19.5%) y de la complicación de la acción (quinto: 13.5%; octavo: 12.2%). Adicionalmente, todos los estudiantes omitieron la sección de resumen. En este sentido, a nivel de la macroestructura, las narraciones históricas producidas por los estudiantes son similares entre quinto y octavo grado, en la medida en que privilegiaron algunas secciones narrativas (e.g., sección de orientación) y no lograron articular todas las secciones necesarias para construir una narración de nivel avanzado de elaboración.

Estructura del contenido historiográfico en las narraciones producidas por los estudiantes

Los hallazgos evidenciaron que historiográficamente las producciones narrativas de los estudiantes fueron poco sofisticadas y lejanas al discurso disciplinar histórico. En general, los datos reflejaron que la estructura del contenido historiográfico no varió entre los colegios rurales y urbanos, ni entre quinto y octavo grado escolar.

En la tabla 4 se observa que el patrón general en las narraciones de los estudiantes indica que, en ambos tipos de colegios y grados escolares, las producciones narrativas privilegiaron indicadores historiográficos tales como el *no uso de fuentes históricas* para reconstruir la historia, en el 89.9% de los casos, así como explicar la historia basados en *las intenciones de sujetos históricos individuales*, en el 53.7% de los casos. Además, los estudiantes en sus producciones narrativas privilegiaron *las ideas de los protagonistas de la historia* como motor del cambio del histórico, en el 66.7% de los casos. Por su parte, con respecto a la construcción de la temporalidad histórica, el 71.2% de los casos privilegió *la ordenación cronológica de los eventos sin matizar los cambios históricos entre ellos*, el 84.4% de los casos reconstruyó la historia como un *acontecimiento de corta duración* y el 91.5%, como un *proceso social acelerado*.

Con respecto al tipo de colegio, los estudiantes usaron regularmente los mismos indicadores historiográficos para narrar la historia, independientemente del tipo de colegio en el que estudian. En particular, el análisis de tabla cruzada reveló que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las narraciones de los estudiantes de colegios rurales y urbanos con respecto al uso de fuentes historiográficas ($\chi^2_{(3,69)} = 2.407, p > .05$), formas de explicar ($\chi^2_{(5,67)} = 7.454, p > .05$), motor de la historia ($\chi^2_{(3,42)} = 6.825, p > .05$), construcción de la línea temporal ($\chi^2_{(3,66)} = 1.468, p > .05$), variabilidad temporal ($\chi^2_{(2,66)} = 5.124, p > .05$), ni ritmo histórico ($\chi^2_{(3,60)} = 1.983, p > .05$) (ver tabla 4).

Tabla 4

Distribución de las variables e indicadores historiográficos en las narraciones producidas

Variable historiográfica	Indicador historiográfico	Tipo de colegio		Grado escolar		
		% Rural	% Urbano	% Quinto	% Octavo	% Total
Fuente historiográfica	Usa fuentes de la memoria colectiva	4.3 ^a	2.2 ^a	0 ^a	5.6 ^a	2.9
	No se indican fuentes, se presentan una verdad revelada	87.0 ^a	91.3 ^a	93.9 ^a	86.1 ^a	89.9
	Un solo tipo de fuente sin relativizar	4.3 ^a	6.5 ^a	3.0 ^a	8.3 ^a	5.8
	Un solo tipo de fuente relativizadas	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0
	Articula varios tipos de fuentes sin relativizar	4.3 ^a	0 ^a	3.0 ^a	0 ^a	1.4
	Articula y relativiza fuentes primarias y secundarias	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0
	Articula y relativiza fuentes primarias, secundarias y de la memoria colectiva	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0

Continúa...

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

Tabla 4
Distribución de las variables e indicadores historiográficos en las narraciones producidas

