

UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

**La enseñanza de la Historia en la escuela desde la construcción del pensamiento
histórico**

Trabajo de titulación previo a la obtención del
título de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica

Autoras:

Ana Lisseth Guzmán Sagbay

CI. 0107394009

anaguzmansagbay@gmail.com

Joseline Tamara Solano Tinizhañay

CI. 0107181992

joshysolano27@gmail.com

Directora:

Mgst. María Eugenia Verdugo Guamán

CI. 0102394608

Cuenca, Ecuador

08-septiembre-2022

RESUMEN

La Historia es algo inherente al ser humano, por este motivo, urge su enseñanza dentro de las aulas para contribuir al desarrollo de ciudadanos competentes en pensamiento histórico para que, situándose en el presente, analicen el pasado de forma crítica y se proyecten al futuro. Ya que, a través de las prácticas laborales se pudo observar el desarrollo de eventos educativos en la asignatura de Estudios Sociales en diversas instituciones educativas, en las que se constató la prevalencia de una enseñanza tradicional de la Historia que potencia la memorización y repetición de información, lo cual generalmente provoca en los estudiantes desinterés en el aprendizaje de la misma. Bajo este antecedente, surge la presente investigación monográfica que tiene por objetivo demostrar bibliográficamente cómo se construye el pensamiento histórico para la enseñanza de una Historia alternativa en la escuela. Para alcanzar este objetivo se realizó una investigación de tipo documental descriptiva en diferentes fuentes de información bibliográfica como: artículos académicos, investigaciones, libros y documentos académicos, con la información obtenida se organizó en tres capítulos. En el primer capítulo se abordan las competencias del pensamiento históricos, posteriormente en el segundo capítulo se hace alusión al término Historia y sus implicaciones en la educación, y en el tercer capítulo se realiza una propuesta de estrategias que desarrollan el pensamiento histórico en la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Pensamiento histórico. Historia.

ABSTRACT

History is something inherent to the human being, for this reason, its teaching in the classroom is urgently needed to contribute to the development of competent citizens in historical thinking so that, situating themselves in the present, they analyze the past critically and project themselves into the future. Since, through work practices, it was possible to observe the development of educational events in the subject of Social Studies in various educational institutions, in which the prevalence of a traditional teaching of History that enhances the memorization and repetition of information was verified, which generally causes students to lose interest in learning it. Under this background, this monographic research arises, which aims to demonstrate bibliographically how historical thinking is constructed for the teaching of an alternative History in school. To achieve this objective, a descriptive documentary research was carried out in different sources of bibliographic information such as: academic articles, research, books and academic documents, with the information obtained organized into three chapters. In the first chapter the competencies of historical thought are addressed, later in the second chapter the term History and its implications in education are alluded to, and in the third chapter a proposal is made for strategies that develop historical thought in the teaching of the history.

Key words: Teaching of history. Historical thought. History.

ÍNDICE DE TRABAJO

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE TRABAJO	4
ÍNDICE DE TABLAS	7
Cláusulas de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional	¡Error!
Marcador no definido.	
Cláusulas de Propiedad Intelectual	¡Error! Marcador no definido.
AGRADECIMIENTO	12
DEDICATORIA 1	13
DEDICATORIA 2	14
INTRODUCCIÓN	15
Capítulo 1: Competencias fundamentales para la formación del pensamiento histórico.	17
1.1 Conciencia histórica temporal	17
1.1.1 Epistemología de la conciencia histórica temporal	17
1.1.2 Estructuras conceptuales para la formación de la conciencia histórica	19
1.1.3 Tipos de conciencia histórica	21
1.2 Formas de representación de la Historia: narración y explicación histórica.	21
1.2.1 La Narración Histórica	21
Competencias necesarias para desarrollar la narrativa	23
1.2.2 La Explicación Histórica	24
1.3 La imaginación Histórica	25
1.3.1 Empatía Histórica	25

1.3.2 Contextualización Histórica	26
1.3.3 Pensamiento Crítico - Creativo y Juicio Moral	26
1.4 Interpretación Histórica	28
1.4.1 Fuentes Históricas	28
Tipos de Fuentes Históricas	29
1.4.2. Textos Históricos	32
Capítulo 2: La construcción de la enseñanza de la Historia en la escuela actual	38
2.1. Conceptualización de la Historia	38
2.1.1 El objeto y sujeto de la Historia	40
2.1.2 Función de la Historia	41
2.1.3 Tipos de Historia	42
2.1.4 Las teorías de la Historia	45
2.2. ¿Por qué y para qué enseñar Historia?	45
2.2.1. El valor formativo de la Historia	45
2.2.2 Las funciones de la Historia en la educación	46
2.2.3 Los fines generales de la Historia como materia educativa	49
2.3 Enseñar Historia	50
2.3.1 Qué se enseña en la Historia	51
2.3.2 Cómo se enseña Historia	52
2.3.3 Experiencias de enseñanza de la Historia en países latinoamericanos	53
México	53
Chile	55
Colombia	56
Ecuador	56

Capítulo 3: Propuestas para didactizar la enseñanza de la Historia basadas en el pensamiento histórico	58
3.1 Dificultades en la enseñanza de la Historia	58
3.2 Desafíos en la enseñanza de la Historia en algunos países latinoamericanos	59
3.3 Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia	61
3.3.1 Aprendizaje basado en problemas (ABP)	61
3.3.2 Aprendizaje cooperativo (AC)	64
3.3.3 Aula invertida	66
3.4 Métodos para la enseñanza de la Historia	68
3.4.1 Método expositivo	68
3.4.2 Método por descubrimiento	69
3.4.3 Método cíclico	70
3.4.4 Método regresivo	71
Conclusiones	72
Referencias bibliográficas	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	<i>competencias del pensamiento histórico</i>	28
Tabla 2:	<i>los tipos de historia</i>	36
Tabla 3:	<i>funciones de la Historia</i>	40
Tabla 4:	<i>dificultades de la enseñanza de la Historia</i>	51

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Ana Lisseth Guzmán Sagbay en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La enseñanza de la Historia en la escuela desde la construcción del pensamiento histórico”, de conformidad con el Art.114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 8 de septiembre de 2022

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Joseline Tamara Solano Tinizhañay en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La enseñanza de la Historia en la escuela desde la construcción del pensamiento histórico”, de conformidad con el Art.114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a los dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 8 de septiembre de 2022



Joseline Tamara Solano Tinizhañay

C.I: 0107181992

Cláusula de Propiedad Intelectual

Ana Lisseth Guzmán Sagbay autor/a del trabajo de titulación “La enseñanza de la Historia en la escuela desde la construcción del pensamiento histórico”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 8 de septiembre de 2022



Ana Lisseth Guzmán Sagbay

C.I: 0107394009

Cláusula de Propiedad Intelectual

Joseline Tamara Solano Tinizhañay autor/a del trabajo de titulación “La enseñanza de la Historia en la escuela desde la construcción del pensamiento histórico”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 8 de septiembre de 2022



Joseline Tamara Solano Tinizhañay

C.I: 0107181992

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradecemos a la Universidad de Cuenca por brindarnos la oportunidad de realizar nuestros estudios superiores dentro de la carrera de Educación Básica, la cual ha propiciado las condiciones necesarias para desarrollarnos como profesionales críticas e innovadoras. Asimismo, agradecemos a cada uno de los docentes que contribuyeron en nuestra formación, de manera especial a nuestra tutora Magister María Eugenia Verdugo, quien con paciencia y dedicación nos ha guiado durante la realización de la presente monografía.

Ana Guzmán y Joseline Solano

DEDICATORIA 1

Dedico este trabajo monográfico principalmente a mi madre, porque sin ella nada de esto se hubiera logrado. Así también, agradezco a mi familia, quienes me han brindado su apoyo incondicional y confianza, para culminar mi carrera universitaria. A mis amigos, que me han brindado su ayuda y apoyo en todo momento. Finalmente, agradezco a mi compañera de tesis y amiga por la paciencia, esfuerzo y tiempo brindado, durante la realización de este trabajo y durante toda nuestra carrera.

Ana Guzmán

DEDICATORIA 2

Dedico este trabajo monográfico a mi familia por todo el apoyo brindado durante mi proceso de formación, de forma especial a mi madre por ser siempre mi sostén en la vida. A todos los docentes de la carrera que me han compartido sus conocimientos y experiencias. A mis amigos que a lo largo de estos cuatro años me han dado su ayuda en cualquier situación. Finalmente, agradezco a mi compañera de tesis y amiga por la dedicación y esfuerzo para la culminación de esta monografía, ya que sin su ánimo y soporte esto no hubiera sido posible.

Joseline Solano

En los últimos tiempos, el desarrollo del pensamiento histórico en los educandos junto a la necesidad de modificar y mejorar las estrategias y métodos de enseñanza de la Historia ha cobrado importancia (Martínez-Hita y Miralles-Martínez, 2020) y las discusiones que se generan al respecto, giran en torno a la búsqueda de métodos y estrategias didácticas, para dejar de lado la enseñanza enciclopédica tradicional de la Historia.

A pesar de estos esfuerzos, desde la biografía escolar y lo vivenciado en el entorno escolar a través del componente práctico experimental de las asignaturas y las prácticas laborales del proceso de formación, se ha observado y constatado que usualmente la enseñanza de la Historia se reduce a la memorización de datos, fechas y eventos; ello puede incidir en la consideración por parte de los estudiantes de que el aprendizaje de Historia es aburrida y por consiguiente le otorgan menor valor en su formación académica.

Frente a esta problemática surge la presente monografía de tipo documental descriptiva con un enfoque cualitativo, para el desarrollo de esta investigación se incluyó la lectura de distintos artículos científicos, libros, documentos, tesis de maestría y doctorado que se localizan en bases digitales como: Redalyc, Scielo y buscadores como Google Scholar o Google Académico; la bibliografía revisada corresponde a diferentes países entre los cuales se encuentran: España, Ecuador, Colombia, México, Chile, Brasil, Argentina

El objetivo principal es demostrar bibliográficamente cómo se construye el pensamiento histórico para la enseñanza de una Historia alternativa en la escuela. Para alcanzar este objetivo general, se plantearon dos objetivos específicos: relevar información sobre las competencias fundamentales de la formación del pensamiento histórico en la escuela, y sistematizar los principales aportes de cómo se construye la enseñanza de la Historia en la escuela actual y cómo didactizar este proceso de enseñanza.