Variable historiográfica	Indicador historiográfico	Tipo de colegio		Grado escolar		% Total
		% Rural	% Urbano	% Quinto	% Octavo	
Formas de explicar	Intenciones de sujetos individuales	76.2 ^a	43.5 ^b	53.1 ^a	54.3 ^a	53.7
	Intenciones de sujetos colectivos	4.8 ^a	23.9 ^a	25.0 ^a	11.4 ^a	17.9
	Contexto y circunstancias coyunturales	4.8 ^a	4.3 ^a	0 ^a	8.6 ^a	4.5
	Articula intenciones de sujetos individuales y colectivos.	4.8 ^a	8.7 ^a	12.5 ^a	2.9 ^a	7.5
	Articula intenciones de sujetos individuales y circunstancias del contexto.	4.8 ^a	15.2 ^a	6.3 ^a	17.1 ^a	11.9
	Articula intenciones de sujetos colectivos y circunstancias del contexto.	4.8 ^a	4.3 ^a	3.1 ^a	5.7 ^a	4.5
	Temporalidad: Línea temporal	No hay orden entre los eventos	20.0 ^a	17.4 ^a	25.0 ^a	11.8 ^a
Hay orden entre los eventos, pero se construyen brincos o saltos temporales.		75.0 ^a	69.6 ^a	71.9 ^a	70.6 ^a	71.2
Línea cronológica que matiza los cambios entre los eventos.		5.0 ^a	6.5 ^a	3.1 ^a	8.8 ^a	6.1
Relaciones sincrónicas entre los eventos		0 ^a	6.5 ^a	0 ^a	8.8 ^a	4.5
Relaciones diacrónicas entre los eventos		0 ^a	0 ^a	0 ^a	0 ^a	0

Continúa...

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

Tabla 4
Distribución de las variables e indicadores historiográficos en las narraciones producidas

Variable historiográfica	Indicador historiográfico	Tipo de colegio		Grado escolar		% Total
		% Rural	% Urbano	% Quinto	% Octavo	
Temporalidad: Variabilidad temporal	Corta duración	100.0 ^a	78.3 ^b	86.7 ^a	83.3 ^a	84.8
	Mediana duración	0 ^a	15.2 ^a	3.3 ^a	16.7 ^a	10.6
	Larga duración	0 ^a	6.5 ^a	10.0 ^a	0 ^a	4.5
Temporalidad: Ritmo histórico	Procesos sociales lentos	0 ^a	11.4 ^a	10.3 ^a	6.5 ^a	8.3
	Procesos sociales acelerados	100.0 ^a	88.6 ^a	89.7 ^a	93.5 ^a	91.7

Nota: fuente propia.

^{a,b}Indica la corrección de Bonferroni ($\alpha = .05$). Cada letra del subíndice denota un subconjunto de la categoría analizada, cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel .05.

Con respecto al grado escolar, los hallazgos evidenciaron que las producciones narrativas de los estudiantes fueron similares entre los diferentes grados en términos de las variables de contenido historiográfico analizadas. Aquí, se encontró que la distribución de las variables historiográficas no varió fuertemente entre los grados escolares para las variables fuentes historiográficas ($\chi^2_{(3,69)} = 3.877, p > .05$), formas de explicar ($\chi^2_{(5,67)} = 8.460, p > .05$), motor de la historia ($\chi^2_{(3,42)} = 6.138, p > .05$), línea temporal ($\chi^2_{(3,66)} = 5.299, p > .05$), variabilidad temporal ($\chi^2_{(3,66)} = 6.364, p > .05$), ni ritmo histórico ($\chi^2_{(3,60)} = 0.297, p > .05$).

En síntesis, las narraciones históricas de los estudiantes evidenciaron que el contenido historiográfico usado para reconstruir la Independencia de Colombia fue similar entre los tipos de colegio y entre los grados escolares. El patrón general reveló que los estudiantes usaron indicadores historiográficos de baja complejidad histórica para reconstruir sus narraciones históricas. Sin embargo, excepcionalmente, dentro de cada grado escolar, algunos pocos estudiantes usaron indicadores historiográficos de mayor complejidad histórica en todas las variables; por ejemplo, basar las explicaciones en las condiciones del contexto o establecer relaciones sincrónicas entre los eventos de la narración.

Discusión

Los hallazgos de este estudio exponen que para responder a los cuestionamientos disciplinares acerca de cómo las narraciones tramaron los elementos narrativos y analíticos de la historia, aquí, se encontró que la mayoría de los estudiantes no articularon las intenciones o los comportamientos de los protagonistas de las historias con los contextos y las circunstancias coyunturales, sino que, por el contrario, ellos enfatizaron en uno u otro elemento explicativo. Además, generalmente, involucraron elementos menos sofisticados a nivel historiográfico. En consecuencia, prevalecieron narraciones históricas que usaron indicadores historiográficos tales como no acostumbrar a usar fuentes históricas y basaron sus

explicaciones en las intenciones de los sujetos históricos individuales, reconstruyeron las ideas como el motor de la historia, ordenaron los eventos en líneas temporales con saltos temporales entre ellos, enfatizaron en variabilidades temporales de corta duración y reconstruyeron la historia como un proceso social acelerado.

A pesar de esta tendencia, es necesario indicar que todos los estudiantes de quinto y secundaria, de colegios urbanos y rurales, identifican elementos historiográficos de la Independencia de Colombia y los tramam en sus narraciones, así estos pocos sofisticados historiográficamente, y generan una narración. Sin embargo, tan solo algunos estudiantes de mayor edad, que cursaban octavo grado, tramaron ambos elementos explicativos dentro de la misma narración para reconstruir la explicación histórica y el motor de la historia. Esto evidenciaría que ellos complejizaron la construcción del conocimiento histórico de los estudiantes. Además, indicaría que no todos los estudiantes de este grado escolar alcanzan los objetivos de aprendizaje esperados (MEN, 2004), a pesar de estar teóricamente preparados a nivel cognitivo para ello; es decir, estos hallazgos revelarían dificultades en los estudiantes de octavo grado de secundaria para usar los elementos analíticos les permitieran contextualizar la ocurrencia del evento pasado, articulados con los elementos narrativos, que les posibilita imputar a los sujetos históricos las grandes transformaciones históricas.

Podría ser esperable que las estructuras historiográficas del discurso narrativo sean poco sofisticadas en la medida en que la literatura ha encontrado que, por un lado, la enseñanza de la historia suele reproducir sesgos que lleven a los estudiantes a enfatizar más en las gestas personalistas y menos en articulación de estas con el funcionamiento de los procesos sociales del pasado (Carretero & Atorresi, 2008); por otro lado, porque los estudiantes suelen tener problemas para formular leyes que les permitan explicar el funcionamiento de los procesos sociales (Egan, 1998) y para contrastar fuente de información historiográfica que permitan relativizar el conocimiento histórico (Wineburg, 2001), entre otros elementos. No obstante, existe evidencia contradictoria que revela que los estudiantes irlandeses, de cuarto y quinto de primaria, entre los 9 y 11 años, comprenden los procesos de transformación histórica (e.g., transformación en las formas de vestir) porque sus condiciones socioculturales y sus modelos educativos enfatizan en la enseñanza de una historia basada más en la comprensión de los procesos históricos de la sociedad y menos en gestas personalistas, héroes, o eventos conmemorables (Barton, 2001 a, 2001 b). Por lo tanto, existe un efecto de los currículos y del carácter situado del aprendizaje que restringe o posibilita que los estudiantes produzcan narraciones históricas de forma más cercanas a como lo hacen los historiados expertos.

Respecto a la macroestructura de la narración, en este estudio, se encontró que los estudiantes construyeron narrativas de tipo simple que privilegiaron la sección de orientación, la sección de complicación de la acción y evaluación y dejaron de lado secciones narrativas fundamentales tales como la solución del problema. Ello implica que construyeron narrativas de tipo simple que, de acuerdo con la taxonomía propuesta por Labov y Waletzky (1967), suponen el menor nivel de sofisticación en el discurso narrativo. No obstante, las narraciones revelaron que los estudiantes comprenden el uso de las cláusulas narrativas (i.e., secuenciales, independientes y narrativas) para ordenar la información del pasado y poder tramam en ellas los temas tratados en sus aulas de clase.

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

Algunas variaciones cualitativas en la producción narrativa estuvieron marcadas, en primer lugar, por la extensión de las secciones narrativas y, en segundo lugar, por el número de secciones narrativas incluidas en la narración. Los estudiantes de colegios rurales construyeron, casi exclusivamente, narraciones históricas a través de cortas secciones de orientación. Por su parte, los estudiantes de colegios urbanos usaron en menos porcentaje la sección de orientación; pero, en este caso, las secciones de orientación fueron más ricas en descripciones, algunas justificaciones e información fragmentada y se presentaron articuladas con otras secciones narrativas (e.g., en la sección de orientación se contextualiza el problema planteado en la complicación de la acción). Aunque con estos hallazgos no se pueden determinar con precisión cuáles variables sociales particulares actuaron, se podría pensar que existen formas diferenciadas de validar como legítimas las producciones narrativas de los estudiantes en el contexto escolar; es decir, con algunos elementos estructurales, el conocimiento construido por el estudiante puede ser validado por la profesora o por el contexto social particular y este parámetro no puede no acogerse a lo esperado teóricamente.