La bibliografía revisada se ha organizado en tres capítulos. En el primer capítulo, se recopilan los principales conceptos y características de las cuatro competencias necesarias para la construcción del pensamiento histórico: conciencia histórica, formas de representación de la Historia, imaginación histórica y la interpretación de la Historia.

En el segundo capítulo, se aborda la construcción de la enseñanza de la Historia en la escuela actual, a través de tres apartados, el primero se enfoca en la Historia y abarca su conceptualización, objeto y sujeto, funciones, tipos y teorías. El segundo, se centra en por qué y para qué enseñar Historia e incluye su valor formativo, funciones de la Historia en la educación y fines generales de la Historia como materia educativa. El tercero, se basa en enseñar Historia y desarrolla el cómo se enseña Historia a partir de la experiencia de la enseñanza de Historia en algunos países latinoamericanos.

En el tercer capítulo, se da a conocer las propuestas para didactizar la enseñanza de la Historia basadas en el pensamiento histórico, para lo cual se presentan las dificultades de la enseñanza de Historia en algunos países latinoamericanos, a partir de lo cual, se proponen diferentes estrategias que buscan responder a los problemas identificados.

Las conclusiones revelan que a pesar de los cuestionamientos regularmente la enseñanza de la Historia en la escuela actual en varios países latinoamericanos se basa en una enseñanza enciclopédica que usa la memorización como instrumento principal para la obtención de aprendizajes; a partir de esto, desde la bibliografía consultada se plantea tres estrategias didácticas que propician el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

Finalmente, la presente monografía encuentra su valor en la medida en la que aporta a los futuros docentes, información significativa acerca de la enseñanza de la Historia desde el desarrollo del pensamiento histórico, y propone ejemplos de estrategias didácticas que se pueden utilizar para contribuir en la formación de estudiantes críticos y reflexivos.

Capítulo 1: Competencias fundamentales para la formación del pensamiento histórico.

En este primer capítulo se abordaron las principales competencias para la formación del pensamiento histórico, estas son conciencia histórica temporal, representación de la Historia, imaginación histórica e interpretación de la Historia. En ese contexto, resulta de vital importancia comprender la relación que existe entre estos aspectos con el fin de relevar información sobre las competencias fundamentales de la formación del pensamiento histórico en la escuela.

1.1 Conciencia histórica temporal

1.1.1 Epistemología de la conciencia histórica temporal

La formación del pensamiento histórico involucra el desarrollo de competencias¹. La primera de ellas es la conciencia histórica temporal, la cual ha sido ampliamente definida por varios autores, entre los que es conveniente citar a Rüsen (1992), Santisteban (2010), Pagès (2013), Hernández de y Anello (1998), no obstante, se destacan los postulados de Gadamer (1979) acerca de conciencia histórica, la cual hace referencia al desarrollo del pensamiento de los individuos mediante la creación de una visión actual de un mundo en constante cambio.

La conciencia histórica mira al pasado para poder situarse en el presente y de acuerdo temporalidad guiar el accionar (Rüsen, 1992). Por su parte, Santisteban (2010), también recoge las ideas de Rüsen con respecto a la conciencia histórica, y resalta que esta “relaciona pasado, presente y futuro, desde una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica” (p. 7).

¹ Una competencia es el desarrollo de una capacidad para el logro de un objetivo o resultado en un contexto dado, esto refiere a la capacidad de la persona para dominar tareas específicas que le permitan solucionar las problemáticas que le plantea la vida cotidiana (Romero-Torres, 2005).

En esta misma línea y siguiendo las ideas de Pagès (2013) es primordial para el desarrollo de la conciencia histórica entender el tiempo, lo que implica relacionar el antes, durante y después, para identificar los cambios y continuidades en los que la sociedad se desenvuelve.

Por lo tanto, desarrollar la conciencia histórica es “la capacidad de pensar la Historia, de pensar el presente y el futuro en función de la Historia y sentirse dentro del tiempo y de la Historia, pensarse en la Historia” (Pagès, 2013, p. 36). De la misma forma, Hernández de y Anello (1998) recalcan el valioso aporte que brinda la existencia de la conciencia histórica compartida, a la identidad cultural; debido a que, sin conciencia de la Historia compartida, el trabajo de las sociedades para el progreso se vería perjudicado, por la falta de sentido de pertenencia a un grupo o comunidad con un mismo pasado, presente y que busca un mejor futuro.

Asimismo, Antoni Santisteban (2010) en su artículo titulado: *La formación en competencias de pensamiento histórico*, observa que, la conciencia histórica permite debatir acerca de cómo fueron, cómo son y cómo deberían ser las bases de nuestra sociedad. El autor refiere que entender la evolución de la sociedad en el pasado, favorece a las distintas oportunidades sobre el futuro, ya que, sin esta variedad de opciones, las investigaciones acerca de la Historia no se llevarían a cabo. Por lo tanto, al comprender el futuro, desarrollar habilidades ciudadanas y sociales que faciliten el involucramiento colectivo y democrático, se está construyendo la conciencia histórica.

Ahora bien, resulta indispensable recalcar la diferencia que existe entre memoria histórica y conciencia histórica. Según Rüsen (como se cita en Santisteban, 2017) la memoria histórica es la acción de corregir el pasado teniendo en cuenta las consecuencias, mientras que la conciencia histórica analiza cómo la Historia podría incidir en el futuro. Además, la memoria tiene que ver con la imaginación-empatía, por otra parte, la conciencia histórica está vinculada con el ámbito de la cognición, específicamente con las destrezas de narrar e interpretar. En síntesis, de acuerdo a Santisteban y Anguera (2014) la memoria se ubica estática en el pasado y se refiere a una enseñanza moral; en cambio en la conciencia histórica se reflexiona en el tiempo en el que suceden los hechos, es decir en el presente para así plantearse un futuro.

1.1.2 Estructuras conceptuales para la formación de la conciencia histórica

El primer concepto que se debe contemplar para formar conciencia histórica es la temporalidad humana, la cual hace referencia al tiempo pasado, presente y futuro. Con respecto a este, según Pagès y Santisteban (2010) la temporalidad humana en relación al pasado se refiere a evidencias físicas o tangibles que representan aspectos de los conocimientos históricos, personales o grupales por este motivo la memoria simboliza una herramienta para entender la manifestación del pasado, mientras que el recuerdo constituye el producto de la memoria. En tanto que al hacer alusión al presente este se entiende como un segmento del tiempo, que representa la conexión entre lo que ya fue y lo que podría ser. Es decir, el presente es el punto desde donde se pueden mirar, relacionar e interpretar, tanto el pasado como el futuro.

Con respecto al futuro, es importante destacar el rol que cumple en todas las sociedades y culturas. De modo que, este posee diversas maneras de materializarse, de acuerdo a las distintas creencias y formas de pensar de los sujetos y de la sociedad; un claro ejemplo es la visión de la ciencia acerca del futuro, la cual utiliza el concepto de prospectiva, para referirse a la capacidad de predecir el sendero que se debe recorrer para formar el futuro en base al pasado (Pagès y Santisteban, 2010). Por otra parte, según Slaughter (1988) existen diferentes tipos de representaciones del futuro entre los que se encuentran; los futuros posibles, que son todas aquellas alternativas que nacen de la imaginación; los futuros probables, fundamentados en predicciones e inclinaciones desde la razón; y los futuros deseables, aquellos que se anhelan y esperan alcanzar.

En conclusión, no se puede estudiar de forma aislada al pasado, presente y futuro, ya que la relación que existe entre estas tres nociones hace posible el entendimiento de la temporalidad humana. Ante esto, Hawking (1988) plantea:

una representación parecida a la forma de un reloj de arena, que resulta de gran beneficio para ejemplificar la temporalidad humana. Con referencia a esta figura propuesta, el pasado simboliza los granos de arena que ya han caído, el futuro sería el lugar en donde se encuentra la arena que aún no cae, y finalmente, el presente constituye

el diminuto espacio que controla el paso del pasado al futuro, es decir la intersección entre el antes y después (p.10).

En otro ámbito resulta fundamental abordar los conceptos de cambio y continuidad, que siempre están presentes en la sociedad, aunque Counsell (2011) advierte que “cambio y continuidad son presas escurridizas” (p. 109), ya que son un tema de estudio complejo al que no se lo puede enmarcar en una sola definición. Es por este motivo que, el análisis de cambios y continuidades en las diferentes culturas debe superar la idea básica de dualidad acerca del desarrollo y retroceso, la cual ha estado sujeta a este concepto por algún tiempo (Santisteban, 2010). Es decir, la reflexión de los cambios y continuidades debe permitir comprender, de acuerdo a la época y contexto de cada civilización, lo que sucedió, lo que sucede y lo que se quiere suceda, para así posibilitar el futuro.

Además, según García-Ruíz y Jiménez-López (2014) para comprender la Historia y su enseñanza es necesario considerar al cambio y continuidad como elementos que facilitan ese entendimiento, ya que, mediante estos se puede apreciar la relación entre el pasado y el presente. De igual manera, para Pagès y Santisteban (1999) el mundo y las personas que en él habitan se encuentran en permanente transformación, sin embargo, existe una línea conductora que facilita conectar los sucesos, actores y representaciones pese al paso del tiempo. En definitiva, con el pasar del tiempo se dan cambios constantes en diferentes aspectos, no obstante, son notables ciertas permanencias que se sostienen en la presente y que resultan evidentes al momento de realizar una comparación entre épocas de la humanidad.