Pero, ¿las narrativas históricas fueron similares o diferentes entre grados escolares y tipos de colegio? Los hallazgos evidenciaron que las similitudes entre las producciones narrativas de los estudiantes de los dos grupos, de quinto de primaria y octavo de secundaria, pueden ser atribuidas a que la historia de la Independencia de Colombia se reproduce de forma bastante similar en ambos momentos del desarrollo, y las variaciones solo se revelaron en el uso de algunos indicadores historiográficos particulares, los cuales podrían estar indicando que en distintos contextos culturales o grados escolares se legitiman indicadores diferentes como válidos para reconstruir la historia en la escuela.

Tal vez, los estudiantes han sido expuestos a recursos culturales (e.g., la estructura narrativa e historiográfica de las narraciones históricas de los textos o del discurso de la profesora) que reproducen con mayor porcentaje representaciones personalistas basadas en las ideas e intenciones de los sujetos históricos y con menor porcentaje representaciones abstractas de los procesos sociales y los sujetos colectivos. Como resultado, el uso de esos recursos culturales restringe la posibilidad que los estudiantes representaran la Historia a partir de la comprensión del papel, que cumplen los protagonistas individuales y colectivos de la Historia, dentro de los procesos sociales y las instituciones (Barton, 2001a). Excepcionalmente, se revelaron subgrupos de estudiantes de mayor edad de octavo grado, quienes construyeron narraciones con algunos indicadores historiográficos más complejos, pero no lograron marcar una tendencia o variación en los resultados globales o agregados.

En suma, los hallazgos de este estudio sobre narraciones históricas de la Independencia de Colombia evidenciaron que los estudiantes comprendieron el uso de las estructuras narrativas, en la medida que estas permiten organizar y ordenar la información de forma causal y temporal. Por ello, los estudiantes producen narraciones que organizan la información sobre de quienes participaron (e.g., Llorente, los hermanos Morales, ejército libertador, criollos), donde (e.g., Nueva Granada, Cartagena, Plaza Mayor), cuando (e.g., 10 de julio de 1810, 7 de agosto de 1819); es decir, constituyen una sección narrativa evaluación (e.g., “yo creo que el 10 de julio no debería celebrarse la independencia”) y de la sección narrativa de complicación o problema de la narración (e.g., “los criollos planearon una reyerta para solicitar cabildo abierto en el que se exigiera su participación en el gobierno”). Este tipo de construcciones suelen dejarla el problema de la narrativa sin resolver o abierta, para que sea el lector quien saque sus propias conclusiones (i.e., no se usa resolución), o sin cerrar ni concluir la narración (i.e., no se usa coda).

No obstante, los hallazgos permiten concluir que las producciones narrativas de los estudiantes se encuentran por debajo del nivel de alfabetización histórica propuesto por el MEN (2004), en la medida que solo algunos estudiantes de octavo grado de colegios urbanos fueron quienes comprendieron el funcionamiento de la Independencia como un proceso histórico y no como evento anecdótico de la historia. Siguiendo a Egan (1998), podríamos afirmar que las narraciones históricas de los estudiantes de quinto grado, entre los 10 a 11 años, se ubicarían por debajo de lo esperable para el desarrollo, en la medida que la mayor parte de ellos construyen narrativas independentistas basados en Héroes y antihéroes, y anécdotas y mitos fundaciones, lo cual es esperable para estudiantes entre los 6 y 8 años. También, la mayor distribución de estudiantes se ubicaría en narrar la historia de forma simple, porque establecen la causalidad historiográfica a partir de los individuos y sus emociones, lo cual es esperable para estudiantes entre los 9 y los 11 años.

A partir de los datos obtenidos en este estudio, se sugiere a los profesores e investigadores del aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales que continuemos analizando las formas en que se construye el pasado de la sociedad dentro de las aulas escolares. No se trata de redireccionar qué se enseña en los temas tratados (e.g., revolución, restauración del poder monárquico, Campaña Libertadora, Florero de Llorente) sino de modificar el nivel de complejidad en las relaciones causales y temporales con las cuales se traman los temas o informaciones de los relatos históricos, desde los primeros años escolares. Nosotros, aquí, proponemos tres estrategias. En primer lugar, incluir en los textos escolares y en el discurso de los profesores “*narraciones históricas mixtas*” que posibiliten al estudiante modelos que amplíen progresivamente el rango de elementos explicativos y diferentes formas de articularlos para explicar la historia (Bermúdez & Jaramillo, 2001), las cuales pueden ser articuladas con la indagación, la evaluación y la contrastación de las fuentes de información histórica de la memoria colectiva, que permitan relativizar las fuentes primarias y secundarias usadas en el aula de clase.

El uso de narraciones históricas mixtas y el uso de diferentes fuentes de información posibilitaría que, desde la primaria, el estudiante identifique y articule aquellos elementos analíticos y narrativos que explican la ocurrencia de un fenómeno histórico (i.e. intenciones y condiciones del contexto), así como las transformaciones históricas (i.e. ideas y causas materiales). Por ejemplo, en las explicaciones construidas en clase, se podrían articular las anécdotas y los mitos fundacionales reproducidos tradicionalmente, pero complejizarlos a través de la articulación de estos a explicaciones sociales, políticas y económicas macro sobre el funcionamiento estructural de la sociedad en el pasado. Adicionalmente, articular en esas explicaciones una paleta de diferentes eventos históricos relevantes (e.g., Patria Boba y restauración del poder monárquico; Independencia de Cartagena, Pamplona, Nueva Granada; libertad y esclavitud), así como recuperar la agencia del indígena y campesina en las narrativas independentistas, y articularla a la agencia criolla. La inclusión de elementos explicativos de diferente orden dentro las narraciones históricas en los textos escolares, por ejemplo, posibilitaría, por un lado, complejizar la estructura causal usada para ordenar, organizar y jerarquizar los eventos en la trama narrativa y, por otro lado, complejizar la construcción del conocimiento histórico. Este tipo de plantillas causales podría *andamiar* construcciones históricas más complejas por parte del estudiante y ofrecer recursos historiográficos importantes para reivindicar el rol de la cultura indígena en la historia colombiana.

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

En segundo lugar, siguiendo la propuesta del historiador Koselleck (2002), sugerimos que en el aula escolar se complejice la construcción de la temporalidad a través del establecimiento de relaciones temporales de simultaneidad entre los eventos ocurridos en Europa y en las Colonias Americanas, así como las circularidades de los eventos tales como la Patria Boba y la restauración del poder monárquico, la esclavitud y la libertad, entre otros. En esta línea, incentivar actividades pedagógicas que involucren la reconstrucción de los cambios y las continuidades en el tiempo; por ejemplo, cambio en el vínculo colonial y continuidad en las formas de manejo económico y jurídico entre la colonia y la nueva nación. Complejizar la construcción de la temporalidad posibilita, a su vez, la comprensión de la multicausalidad en la historia; elemento clave en el desarrollo de capacidades ubicadas en el nivel potencial del desarrollo.

En tercer lugar, se sugiere a los profesores de historia cambiar el tipo de narrativas legitimadas y reproducidas en la escuela para aprender sobre la independencia, o cualquier otro tema histórico, para articular un mayor número de variables historiográficas. Por ejemplo, usar plantillas que articulen los cambios a través de diferentes generaciones permitiría al estudiante incluir la sección narrativa de coda, y complejizar estructuralmente su narración y su comprensión. Similarmente, reconstruir plantillas que relacionen el pasado, el presente y el futuro posibilitaría al estudiante modelos sobre cómo tomar distancia de los eventos y plantear su propia postura; es decir, usar la sección narrativa de evaluación y, por ende, complejizar su estructura narrativa y su comprensión histórica.

Para finalizar, pasemos, ahora, a indicar tres limitaciones de esta investigación que abren las puertas para futuros estudios de investigación. La primera limitación es el carácter observacional y transversal de este estudio. Se sugiere realizar estudios que involucren la exposición sistemática de los estudiantes a diferentes tipos de narrativas históricas (e.g., narrativas individuales, mixtas, estructurales, nacionales, saltos temporales múltiples), y se evalúe el impacto que a través del tiempo este tipo de exposiciones ejercen sobre la construcción de narraciones históricas; o, en su defecto, bajo una perspectiva microgenética, analizar el tipo de ganancia cognitiva que los estudiantes logran en la construcción de su conocimiento histórico. Incluso, analizar cómo opera el uso de la estructura narrativa y el contenido historiográfico disciplinar en el proceso de interacción entre el maestro y el estudiante o analizar cómo opera el uso de conceptos disciplinares dentro del discurso del maestro a la hora de construir el conocimiento histórico. Estos análisis aportarían evidencia complementaria para conocer cómo los estudiantes transforman los saberes sociales reproducidos por el profesor de historia dentro de las aulas escolares.