Ahora bien, en cuanto al tiempo histórico en relación al conocimiento, hace referencia a tres aspectos, el primero de ellos se enfoca en la medición del tiempo, el segundo se basa en las destrezas para elaborar la Historia y el tercero se fundamenta en la alternativa de la autorregulación del tiempo, y el poder analizar y disponer del futuro (Santisteban, 2010). Asimismo, es fundamental recalcar que el tiempo histórico es la noción del proceso de cambio que se tiene sobre los sujetos, lo cual posibilita comprender cómo el ayer, el ahora y el mañana de la colectividad se vincula con nuestra forma de vivir y con el entorno (SEP, 2011).

1.1.3 Tipos de conciencia histórica

De acuerdo a Plá (2017), existen distintas formas de ver a la conciencia histórica, y entre ellas el autor destaca los siguientes tipos:

- **Tradicional:** tiene la responsabilidad de conservar las tradiciones realizadas en el pasado, para que se encuentren en el presente y se prolonguen al futuro sin alteraciones; debido a que, la idea que se tiene acerca del futuro es que se repitan ideas ya aceptadas de la manera de vivir dentro de una sociedad.
- **Ejemplar:** se enfoca en que el pasado es la fuente generadora de pautas que funcionan para reproducir normas de comportamiento universal e históricamente aceptadas; es decir, el pasado es el encargado de proporcionar modelos o patrones de las formas de accionar en el presente y futuro.
- **Crítica:** refuta a la tipología tradicional y ejemplar puesto que busca dar a conocer recientes y distintos puntos de vista; esta opera frente a las tradiciones para eliminarlas y generar conexiones entre el pasado, presente y futuro.
- **Genética:** se basa en la transformación, debido a que, se pone en evidencia la activa conexión entre las distintas temporalidades y visibiliza sus diferencias; este tipo de conciencia histórica se basa en identificar la discrepancia y semejanza con el pasado, y mirar las opciones para crear un mejor futuro (p. 5).

1.2 Formas de representación de la Historia: narración y explicación histórica.

1.2.1 La Narración Histórica

Para ser competentes dentro del pensamiento histórico es necesario desarrollar estructuras conceptuales acerca de la temporalidad, las cuales serán más complejas gradualmente. Debido a que, pensar históricamente exige en primer lugar, razonar, moverse y poseer conciencia del tiempo, para así formar una conciencia histórica que asocie el pasado con el presente y se proyecte al futuro. En segundo lugar, se necesitan habilidades o destrezas que permitan la representación de la Historia. En tercer lugar, requiere imaginación histórica, que ayude a

potenciar la empatía y forjar el pensamiento crítico-creativo. Finalmente, no se puede dejar de lado la interpretación de las fuentes históricas, como uno de los cuatro conceptos que se complementan con las competencias del pensamiento histórico (Mejía-Botero y Mejía-Mejía, 2015, p. 416).

Como se mencionó en el apartado anterior, Hawking (1998) propone la figura de reloj de arena, para entender la relación entre pasado, presente y futuro, así como la comprensión sobre la temporalidad humana, no obstante, de lo expuesto, otra de las competencias para formar el pensamiento histórico es la representación de la historia, que se desarrolla a través de destrezas como la narración y explicación histórica. Es importante mencionar, que no se pueden comprender a las competencias del pensamiento histórico como elementos aislados, sino que es imprescindible verlas como un conjunto en donde se nutren la una de la otra. Ahora bien, resulta esencial considerar que la narrativa va más allá de ser simplemente una propiedad originaria, puesto que constituye un rol indispensable en la realidad, es decir, a partir de esta los individuos entienden, toman decisiones y organizan el mundo (Chacón-Chacón, 2012).

Al respecto, Santisteban et al. (2010) afirman que la conciencia histórica y la representación de la Historia son conceptos complementarios, por lo tanto, no se pueden considerar de forma aislada, así como tampoco es posible alejar las representaciones de las narrativas elaboradas por los estudiantes. Por este motivo, a continuación, se ha elaborado una recopilación de los conceptos más relevantes de la narración. Según Plá (2005), la narración es una competencia indispensable, pero no suficiente para potenciar el pensamiento histórico en la educación. El autor sostiene la idea que a partir de la narración se abre la posibilidad de pensar históricamente, sin embargo, esta habilidad necesita ser complementada por las demás, para que así los estudiantes puedan analizar el pasado, comprender el presente y buscar proyectarse de la mejor manera hacia el futuro.

Asimismo, Carretero et al. (2013) señalan que mediante la narrativa los seres humanos pueden entender las conductas propias y ajenas. De igual forma, Saíz-Serrano y López-Facal (2015) y Gómez et al. (2014) coinciden en que la narrativa histórica representa la manifestación

de diferentes puntos de vista que el sujeto desea expresar y comunicar mediante varios lenguajes, como orales, escritos, audiovisuales u otros.

En esta misma línea, Salazar (como se cita en Soria-López, 2014, p. 21) conceptualiza la narración como “una forma de pensar, una estructura que nos permite organizar nuestro conocimiento y un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en las ciencias humanas”. Finalmente, Gomes-Barca-Oliveira (2019) alude que la narrativa histórica en cualquier forma que se presente, se refiere a cómo el ser humano forma su vínculo con el pasado, presente y aspiraciones futuras. Por ende, esta competencia es un espejo que muestra la conciencia histórica del sujeto que la elabora y de las personas que se suman a ella.

Competencias necesarias para desarrollar la narrativa

De acuerdo a Rüsen (1992) existen tres competencias específicas que conforman la narración histórica, estas surgen en torno a ciertos elementos (contenido, forma y función):

- Competencia de experiencia: se relaciona con el elemento de contenido de la narración es la capacidad de experimentar vivencias temporales, que facilite reflexionar acerca del pasado para distinguirlo del presente y reconocer sus implicaciones de la realidad y el transcurso del tiempo.
- Competencia de interpretación: se relaciona con el elemento de forma de la narración, y comprende la capacidad de acercar los espacios de tiempo que hay entre el pasado, presente y futuro; debido a que, se concibe a la temporalidad como un conjunto en el que se incluyen todas las dimensiones.
- Competencia de orientación: se relaciona con el elemento de función de la narración e implica encaminar los hechos a través del conocimiento del cambio temporal vinculando lo que es el ser humano y su conocimiento histórico.

En definitiva, estas competencias están directamente relacionadas, debido a que no se habla de la representación de la historia a través de la narración, sin contemplar estos conceptos.

1.2.2 La Explicación Histórica

Es imprescindible recalcar que la narración es una interpretación de la Historia, por lo tanto, otorga orden, jerarquía y significado a los hechos históricos. Es por este motivo que la narración histórica es la base de otras formas de representación de la Historia, que en este caso es la explicación histórica (Santisteban, 2010). Así pues, para Plá (2005) una de las finalidades de la enseñanza de la historia es lograr que los estudiantes sean capaces de realizar explicaciones históricas coherentes dentro de la representación, de modo que, un niño sabe historia de acuerdo a su capacidad de desarrollar explicaciones de los hechos históricos

Por lo expuesto se entiende que la explicación histórica es la expresión de las relaciones entre hechos, que requieren ser comprobadas, es decir, la única relación que existe es la formulación de los tiempos verbales (Mendiola-Mejía, 2017). A partir de este concepto surgen los procedimientos explicativos propios de la Historia, que son explicaciones causales y explicaciones teleológicas o intencionales.

En relación a las explicaciones causales, según Fernández-Florencio (2020) son aquellos eventos que permitieron que se desarrolle un suceso histórico, este posee un alto grado de complejidad, que se debe a la gran amplitud de estos hechos. De igual forma, Ortuño-Molina et al. (2016) mencionan que dentro de la explicación causal se encuentran componentes que no necesariamente poseen un fin, pero sí traen consigo ciertas repercusiones, que por lo general no corresponde a los deseos de los diferentes elementos; este tipo de explicación, ya que, para que un hecho se dé, no existe un solo factor que lo provoque.

Con respecto al segundo procedimiento explicativo propio de la Historia, las explicaciones intencionales son el entendimiento sobre los actos pasados de las personas, ante lo cual, es el historiador quien se proyecta y manifiesta lo que las sociedades realizaron en el pasado, y buscar entender el motivo y los resultados de los mismos (Gomes-Barca-Oliveira, 2019), este tipo de explicación se realiza por decisión propia de los sujetos de la Historia (Ortuño-Molina et al., 2016). Por otra parte, siguiendo la tipología de Leinhardt (citado en Castellanos-Páez y Navarro-Roldán, 2019), las explicaciones históricas van desde niveles más básicos o menos estructurados, hasta niveles más sofisticados o más estructurados:

- **Explicaciones Comunes:** se utilizan en la vida cotidiana, para dar a conocer las acciones o cosas que se realizan, por lo que no es indispensable conocer el tema, sino solo usar el sentido común.
- **Auto Explicaciones:** son explicaciones que se realiza un sujeto a sí mismo acerca de un tema en concreto, para integrar un nuevo conocimiento al que ya posee, con el fin de interpretar esa información.
- **Explicaciones Disciplinarias:** son aquellas que se usan teniendo en cuenta las normas o acuerdos formales que se tengan en cada disciplina, por ejemplo, en la escuela, estas se generan cuando se hace uso de material tangible, conceptos o procedimientos.
- **Explicaciones instruccionales:** se emplean por los docentes para esclarecer o ahondar en un tema, proporcionando conocimientos útiles a los estudiantes para que los pongan en práctica en su vida cotidiana (p. 174).

1.3 La imaginación Histórica

Es uno de los instrumentos de la narración y una herramienta apropiada y fundamental para poder desplazarse en el tiempo. Según Santisteban (2010) “la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas” (p.13). Además, Levesque (2008) sugiere que la imaginación histórica nos permite completar aquellos conocimientos históricos inacabados a los cuales es posible darles sentido, a través de la empatía y contextualización.