En segundo, los hallazgos de esta investigación revelaron pequeñas variaciones entre las producciones narrativas de los estudiantes de colegios rurales y urbanos. Sin embargo, en este estudio no se incluyó el análisis de variables sociales que podrían explicar estas variaciones. Siguiendo a Bernstein (2003), estos hallazgos dejan abiertas preguntas sobre cómo las condiciones sociales influyen en el aprendizaje de la historia escolar de los estudiantes en colegios rurales y urbanos.

Para finalizar, desde una perspectiva historiográfica analítica, el uso del modelo funcional de Labov y Walezky (1967) pudo restringir el nivel de sofisticación encontrado en las narraciones históricas producidas por los estudiantes, en la medida en que la inclusión de secciones narrativas relevantes en este modelo tales como la sección de evaluación (que involucra juicios valorativos sobre lo narrado y la postura del narrador), la resolución y la coda (i.e. toma de perspectiva del narrador en el presente)

pueden favorecer la generación de anacronismos históricos y presentismo. Sin embargo, siguiendo a Burke (1993), las narraciones históricas deben ser consideradas como un continuo entre los elementos más analíticos y más narrativos que permitirían; por ejemplo, visibilizar al historiador o narrador en su producción narrativa. En esta línea, sugerimos seguir investigando sobre la pertinencia y oportunidad que el modelo de Labov y Waletzky (1997) ofrece a la investigación y a la práctica pedagógica en la enseñanza de la historia para resolver los debates sobre la relación entre los enfoques analíticos y los enfoques narrativos, así sobre cómo investigar la integración de estos elementos tanto en el pensamiento de los estudiantes como en los materiales educativos.

Referencias

- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of a story*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Aron, R. (1984). *Introducción a la filosofía de la historia. Ensayo sobre los límites de la objetividad histórica completado con textos recientes* (Vol. I, pp. 239-240). Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: Falmer.
- Ashby, R., Lee, P., & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En M. S. Donovan & J.D. Bransford (Eds.), *How students learn: History, math and science in the classroom* (pp. 79-178). Washington: National Academies Press.
- Bain, R. B. (2005). They Thought the World Was Flat? Applying the Principles of How People Learning Teaching High School History. En S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.) *How Students Learn: History Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 179-214). Washington: National Academy Press.
- Bamberg, M. G. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language* (Vol. 49). Berlin: Walter de Gruyter.
- Bamberg, M., & Cooper, I. H. (2011). *Narrative analysis. APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 3). Washington, DC: APA Press.
- Barriga-Viallanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- Barton, K. C. (2001a). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913. doi: 10.3102/00028312038004881.
- Barton, K. C. (2001b). 'You'd Be Wanting to Know about the Past': Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37(1), 89-106. doi: 10.1080/03050060020020444.
- Bazerman, C. (2006). Analyzing the multidimensionality of texts in education. En J.L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.) *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 77-94). Mahwah, NJ: American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates Inc.