1.3.1 Empatía Histórica

Ahora bien, para continuar en el proceso de comprender la imaginación histórica es necesario hablar de la empatía histórica, que es un componente fundamental e imprescindible de la imaginación histórica y se lo puede definir como el procedimiento para comprender el porqué del actuar de los sujetos en el pasado, situándose desde su perspectiva (Pina, 2010; Santisteban, 2010; San Pedro-Veledo y López-Manrique, 2017; Perarnau y Vieyra, 2017). Además, esta forma de interpretar el pasado es un procedimiento cognitivo, pues es necesario

pensar como las fuentes se entrelazan; y afectivo, puesto que se intenta pensar en cómo se sintió un sujeto del pasado, es decir se pone en los zapatos del otro (Davison, 2012). Por otra parte, Sáiz-Serrano (2013) ofrece un concepto distinto de empatía histórica, ya que difiere en las ideas de que esta solo se trata de ponerse en la situación de las personas en el pasado, sino que “se trata de poner en marcha una imaginación controlada y contextualizada que ayude a la recreación de contextos históricos y a una proyección al pasado de los sentimientos o creencias que están presentes” (p. 4).

1.3.2 Contextualización Histórica

La contextualización histórica imprime de valor histórico a la empatía. En primer lugar, Pina (2020) sugiere que la contextualización histórica abarca la comprensión de los factores y sucesos que se desarrollan en una época determinada. En segundo lugar, para Wineburg (como se cita en Soria-López, 2014, p. 40) esta significa situarse ante lo que es desconocido y desarrollar un plan para orientar al nuevo aprendizaje. En tercer lugar, la contextualización tiene que ver con el conocer los acontecimientos que se dan alrededor de un hecho histórico (Endacott y Brooks, 2013).

En cuarto lugar, la contextualización histórica consiste en desarrollar actividades que estimulan la inventiva, para acoger las perspectivas que poseen los sujetos en un contexto histórico, con la finalidad de realizar un estudio desde la visión individual (San Martín-Zapatero y Ortega-Sánchez, 2020). Finalmente, VanSledright (como se cita en Meneses-Varas et al., 2021) precisa a la contextualización histórica como un proceso mental que permite ubicar a los sucesos o acontecimientos pasados en su escenario histórico a fin de comprenderlos.

1.3.3 Pensamiento Crítico - Creativo y Juicio Moral

Otro de los elementos fundamentales para la comprensión de la imaginación histórica es el pensamiento crítico-creativo. Al respecto, se podría hablar de pensamiento divergente, por la posibilidad de respuestas estructuradas de forma creativa y no convencional (Santisteban, 2010). El autor Grez-Cook (2018) sugiere que el pensamiento crítico es un estilo de vida que los seres humanos pueden desarrollar y estimular en diferentes áreas, disciplinas o asignaturas.

Por otra parte, para Mejía-Botero y Mejía-Mejía (2015) el pensamiento crítico dentro de la escuela es una competencia en la que se puede formar a los estudiantes, considerando que se les proporcione distintas estrategias para desarrollar capacidades mentales superiores, con la que los alumnos comprendan, analicen y reconstruyan el escenario en el que se desenvuelven. Además, este permite “desarrollar las habilidades cognitivas tan necesarias como son la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación” (Mejía-Mejía, 2015, p. 45).

El pensamiento crítico abarca al pensamiento creativo, ya que el pensamiento creativo genera una reflexión sobre otra posibilidad de realización de los hechos, puesto que, si el pasado cambia, los hechos tendrían otro sentido, por ello este se convierte en una herramienta fundamental de la educación democrática (Santisteban, 2010 y Mejía-Mejía, 2015)

Otro de los elementos imprescindibles y de innegable relación con la imaginación histórica es el juicio moral. Ante esto, para Santisteban y Castellví (2021) el pensamiento crítico y el juicio moral no se pueden apartar, es decir, no puede alejarse de reflexionar acerca de la moral en el ayer y en la actualidad, con respecto a cómo han avanzado los valores éticos, y sobre cómo esto ayuda a valorar nuestras opiniones y actitudes en el presente. Por ejemplo, un historiador al narrar y revivir la historia está desarrollando un juicio sobre esta. Así pues, los sujetos que forman parte de la historia pueden proceder de distintas formas, por lo que tendrán variados futuros, de manera que pueden ser criticados por su accionar (Santisteban y Castellví, 2021).

Así mismo, los juicios morales pueden ser influenciados por los prejuicios, estereotipos, interpretaciones o ideas que tienen las personas, por este motivo es necesario primero entender las competencias del pensamiento histórico para poder elaborar juicios históricos” (Santisteban, 2010). Además, en la educación el juicio moral es una herramienta para la formación en el vivir democrático, ya que, mediante la historia es posible aplicar las ideas o pensamientos en las acciones que se desempeñan en la vida diaria (Mejía-Mejía, 2015).

1.4 Interpretación Histórica

Meneses-Varas et al. (2021) sugieren que la interpretación histórica es un elemento primordial en el pensamiento histórico, ya que, permite a los estudiantes formar su disciplina, comprender la realidad y construir el saber histórico a través de los diversos instrumentos que esta competencia facilita. Para Holt (como se cita en Soria-López, 2014) la interpretación histórica permite al historiador debatir en base de rastros y evidencias, por tanto, lo vincula con otros documentos y con el contexto social y cultural del hecho que se investiga.

En este punto resulta esencial considerar que la interpretación parte de una noción histórica dinámica, analizable y metodológicamente focalizada en la restauración o significación de los acontecimientos, para comprenderla es necesario tener en cuenta los siguientes tipos de procesos según Santisteban (2010):

- a) interpretación de fuentes o lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas.
- b) contrastar los textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas

1.4.1 Fuentes Históricas

Para Feliu y Hernández (2011) las fuentes históricas son todos los documentos, testimonios y objetos que ayudan al historiador a rehacer el pasado. Al respecto, GonzálezMonfort, et al. (2011) mencionan que, las fuentes históricas van desde una sencilla descripción a una inferencia más dificultosa y su contraste con distintas fuentes, es decir, las fuentes poseen un esqueleto organizado con el fin de informar. Igualmente, las fuentes “facilitan entender el motivo de las decisiones de los sujetos involucrados en el suceso histórico y de los historiadores preocupados en él, debido a que, estas expresan el razonar y proceder de las personas en el pasado” (Fernández-Riquelme, 2010, p. 36).

Hay que destacar, la importancia de la utilización de las fuentes históricas, esta radica en que abren la posibilidad de interpretar y analizar los hechos para descubrir la perspectiva específica del pasado. En este sentido, Santisteban (2010) indica que, “las fuentes son mudas, necesitan a alguien que las haga hablar” (p. 17). En esta misma línea, Domínguez (2014) alude

que las fuentes empiezan a existir en el momento en el que un historiador las utilice para dar solución a preguntas sobre el pasado; en este punto, el rol del historiador consistirá en ser un investigador del pasado, que usa las huellas que en este encuentre, a esto se le llama fuente histórica.

Según Santisteban et al. (2010) la enseñanza de la Historia a partir de las fuentes históricas es una alternativa, ante las propuestas que desarrollan los libros de texto, bajo una estructura clásica y ayuda a que los hechos históricos puedan ser entendidos desde el vínculo con diversos contextos; además, proporciona a los estudiantes herramientas que permitan su participación en las discusiones que genera la asignatura para que se conviertan en los principales actores en la reconstrucción del suceso histórico. En estrecha relación con estas ideas, Ankersmit (2004) sugiere que en el momento que se aspira que los estudiantes generen su pensamiento histórico, las fuentes históricas se transforman en componentes fundamentales en el proceso de enseñar y aprender.

No obstante, de lo antes expuesto, según Barón (2015) utilizar fuentes históricas dentro del salón de clase no consiste en una labor fácil, debido a que, esta necesita de una planificación bien estructurada que posea sentido y coherencia para que así sea posible alcanzar los objetivos propuestos y no caer en la simple exposición de textos. Es evidente la importancia del rol del docente, quien deberá ubicar el contexto, la situación y la temática que se va a trabajar, para así proponer diversos objetos históricos, que incentiven a los estudiantes a reconstruir el tiempo pasado.

Tipos de Fuentes Históricas

Las fuentes históricas se dividen en dos grupos: por su origen y por su soporte. En primer lugar, las fuentes por su origen se clasifican en fuentes primarias o directas y fuentes secundarias o indirectas. Así, Domínguez (2014) las define como “evidencias contemporáneas a la época en que sucedieron los hechos” (p. 73). Igualmente, Bounocore (como se cita en Sosa, 2019) hace referencia a estas como aquellas que abarcan información auténtica, no sintetizada ni traducida, tales como libros, monografías, tesis, manuscritos, artículos de revista y son consideradas como fuentes de información de primera mano.

En este contexto, para Feliu y Hernández (2011) y Prats y Santacana (2011) los individuos que han vivido, visto o presenciado un suceso histórico en concreto conocen como este se dio, debido a que se convierten en observadores directos; por lo tanto, las fuentes primigenias o primarias, son las más relevantes en la perspectiva científica de la Historia, debido a que se han presentado de forma simultánea a los acontecimientos. Además, estas también se definen como elementos que tienen una estrecha relación con el ayer y son provenientes del tiempo que se desea investigar (Camuñas-García, 2020).

Por su parte, usar las fuentes primarias, dentro del ámbito educativo, propicia que los alumnos reflexionen acerca de un tema desde distintas miradas, para que así creen interpretaciones e ideas de forma individual e independiente y así superar la idea de que el aprendizaje de Historia está ligado únicamente a la memorización de saberes sin cuestionamiento alguno (Arteaga y Camargo, 2014). En este sentido, Prieto et al. (2013) indican que, utilizar fuentes primarias en el aula con métodos apropiados otorga amplias oportunidades académicas a más de posibilitar el desarrollo de pensamiento crítico y vincular al estudiante con la investigación. Además, Santisteban y Pagès (2006) complementan lo expuesto al indicar el valor educativo que tiene la interpretación de las fuentes históricas primarias:

- a) Permite dejar de lado la organización tradicional de los manuales o libros.
- b) Facilita el acercamiento a la Historia y su vinculación con distintos contextos
- c) Formula un conocimiento histórico que se puede ver como un conocimiento abierto a cuestionamientos y discusiones.
- d) Representa situaciones de la vida cotidiana de los individuos para así poder entender sus transformaciones.
- e) Favorece a la motivación de los estudiantes posibilitando que estos se involucren de forma inmediata con los aspectos conflictivos de esta área.
- f) Enfrentan el concepto de interpretación histórica con libros de texto, manuales o fuentes.

- g) Facilita observar un suceso que ocurrió de una forma espontánea, para que así el estudiante tenga una experiencia cercana con el pasado
- h) Potencia la autonomía y le otorga el papel principal al educando en la reelaboración de su Historia (pp. 297-298).

Por otra parte, las fuentes secundarias o indirectas son resultado de las investigaciones y estudios que los historiadores, cronistas u otros sujetos han elaborado a partir de las fuentes primarias, es decir, estas fuentes se producen después del hecho histórico indagado. En este caso, los historiadores son individuos que no formaron parte de este suceso, pero cuentan lo que pasó, sin embargo, este relato no es completamente objetivo, ya que son explicaciones derivadas del acontecimiento (Domínguez, 2014; Fernández-Riquelme, 2010; Camuñas-García, 2020; Sosa, 2019).

Ahora bien, según el soporte en el que se expone, las fuentes históricas se pueden diferenciar en:

1. **Fuentes escritas o textuales:** fueron elaboradas a mano y se divulgan mediante un soporte físico y se clasifican en primarias y secundarias; las fuentes textuales primarias se refieren a las evidencias que se desarrollaron en la época indagada; por otra parte, las fuentes textuales secundarias corresponden a los trabajos elaborados por los historiadores de forma posterior a los hechos históricos (Domínguez, 2014).
2. **Fuentes materiales:** son fuentes primarias como evidencias o restos físicos que han dejado las generaciones pasadas que permite a los historiadores conocer acerca de la riqueza, la sociedad y la vida cotidiana (Domínguez, 2014 y Prats y Santacana, 2011).
3. **Fuentes orales:** estas no se encuentran en escritos, pues durante muchos años la Historia se transmitió de generación en generación, mediante leyendas, cuentos, canciones, entre otros; por este motivo, es indiscutible que son fundamentales para el entendimiento del pasado (Domínguez, 2014).

4. **Fuentes gráficas y estadísticas:** son de tipo cuantitativa y se presentan en forma esquematizada y organizada mediante valores, diagramas o tablas estadísticas que poseen información de distinta índole (Domínguez, 2014).
5. **Fuentes iconográficas:** se refieren a los distintos tipos de imágenes que el historiador emplea para vincularse al pasado, no obstante, se debe verificar que estas fuentes guarden relación con el tiempo al que hace alusión y que estas hayan sido elaboradas por quien se nombre su creador (Domínguez, 2014). Además, Prats y Santacana (2011) alude que este tipo de fuentes están a disposición de los educadores, ya que, son numerosas.

1.4.2. Textos Históricos

Para continuar con la comprensión de la interpretación histórica, se requiere analizar los textos históricos. Este componente guarda una estrecha relación con las fuentes históricas que antes se mencionaron; además, mediante el uso de fuentes se puede situar y verificar la información que contienen los libros. Debido a que, según Domínguez (2014) los libros - textos son fuentes secundarias, que son usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ocasiones conforman las únicas fuentes en las que se fortalece la Historia que se instruye. Estos libros, deben ser empleados apropiadamente como un recurso que complementa a una investigación. Por ello es primordial que, en los salones de clase, se fomente el uso de los libros como medio de investigación, para así responder a un problema en concreto.

Con respecto a los libros de texto, son un instrumento fundamental para los historiadores a través de los cuáles se puede acceder a información acerca de los acontecimientos pasados (Domínguez, 2014). Asimismo, no es un elemento natural, sino es el producto de un procedimiento histórico, por ello cualquier análisis que lo comprenda como verdadero es erróneo; además, pese a diversos factores, los libros de texto se pueden conceptualizar únicamente por sus diversas utilidades, dentro de ellas se puede hallar los textos históricos (Choppin, 2009).

En relación al ámbito educativo, para Pagès (2009) un texto de Historia no es un almacén de saberes o conocimientos, en lugar de esto es una herramienta que sirve para el desarrollo de temáticas y capacidades para aquellos sujetos que se educan. Asimismo, de acuerdo con Domínguez (2014) los textos históricos son un documento histórico que, además de brindar una interpretación proporciona información sobre el pasado de los sujetos. Igualmente, se destaca, que comentar acerca de los textos históricos, posibilita ver el pasado y conectar con los diferentes contextos que vivieron las generaciones antiguas. De este modo, los textos son un instrumento fundamental para el trabajo de los historiadores y a causa de esta diversidad para Domínguez (2014) se los pueden clasificar en:

1. **Textos Jurídicos:** son de tipo legal y se desprenden de un poder político.
2. **Textos Políticos:** se refieren a aquellos programas, discursos, exposiciones.
3. **Textos Económicos:** son textos acerca de compra y venta, donativos, contratos.
4. **Textos histórico-literarios:** son las memorias, autobiografías, los recuerdos históricos, los relatos de travesías, las cartas y notas personales, los artículos de prensa y las obras literarias y de pensamiento que recogen y dan declaraciones del contexto social, estas pueden ser de una fuente confiable o de terceros.
5. **Textos narrativos:** hacen referencia a declaraciones, discursos, soluciones o convenios desprovistos de índole legal y los informes u oficios de tipo financiero o social.
6. **Textos historiográficos:** son obras o trabajos realizados por los historiadores o autores, los cuales se realizan luego del suceso histórico que es relatado con el objetivo de investigar.

Tabla 1: competencias del pensamiento histórico

Competencia	Características	Componentes
Conciencia Histórica	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconstruye el pasado, y a su vez manifiesta el presente y manifiesta sus particularidades con respecto a la temporalidad. 	<p>Temporalidad Humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pasado: se conoce mediante fuentes, documentos o del patrimonio histórico. ● Presente: fragmento temporal entre el pasado y el futuro. ● Futuro: varias formas de representación, como el futuro posible, probable y el deseable. <p>Cambio y Continuidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Permite apreciar la relación entre el pasado y el presente, para posibilitar el futuro.

		<p>El tiempo histórico entre conocimiento y como poder sobre el futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tiempo histórico: noción del proceso de cambio que se tiene sobre los individuos. ● En relación al conocimiento, se enfoca en la medición del tiempo y en las competencias para la elaboración de la Historia. ● Como poder sobre el futuro: se fundamenta en la autorregulación del tiempo, y el poder analizar y disponer del futuro.
<p>Formas de representación de la Historia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Maneras en que la Historia se presenta. 	<p>Narración histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Representa la manifestación de los puntos de vista que el sujeto desea expresar y comunicar a través de varios lenguajes. <hr/> <p>Explicación Histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expresión de las relaciones entre sucesos que requieren ser comprobados.

<p>Imaginación Histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Permite dar sentido a los acontecimientos pasados. 	<p>Empatía Histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Proceso cognitivo ● Vincula al conocimiento y a lo afectivo ● Es ponerse en los zapatos del sujeto del pasado para comprender su actuar y sentir.
		<p>Contextualización Histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Proceso mental ● Sitúa todos los acontecimientos de un hecho histórico para comprenderlo en su totalidad.
		<p>Pensamiento crítico-creativo y Juicio Moral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El pensamiento crítico es pensamiento divergente, permite desarrollar capacidades mentales superiores. ● El pensamiento creativo <p>analiza que, si el pasado cambia el presente igual, reflexiona sobre las posibilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El Juicio Moral reflexiona sobre los valores éticos y morales del futuro y si se preservan en el presente.

Interpretación de la Historia	<ul style="list-style-type: none">● Busca comprender el pasado relacionándolo con evidencias o fuentes.	Fuentes Históricas: <ul style="list-style-type: none">● Son los documentos, evidencias, testimonios u objetos que ayudan al historiador a acercarse al pasado.
		Textos históricos: <ul style="list-style-type: none">● Es una fuente secundaria● Poseen visiones cargadas de intereses políticos, sociales, de control, entre otros.● Es usada en la educación.

Elaboración propia

Capítulo 2: La construcción de la enseñanza de la Historia en la escuela actual

Es de suma importancia para los individuos tener la capacidad de asimilar y explicar la Historia, ya que, desarrolla competencias indispensables para enfrentarse a la realidad (Torralva-Climent, 2016). Por este motivo, este segundo capítulo se enfocará en los aspectos fundamentales de la Historia: conceptualización, importancia y enseñanza.

2.1. Conceptualización de la Historia

La Historia es algo inherente a cada ser humano y a la comunidad a la que pertenece, por este motivo es necesario conocer su significado. Campillo (2016) invoca la etimología del término para lo cual recurre a las voces griegas y ubica al sustantivo *hístōr* cuyo significado es veedor o testigo y el verbo *historein* bajo la acepción de ver, conocer, investigar algo por uno mismo, pero también narrar o atestiguar ante otros lo averiguado, por tanto, la etimología habla de la Historia como el testimonio vertido por quien fue testigo de un hecho observado, investigado, por ello, para el autor citado, el término de origen griego se utilizó para nombrar un cierto tipo de saber o de conocimiento acerca de los seres y sucesos del mundo, obtenido mediante la investigación empírica y expuesto mediante la narración literaria.

Para los griegos su fuente de inspiración fue Clío, musa de la Historia y de la poesía épica, ello justifica la visión de la Historia como arte que era sustentado por Aristóteles; por lo tanto, el origen epistemológico de la palabra Historia refiere a contar, describir y manifestar y en ciertos ámbitos, estas acciones pueden formar parte del proceso que realiza el historiador. Bajo otra perspectiva, se usa el término Historia, para el estudio de las transformaciones generadas en cualquier campo y no únicamente en los en los que se refieren a sucesos protagonizados por el hombre, debido a que la Historia tiene cualidades de eternidad (Sánchez-Jaramillo, 2005). Entonces se habla de la Historia de la naturaleza y del hombre; en la Historia de la naturaleza, sus procesos y transformaciones más relevantes son tan importantes como los procesos históricos por la influencia que tiene en la vida del hombre, mientras que en la Historia del hombre se manifiesta como un pequeño fragmento de la Historia de la vida en el planeta; por ende, la Historia es un concepto que se comprende desde el hombre o de cuestiones vinculados con él (Sánchez-Jaramillo, 2005).