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

- Bermúdez, A., & Jaramillo, R. (2001). Development of historical explanations in children, adolescents and adults. En A. K. Dickinson, P. Gordon, & P. J. Lee (Eds.), *International review of history education—Rising standards in history education* (Vol. 3, pp. 146-167). Londres: Woburn Press.
- Bernstein, B. B. (2003). *The structuring of pedagogic discourse* (Vol. 4). New York: Psychology Press.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), 377. doi: 10.1037/0012-1649.13.4.377.
- Braudel, F. (1989). *El mediterráneo: el espacio y la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1992). The narrative construction of reality. En H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities* (pp. 229-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burke, P. (1993). Historia de los acontecimientos y el renacimiento de la narración. En P. Burke, J.L.G. Aristu & F.M. Arribas, *Formas de hacer historia* (pp. 287-306). Madrid: Alianza.
- Carniol, A. M., & Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts. En Matthews, D. (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (Vol. 10, pp. 279-296). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Carretero, M., & Atorresi, A. (2008). Pensamiento narrativo. En Carretero, M., & Asensio, M. (2014), *Psicología del pensamiento*, (pp. 269-290). España: Alianza Editorial.
- Chafe, W. L. (Ed.) (1980). *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Nueva Jersey: Ablex.
- Colegio Colombiano de Psicología [COLPSIC] (2009). *Deontología y Bioética Del Ejercicio De La Psicología en Colombia*. Recuperado de http://www.infopsicologica.com/documentos/2009/Deontologia_libro.pdf
- Congreso de Colombia (octubre, 2012). *Ley estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=49981>
- Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*. New York: Routledge.
- Fasold, R. (1990). *The sociolinguistics of language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González y González, L. (1999). *El oficio del historiar* (2a. Ed.). México: Clío.
- Green, J., Franquiz, M., & Dixon, C. (1997). The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. *Tesol Quarterly*, 31(1), 172-176. doi: 10.2307/3587984.
- Gülich, E., & Quasthoff, U.M. (1985). Narrative analysis. En T. A. van Dijk (Ed.), *Dimensions of Discourse Handbook of Discourse Analysis* (Vol. 2, pp. 169-197). London: Academic Press.
- Hartog, F. (2005). El arte de la narración histórica. En L.G. Morales (Comp.), *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días)* (pp. 149-159). México: Antologías Universitarias–Instituto Mora.

-
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Karmiloff-Smith, A. (1986/1997). Some fundamental aspects of language development after the age of 5. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (2a. ed., pp. 455-474). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemper, S. (1984). The Development of Narrative Skills: Explanations and Entertainments. En S.A. Kuczaj (Ed.), *Discourse Development* (pp. 99-124). Nueva York: Springer-Verlag.
- Koselleck, R. (2002). *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts*. Stanford: Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2011). Introduction and Prefaces to the Geschichtliche Grundbegriffe. *Contributions to the History of Concepts*, 6(1), 1-37. doi: <http://dx.doi.org/10.3167/choc.2011.060102>
- Labov W., & Waletzky J. (1967/1997). *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Oral versions of personal experience. En Helm, J. (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 395-415. <http://dx.doi.org/10.1075/jnlh.7.49som>
- Labov, W. (2004). Oral narratives of personal experience. En D. Crystal, *The Cambridge encyclopedia of language* (Vol.1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York city*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (2008). Unendangered dialects, endangered people. En Kendall A. King, Natalie Schilling-Estes, Lyn Fogle, Jia Jackie Lou & Barbara Soukup (Eds.), *Sustaining Linguistic Diversity: Endangered and Minority Languages and Language Varieties* (pp. 219-238). Washington: Georgetown University Press.
- Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Leinhardt, G., & Young, K. M. (1996). Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441-486. doi: 10.1207/s1532690xci1404_2.
- Leinhardt, G., Crowley, K., & Knutson, K. (2002). *Learning conversations in museums*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. En P.N. Stearns, P.C. Seixas & S.S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 284-305). USA: NYU Press.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2010). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. New York: Taylor & Francis.

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

- Levstik, L., & Barton, K. (1998). It Wasn't a Good Part of History: National Identity and Ambiguity in Students' Explanations of Historical Significance. *The Teachers College Record*, 99(3), 478-513.
- Luborsky, M. R., & Rubinstein, R. L. (1995). Sampling in Qualitative Research Rationale, Issues, and Methods. *Research on aging*, 17(1), 89-113. doi: 10.1177/0164027595171005.
- McCabe, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. En M.G. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 137-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McKeough, A., Bird, S., Tourigny, E., Romaine, A., Graham, S., Ottmann, J., & Jeary, J. (2008). Storytelling as a foundation to literacy development for Aboriginal children: Culturally and developmentally appropriate practices. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 148-154. doi: 10.1037/0708-5591.49.2.148
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1990). The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in history. *American educational research journal*, 27(4), 688-726. doi: 10.3102/00028312027004688.
- Miller, P. (2010) Piaget's Theory Past, Present, and Future. En Goswami, U. (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (Vol. 32, pp. 649-672). United Kingdom: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781444325485
- Minami, M., & McCabe, A. (1995). Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns. *Journal of Child Language*, 22(2), 423-445. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0305000900009867>
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (junio, 2013). *Decreto Número 1377 de 2013. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012*. Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articulos-4274_documento.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2004). *Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía No. 7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- Ministerio de Salud de la República de Colombia [MINSALUD] (1993). *Resolución N.º 8430 del 4 de octubre de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Recuperado de http://issuu.com/scpbogota/docs/resolucion_8430
- Navarro, C. P., & Reyes, P. A. (2016). Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 63-75. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.ccfé.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nelson, K. (2000). Narrative time and the emergence of the encultured self. *Culture & Psychology*, 6(2), 183-96.
- Nelson, K. (2002). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind* (3a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nigro, P. (2005). Aplicación de un modelo de análisis de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 8, 207-238. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/834/83400815/>