En la búsqueda de conceptualizar a la Historia aparece la visión de Historia como devenir humano, que busca conocer lo que el ser humano ha hecho y la razón por la que lo ha hecho a través de indagación, evidencias o testigos; a partir de esta concepción se caracteriza a la Historia como: *científica*, porque inicia desde la investigación; *humanística*, ya que indaga sobre acciones del hombre en el pasado; *racional*, debido a que las respuestas que obtienen poseen cierto tipo de fundamento; e instancia de *auto revelación*, puesto que busca decirle al ser humano lo que es y lo que ha hecho (Sánchez-Jaramillo, 2005, p. 60).

En este sentido, en el camino de definir a la Historia se encuentran dos modelos, positivista y annalista. El primero de ellos, fue propuesto por Augusto Comte e indica que el propósito de la Historia es informar los sucesos más relevantes que han ocurrido en el pasado (Aguirre-Rojas, 2005) con base en el método científico, es decir, en la búsqueda de la verdad del conocimiento y deja por fuera los supuestos (Guamán-Chacha et al., 2020).

Con respecto al segundo, el modelo annalista, o también conocido como el modelo de la “nueva Historia” (Aguirre-Rojas, 1998) es propuesto en 1929 por Marc Bloch y Lucien Febvre y surge en oposición a las ideas del primero, puesto que busca estudiar el comportamiento de los seres humanos mediante procesos históricos (Figuroa-Hernández et al., 2019). De este modo, pone énfasis en investigaciones masivas que puedan representar cambios generales que hayan sucedido, es decir, busca formar una “Historia Total” que englobe el pasado de los individuos en sociedad (Man, 2013, p. 168). Asimismo, tiene como fin en la Historia el comunicar los principales procedimientos que se desarrollan en la sociedad (Aguirre-Rojas, 2005); además, dentro de esta corriente se considera a la Historia como una serie de pasos en los que se reelaboran hechos ocurridos mediante el vínculo que existe entre los que sucedió y lo que sucede, para así formar una visión de lo que sucederá (Rivero-Marín, 2016).

Asimismo, Domínguez (2014) alude que: “la Historia es la ciencia cuyo objeto de estudio es el pasado de la humanidad. Cotidianamente también se llama Historia a la narración de un suceso cualquiera, real o imaginario” (p. 65). Sin embargo, de lo expuesto, otros autores plantean que, no se puede considerar a la Historia sólo como un conocimiento acerca de hechos del pasado, porque la Historia representa una forma de percibir el mundo y lo que cada individuo

es, de igual forma, define cómo tendría que accionar este sujeto de acuerdo a su contexto (Casal, 2011 y Campillo, 2016).

Ahora bien, varias concepciones afirman que la Historia es un cuerpo de hechos verificados, es por ello necesario, asumir criterios de objetividad que permitan seleccionar, interpretar y organizarlos; sin embargo, no se debe considerar a la Historia como acabada e indiscutible ya que su interpretación incluye percepciones subjetivas del historiador (Carr y Davies, 2010, p. 1). Igualmente, para Domínguez (2014) el objetivo de la Historia es entender los sucesos de cualquier índole y recalcar que esta únicamente estudia ciertas acciones relevantes para los seres humanos creando vínculos entre los acontecimientos que se dieron de forma coetánea a su respectivo periodo y sus precuelas y secuelas. De igual modo, según Camilloni De (1994) el concepto de Historia abarca a la realidad y el conocimiento histórico, es decir a como realmente se dieron los hechos y como la ciencia facilita entender estos mediante la labor del historiador.

Por otra parte, es importante hacer mención del enfoque que tiene la Historia como disciplina escolar. Sobre lo cual, para Rodríguez-Ledesma (2013) la Historia es una disciplina que parte del requerimiento de forjar valores nacionalistas en torno a los nuevos estados. En esta misma línea, la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (como se cita en Valverde-Berrocoso, 2010) define a la Historia como una disciplina existente que se encuentra en continuo cambio y que necesariamente tiene que analizar a la sociedad desde una visión activa y responsable teniendo en cuenta los antecedentes que perduran en el hoy y en el mañana. De igual forma, según Prats (2011) la Historia es un recurso adecuado para la organización del resto de las ramas sociales, a su vez crea momentos didácticos que promueven ejercitar capacidades cognitivas, convirtiéndose en un pilar fundamental para la creación de un juicio y una percepción reflexiva de la actualidad.

2.1.1 El objeto y sujeto de la Historia

El sujeto es el individuo del cual dependen determinados escenarios del pasado, cuando se habla de este en la Historia se hace alusión al ser que fundamenta o constituye un proceso histórico (Pereyra, 1976). Durante las diferentes etapas de la Historia el término sujeto ha ido

evolucionando; tradicionalmente, el sujeto de la Historia eran los “grandes hombres o hombres importantes” (Camilloni De, 1994); en el romanticismo aparece como sujeto el pueblo o nación que cambia la visión individualista que se tenía en la etapa anterior; sin embargo, en el positivismo se regresó la atención a los actos heroicos individuales; a partir del siglo XX con el acercamiento de la Historia a la ciencia se empezó a mencionar los sujetos colectivos; en definitiva, el sujeto de la Historia es el hombre o el grupo de hombres que constituyen la sociedad, debido a que, son de igual importancia las acciones que realiza un solo individuo o un colectivo (Camilloni De, 1994, pp. 47-48).

En oposición al sujeto de la Historia se encuentra el objeto de la misma, el cual durante el paso de los siglos ha experimentado cambios en su enfoque, ya que, el objeto es el conocimiento que se pretende conseguir. En su inicio la Historia tuvo como objeto la narración de los sucesos pasados; posteriormente, a partir de las interrogantes de los historiadores cambia el enfoque de la Historia, puesto que, empieza a ser el ejemplo del que obtienen enseñanzas políticas, ya que, no solo se aspiraba conocer los sucesos y describirlos, sino conocer la evolución humana y sus cambios y el porqué del desarrollo y decaimiento de pueblos y civilizaciones; mientras que, en el siglo XIX los historiadores inician en el análisis sobre las razones de los acontecimientos históricos; finalmente, al inicio del siglo XX se transforma a fondo el objeto de la Historia, pues esta empezó a abordar a los hombres en sociedad (Camilloni De, 1994).

2.1.2 Función de la Historia

Es necesario resaltar la función de la Historia dentro de la sociedad. Por este motivo, Gómez-Navarro et al. (1998) precisan que la función de la Historia es entender y comprender el presente a través de la investigación reflexiva, sistemática y metodológica de los sucesos históricos, de las razones profundas que ocasionan los cambios. De esta manera, se puede entender la realidad presente, participar en la transformación y en la construcción del futuro. Además, los autores afirman que el hombre actúa en los diferentes grupos de los cuales integra y es un componente integral de la naturaleza.

En torno a la finalidad del estudio de la Historia, los autores señalan que tiene que ver con el entendimiento de las fuerzas históricas por medio de la investigación y la formación de un juicio crítico y analítico, tanto del pasado reciente como de los problemas que acusa el presente, en respuesta a los requerimientos de la actualidad. Por ende, se recalca que la Historia es una cuestión de todos, ya que, cohesiona a los sujetos y muestra el porvenir. Por lo tanto, la conciencia histórica debe ser internacional y fundamentarse en un conocimiento científico, más no en la repetición, memorización, o procesamiento de datos (Gómez-Navarro et al., 1998).

2.1.3 Tipos de Historia

A lo largo del estudio de la Historia se han podido distinguir varios tipos, entre los más influyentes se encuentra la tipología realizada por Nietzsche la que constituye el pilar de las demás. A continuación, nos centraremos en la tipología realizada por López-López (2007) y Amaya (2019).

- **Historia anticuaria:** se la identifica como una Historia pasiva que no genera discusión, sino que reúne información y sucesos del pasado con el fin de preservarlos a través de la historiografía; esta Historia se clasifica en las etapas de Piedra, Hierro, Clásica, entre otras; que categorizan el pasado del ser humano para emplearla como una fuente de información (López-López, 2007).
- **Historia Monumental:** corresponde a los personajes destacados que, al carecer de oyentes en la actualidad, recurren al pasado para encontrar una guía de inspiración, sin embargo, el abuso de este tipo de Historia aparta al hombre de la visión propia de la Historia que se vive y desde la cual se analiza (Amaya, 2019).
- **Historia de bronce:** es anhelada por los Estados-Nación para lograr influir en el pueblo, ya que, esta se caracteriza por utilizar “historias nacionales oficiales” creadas con el único fin de corroborar y apoyar las ideologías que el sistema tiene en ese momento histórico; además, el mal uso de la Historia genera el retraso del avance en la criticidad de un país (López-López, 2007).

- **Historia crítica:** es la Historia que manifiesta los sucesos y actores despreciables de la antigüedad, asimismo, esta Historia brinda la posibilidad de manifestar los puntos positivos y negativos acerca de las estructuras de poder en el mundo (López-López, 2007).
- **Historia científica:** se centra en otorgarle a la Historia un enfoque científico mediante el trabajo de los historiadores que han empleado diferentes procedimientos de la ciencia social para acercarla al análisis del pasado del hombre, ante esto, es necesario que estos investigadores posean un sentido de objetividad, el cual no es posible ya que se tendría que dejar de lado al ser humano y su vida en sociedad (López-López, 2007).
- **Historia al servicio del poder político:** posee una conexión con la Historia de Bronce, no obstante, su diferencia radica en que su uso se enfatiza en el ámbito “ideológopolítico” de los acontecimientos del pasado, que busca justificar actos y decisiones de la clase política mediante sucesos del pasado, con el único fin de beneficiar solo a cierta clase social (López-López, 2007).

Tabla 2: los tipos de historia

Tipo	Características
Historia Anticuaria	<ul style="list-style-type: none">● Es pasiva● Busca preservar hechos del pasado
Historia Monumental	<ul style="list-style-type: none">● Personajes importantes que recurren al pasado para tener una guía de inspiración

	<ul style="list-style-type: none">• Aparta al hombre de la visión propia de la Historia
Historia de Bronce	<ul style="list-style-type: none">• Apoya a la difusión de ideologías del Estado• Inhibe la criticidad del pueblo
Historia Crítica	<ul style="list-style-type: none">• Visibiliza los actos y sujetos negativos del pasado• Fomenta el análisis de los entes de poder
Historia Científica	<ul style="list-style-type: none">• Pretende darle un enfoque de ciencia a la Historia• Busca objetividad
Historia al servicio del poder político	<ul style="list-style-type: none">• Es usada por grupos políticos para justificar sus acciones con hechos pasados.• Beneficia sólo a las clases sociales privilegiadas

Elaboración propia

2.1.4 Las teorías de la Historia

Estas teorías constituyen de manera explícita o implícita los grandes fundamentos acerca de la evolución de la humanidad, con su desarrollo, con sus posesiones o bienes, sus progresos y retrocesos (Camilloni De, 1994). La autora presenta con ejemplos la importancia de las diferentes teorías en la construcción de la Historia:

- San Agustín, al crear la teoría de la Voluntad divina, señaló que la Historia del hombre era el resultado de la voluntad de Dios, por lo que, se dio la elaboración de la noción teológica de la Historia.
- En el siglo XVIII, filósofos y pensadores franceses examinaron en los elementos geográficos manifestaciones sobre el desarrollo de la humanidad, creando así los fundamentos de una concepción determinista.
- De la misma manera, en Inglaterra la escuela histórica escocesa mencionaba que la Historia tenía que ver con el uso de los bienes económicos en busca de la felicidad de las personas, desarrollando así, la teoría apoyada en el avance económico de las sociedades.
- Después de un siglo, Marx señalaba que la Historia se refiere a la discrepancia y reclamo de diferentes clases sociales, ya que esto demostraba el cambio de la sociedad; esto aportó en la elaboración de una concepción dialéctica de la Historia (p. 50).

2.2. ¿Por qué y para qué enseñar Historia?

2.2.1. El valor formativo de la Historia

Ahora bien, después de analizar los diferentes enfoques que tiene el concepto de Historia es importante reflexionar acerca de dos preguntas que nos pueden ayudar a entender las discrepancias que existen en esta disciplina ¿por qué y para qué enseñar Historia? Para poder responder estas interrogantes se proponen cuatro ejes de estudio: valor formativo de la Historia, funciones de la Historia, y los fines de la Historia. En primer lugar, acerca del valor formativo según Prats y Santacana (2001) el valor formativo de la Historia radica en minimizar las

carencias educativas que poseen los educandos mediante la creación de un proyecto educativo que vaya más allá de almacenar datos, sino que potencie las competencias de cada alumno.

Además, Carretero et al. (2006) indican que la contribución del valor formativo de la enseñanza de la Historia se enfoca en una educación cívica que se fundamenta en valores ciudadanos y en el análisis de aspectos de la disciplina para formar personas dinámicas y colaboradoras. Asimismo, existen diferentes objetivos sobre los que se apoya el valor de la enseñanza de la Historia según Prats y Santacana (como se cita en Reyes-Soto, 2016):

- a) Formar a los estudiantes acerca del lugar y temporalidad.
- b) Incentivar la imaginación apoyada en hechos verídicos, la empatía y el gran sentido de formar parte de una colectividad.
- c) Conocer las razones que poseen los seres humanos en su accionar, es decir, desarrollar inteligencia emocional.
- d) Desarrollar la habilidad de inducir y deducir, para elaborar hipótesis y verificarlas.
- e) Potenciar el pensamiento crítico para enseñar Historia de una manera que invite a reflexionar y no se convierta en una Historia modificada
- f) Analizar las diferentes percepciones del pasado y tratar de comprobar su veracidad.
- g) Discutir en busca de respuestas.

2.2.2 Las funciones de la Historia en la educación

Uno de los elementos fundamentales que nos permiten responder a las preguntas ¿por qué y para qué enseñar Historia? son las funciones que tiene esta disciplina. Debido a que, no es posible entender la Historia sin relacionarla con la sociedad, ya que, esta no es únicamente su objeto de estudio, sino que la comprensión de la Historia tiene que ver con la búsqueda de explicaciones y del sentido de la vida de los seres humanos (Camilloni De, 1994). Es por esta razón que, Prats y Santacana (2011) enumeran algunas de las principales funciones de la Historia en la educación:

- **La función patriótica de la Historia:** se fortalece y construye desde los estados liberales; además, en todos los países de Europa la Historia es una asignatura indispensable, la cual se convirtió en una manera de difundir postulados políticos; esta función perdura en la actualidad, puesto que los gobiernos nacionalistas influyen en las escuelas, con el fin de que se encarguen de desarrollar la conciencia patriótica.
- **La función propagandística de la Historia:** se establece de manera efectiva en el aprendizaje; asimismo, la Historia como medio de propaganda se generó en el totalitarismo, y se lo encontraba en los museos; su incidencia no debe subestimarse en la instrucción de la representación del pasado.
- **La función de la Historia como afirmación de superioridad cultural:** consiste en infundir a los ciudadanos la idea de que la estructura de ideas sociales, económicas y gubernamentales en el que se encuentran es la mejor, esta creencia les dificulta reconocer que pueden existir sistemas remotamente parecidos, sin embargo, no puede existir uno que supere el suyo; un claro ejemplo es el modo en el que se presenta Estados Unidos al mundo y el mensaje que da, el cual habla de todas las contribuciones que en él se realizan.
- **La función para el ocio cultural:** la Historia constituye un elemento de entretenimiento y turismo, que se puede evidenciar cuando los seres humanos realizan múltiples actividades como viajar para conocer monumentos o ciudades para tratar de comprender de dónde vienen, siendo así un gran ingreso económico en ciertas zonas, sin embargo, estas personas se convierten en meros compradores de productos que evoquen alguna clase de Historia sea buena o mala.
- **La función para la creación de conocimiento científico en el análisis social:** se refiere al avance de la Historia en el ámbito científico y que es notorio en la Historia que se enseña en la escuela, además, se basa en el pensamiento de que el análisis del pasado desde la ciencia enriquece el presente; por este motivo, comprender a la Historia a través de las diferentes corrientes de pensamiento corrobora su científicidad (pp. 1418).

Tabla 3: funciones de la Historia

Función	Características
Función patriótica de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> ● Propaga ideologías políticas a través de la enseñanza de la Historia. ● Desarrolla la conciencia patriótica.
Función propagandística de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> ● Fue más visible en los museos. ● El fascismo italiano desarrolló este concepto de manera profunda. ● Los estados democráticos también usaron la Historia con estos fines.
Función de la Historia como afirmación de superioridad cultural	<ul style="list-style-type: none"> ● Infundir la idea de que el sistema en el que se encuentran es el mejor y superior al resto.
Función para el ocio cultural	<ul style="list-style-type: none"> ● Historia como elemento de entretenimiento y turismo. ● Historia como producto comercial de gran magnitud en la vida económica de ciertas zonas o ciudades.
Función para la creación de conocimiento científico en el análisis social	<ul style="list-style-type: none"> ● Hace referencia al avance de la Historia en el ámbito científico.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Notorio en la Historia enseñada en la escuela. |
|--|--|

Elaboración propia

2.2.3 Los fines generales de la Historia como materia educativa

La Historia comprendida como materia escolar no debe entenderse como un cuerpo de conocimientos terminados, sino como un acercamiento a un conocimiento en construcción, así como es el conocimiento científico (Prats y Santacana, 2001). Por ello, es indispensable conocer los fines de la Historia en la educación, los cuales según Prats y Santacana (2001) son:

- Posibilitar el entendimiento del presente, puesto que la Historia como disciplina es la adecuada para interpretar el presente, porque da a conocer su trayectoria la cual ayuda a su entendimiento.
- Formar a los estudiantes para la adultez, ya que uno de los fines de Historia es formar educandos que vivan una conciencia ciudadana, para esto emplea el análisis de acontecimientos para comprender conflictos de la sociedad.
- Fomentar el interés por el ayer, debido a que la Historia expone y le otorga un significado al pasado mediante la explicación de un tema en particular partiendo desde el presente.
- Estimular en la niñez y adolescencia el autoconcepto para que permita en la vida adulta el intercambio de valores culturales u opiniones, por lo tanto, en la escuela es necesario fomentar la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad.
- Contribuir a la identificación del origen y del legado común de los estudiantes teniendo en cuenta que no se debe forzar la homogeneidad en una comunidad heterogénea, sin embargo, es preciso ubicar a este legado dentro del contexto colectivo.
- Aportar al saber y entendimiento de otros lugares, costumbres y civilizaciones del mundo actual, considerando que la Historia es un instrumento que contribuye a apreciar a todas las personas.

- Potenciar habilidades cognitivas a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje regulado, ya que la Historia requiere de una indagación precisa y organizada que ayude a plantear juicios y reflexiones en base a la racionalidad.
- Incorporar a los estudiantes en el aprendizaje de un método característico de investigadores históricos, el cual se puede ver reflejado en la didáctica a través del desarrollo de competencias del pensamiento crítico.
- Mejorar las demás áreas del currículo mediante la transversalidad de la Historia que permite estructurar todo el pasado, asimismo, es preciso recalcar que varias asignaturas no se podrían dar sin saber acerca de la Historia y de su Historia (pp. 13-16).