-
- Ochs, E. (1999). Transcription as Theory. En A. Jaworski y N. Coupland (eds.), *The Discourse Reader* (pp. 167-182). London, Routledge.
- Peterson, C., & McCabe, E. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at A Child's Narrative*. New York: Plenum.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 29-53). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Barcelona: Plaza y Valdes.
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento* (Diez del Corral, trad, 2009) (4a. ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Ricoeur, P. (1990). *Time and narration*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rouet, J.F., Favart, M., Britt, M.A., & Perfetti, C.A. (1997). Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise. *Cognition and Instruction*, 15(1), 85-106. doi: 10.1207/s1532690xci1501_3.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En A.K. Dickinson, P.J. Lee, & P.J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 39-48). Londres: Heinemann.
- Small, M. L. (2009). How many cases do I need? On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38. doi: 10.1177/1466138108099586.
- Spicer-Escalante, M. L. (2015). Exploración de las narrativas bilingües orales y escritas en español e inglés. *Zona Próxima*, (23), 105-115. Doi: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.23.6509>.
- Stein, N., & Albro, E. (1997). Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal – Structured Knowledge in Telling Stories. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 5-44). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tomasello, M. (2010). *Origins of human communication*. Massachusetts: MIT press.
- van Dijk, T. A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars. A study in Theoretical Linguistic and Poetics*. The Hague: Mouton.
- van Dijk, T. (1976a). Philosophy of Action and Theory of Narrative. *Poetics*, 5, 287-338.
- van Dijk, T. (1976b). Narrative Macro-Structures. Logical and Cognitive Foundations. *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, 1, 547-568.
- van Drie, J. V., Boxtel, C. V., Erkens, G., & Kanselaar, G. (2005). Using representational tools to support historical reasoning in computer-supported collaborative learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(1), 25-41. doi: 10.1080/14759390500200191.
- van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. doi: 10.1007/s10648-007-9056-1

DESARROLLO DE NARRACIONES HISTÓRICAS

- VanSledright, B., & Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837-859. doi: 10.3102/00028312029004837.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.
- Voss, J. F., & Carretero, M. (2000). Learning and reasoning in history. En M. Carretero & J. Voss (Eds.), *International review of history education* (Vol. 2). New York: Routledge.
- Voss, J. F., & Wiley, J. (2006). Expertise in history. En K.A. Ericsson (Ed.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 569-584). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured methods*. London: SAGE.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20. doi: 10.1177/1354067X9700300101.
- Wertsch, J.V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?. En P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 38-50). New York & London: New York University Press.
- Wertsch, J. V. (2005). Cole's Cross-Cultural and Historical Perspectives on the Developmental consequences of Education. *Human Development*, 48(4), 223- 226. doi: 10.1159/000086857.
- White, H. (1997). Literature against fiction: postmodernist history. *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 2(45), 195-196.
- White, H. (1973/2001). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo Cultura Económica.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking*. Philadelphia: Temple University Press.

Recibido 13 de febrero de 2017
Revisión recibida 31 de agosto de 2017
Aceptado 24 de mayo de 2018

Sobre la autora y el autor

Claudia Patricia Navarro Roldan. Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes, profesora asociada de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia (Upte). Se destaca como es investigadora junior ante Colciencias y lidera el Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la Upte.

Javier Corredor Aristizabal. Doctor en Cognitive Studies in Education de University of Pittsburgh, profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Se desempeña como investigador senior en Colciencias y miembro del Grupo de Investigación Cognición, prácticas y aprendizaje de la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional de Colombia.

Publicado en línea: 28 de junio de 2018