2.3 Enseñar Historia

Después de analizar las razones de porqué y para qué enseñar Historia, es imprescindible conocer un poco de sus antecedentes para así situarnos en un contexto que nos permita comprender esta disciplina. Ante esto, es necesario conocer que la enseñanza de la Historia se origina en el siglo XIX, y está influenciada por corrientes de pensamiento, que pese a sus diferencias estas se complementan (Pagès y Santisteban, 2011). La primera corriente historiográfica es el positivismo, la cual surgió durante los últimos años del siglo XIX e inicios del XX; su herramienta principal fue la erudición que permitió que se considere al saber histórico poseedor de una metodología científica (Arista-Trejo, 2011). Además, su foco de reflexión era el área política que engrandecía a ciertos personajes del pasado y que reflejado en la escuela se convirtió en aprendizaje basado en el almacenamiento de hechos y personajes sin cuestionamiento (Arista-Trejo, 2011).

Por otra parte, la segunda corriente hace referencia al Romanticismo, la cual se enfocó en un modelo tradicional de enseñanza de la Historia basado en la construcción de memoria e identidad colectiva (Carretero y Montanero, 2008). Por último, la tercera corriente de los Annales, cuyo tema de investigación es el individuo que habita en una colectividad e intenta argumentar a la Historia mediante diferentes etapas: corta duración enfocada en los hechos, mediana duración para los sucesos de la Historia en la que los sujetos tienen una participación

activa, y larga duración centrada en los procesos. (Arista-Trejo, 2011). En definitiva, esta última corriente transformó la enseñanza de Historia, ya que esta pasó de ser una forma centrada en la memorización, a una modalidad de enseñanza de Historia enfocada en el ser humano como parte de la sociedad, en la que los estudiantes pueden analizar y reflexionar los sucesos.

2.3.1 Qué se enseña en la Historia

Para continuar en el entendimiento de la enseñanza de la Historia es preciso hacer alusión a los contenidos que se enseñan dentro de esta disciplina. Debido a que, como mencionan Prats y Santacana (2001) los contenidos de Historia resultan beneficiosos en la medida que sean capaces de ser empleados por los estudiantes; para que esto sea posible se requiere que la selección, organización y secuenciación de contenidos se de en concordancia con el nivel de desarrollo cognitivo al rango de edad, ya que, no se puede empezar construir un aprendizaje de una ciencia social sin primero contar con nociones básicas acerca del conocimiento histórico elaborado.

Ahora bien, con respecto a los contenidos de Historia que se enseñan en el Ecuador, el Ministerio de educación (2016) señala que los bloques curriculares se organizan por subniveles alrededor de:

los conceptos de Historia, espacio, convivencia e identidad, estos se desarrollan en una secuencia de aprendizaje que va de lo cercano hasta lo lejano y se esquematizan de la siguiente manera: bloque 1, Historia e identidad; bloque 2, los seres humanos en el espacio y bloque 3, la convivencia (p. 456).

A partir de esto, se plantea que los aprendizajes correspondientes a este subnivel promueven el autoconcepto de los educandos en calidad de sujetos y seres sociales, dentro del lugar y tiempo en el que se encuentren; de la misma forma, “proporciona a los estudiantes las habilidades y la perceptibilidad que necesiten para apreciar y entender las formas de expresión cultural del Ecuador que facilitan la construcción de la identidad nacional” (Ministerio de educación, 2016, p. 456).

Además, se pretende incentivar en los alumnos las competencias de ubicación espaciotemporal, para así dotarlos de instrumentos que les posibiliten situarse y de percepciones de la temporalidad mediante las cuales se pueden aproximar al conocimiento histórico a partir de sus primeras vivencias en su entorno (Ministerio de educación, 2016). Por último, se busca enriquecer la idea de convivencia en los educandos que les permite generar en ellos respeto hacia el otro y la certeza de su contribución mediante el trabajo, para formar así una sociedad basada en la solidaridad y justicia (Ministerio de educación, 2016).

2.3.2 Cómo se enseña Historia

Después de conocer los contenidos básicos en la enseñanza de la Historia, es oportuno analizar cómo estos se enseñan, es decir, reflexionar acerca de la didáctica de esta disciplina. Puesto que, para enseñar esta asignatura no hace falta solo conocerla, sino que se debe saber enseñarla, para esto, es necesario usar de forma correcta las herramientas para favorecer a la educación, esto es justamente de lo que se encarga la didáctica y constituye un pilar indispensable en la formación de los docentes (Pagés, 2018). Ante esto, es necesario definir a la didáctica como una acción que se centra en el lograr los objetivos planteados y en buscar los mecanismos adecuados para poder cumplirlos, es decir, va más allá de un conocimiento perceptivo, ya que, pretende desarrollar sus principios desde la explicación como forma de pensar (Camilloni De, 1994).

Por lo antedicho, resulta necesario recordar que, tal como señala Vygostki construir conceptos científicos no es un proceso sencillo, debido a que, estos se deben ajustar a las etapas del desarrollo intelectual de los niños, es decir, no se puede esperar que el estudiante pueda interpretar, analizar o rehacer la Historia por su cuenta, ya que, esto es un trabajo que les ha llevado siglos a varios historiadores; por este motivo, el proceso educativo debe enfocarse en proporcionar la guía u orientación adecuada para vincular los saberes o experiencias previas con conocimientos más formales o elaborados (Domínguez, 1986).

Actualmente, en las investigaciones realizadas, los estudiantes generalmente expresan que para aprender Historia generalmente memorizan la información, dejando de lado situaciones en las que hacen uso de habilidades mentales complejas (Valverde-Berrocoso, 2010); también,

usan conceptos históricos carentes, al igual que elaboran relatos históricos poco difíciles, lo cual da como resultado una enseñanza basada en la memorización de contenidos (Saíz-Serrano y López-Facal, 2015). Por lo tanto, los alumnos le dan menor importancia a la Historia, debido a que, piensan que esta asignatura posee mayor facilidad de estudio, dando así preferencia al resto de disciplinas (Benítez et al., 2018). En definitiva, la problemática referida al aprendizaje memorístico sigue siendo criticada hoy en día y se buscan opciones para erradicarlo (Lahera-Prieto y Pérez-Piñon, 2021).

Por este motivo, según Bertram et. al (como se citó en Lahera-Prieto y Pérez-Piñon, 2021) la enseñanza de Historia requiere enseñar a pensar históricamente a los estudiantes, para que desarrollen habilidades cognitivas que les permitan entender y reflexionar acerca del pasado. Además, para que contribuyan con el proceso de instrucción de sujetos competentes que puedan desafiar las múltiples problemáticas de la sociedad (Lahera-Prieto y Pérez-Piñon, 2021).

Por último, es importante conocer que la enseñanza de la Historia se ve afectada generalmente por los gobiernos de turno, ya que, estos organismos son los encargados de elaborar los recursos que se usarán en la educación del país, sin embargo, estos planteamientos usualmente no responden a las necesidades educativas reales ni favorecen al desarrollo de la conciencia histórica (Blanch, 2007). Por lo tanto, para Zuñiga (2015), la enseñanza de la Historia se ha basado en la explicación y narración de sucesos políticos desarrollados en el pasado, así como en el empleo de fuentes, entre ellos los manuales, mapas y fotografías para la enseñanza de conceptos de Historia.

2.3.3 Experiencias de enseñanza de la Historia en países latinoamericanos

Comprender las distintas realidades latinoamericanas acerca de la enseñanza de la Historia nos permite situar el contexto en el que esta se ha desarrollado.

México

Dentro de la escuela mexicana durante mucho tiempo la enseñanza de la Historia se basó en la memorización, es a partir de la reforma en 1993 que la Secretaría de Educación plantea una transformación a favor de la visión de la materia de Historia, ya que, desde “un enfoque

formativo pretende que los estudiantes sean capaces de comprender y explicar el pasado mediante la ubicación temporal, desarrollo de la identidad nacional, entendimiento de la causalidad de los hechos, y reflexión crítica de información” (Lima-Muñiz et al., 2010, pp. 4-5).

Posteriormente, en 2006 se proponen programas que se centran en la selección y organización de contenidos para que estos sigan una secuencia, en primer lugar, en los primeros años de educación se busca que los niños aprendan una Historia personal, para que luego se identifiquen con la Historia de la zona en la que viven y estudian; en segundo lugar, desde cuarto grado la enseñanza de la Historia se adentra a la Historia de México y el resto del mundo, de acuerdo al nivel en el que los niños se encuentren (Lima-Muñiz et al., 2010, pp. 6-7). Seguidamente, en 2009 se crea un programa de Historia basado en el estudio y reflexión de problemas de actualidad que busca: afianzar la idea de que la Historia se encuentra en constante construcción, desarrollar un currículo enfocado en potenciar competencias de Historia, orientar a los docentes en su práctica a través de la implementación de aprendizajes esperados, propuestas didácticas y recursos; además, se modifica el perfil de salida de los estudiantes de educación básica para formar ciudadanos que comprenden las características del mundo en el que viven (Lima-Muñiz et al., 2010, p. 8). Es decir, esta última reforma posee una visión del aprendizaje mediante una Historia formativa, que facilita comprender el aporte que el conocimiento histórico les proporciona a los alumnos en relación a su capacidad de analizar el pasado y extraer elementos para comprender el presente (SEP, 2011).

Sin embargo, actualmente el desafío al que se enfrenta el sistema educativo mexicano consiste en crear procesos para mejorar la calidad de la educación, para así desarrollar habilidades que faciliten el desenvolvimiento de los individuos en la comunidad (SEP, 2011). Es necesario recalcar que, a pesar de los esfuerzos aún no se ha determinado un camino que lleve a una educación de calidad, puesto que, uno de los problemas fundamentales del país es la inexistencia de una política educativa que dé continuidad a los planes de estudio y evalúe dichos programas (Lima-Muñiz y Reinoso-Angulo, 2014)

En Chile, en los años de dictadura militar 1973-1990, la enseñanza de la Historia recibió una marcada influencia de su visión política, sin posibilidad de análisis y es a partir de 1997 que se inicia el proceso de una reforma educativa dentro de la cual se analiza, entre otros, la forma de enseñar una “Historia Oficial”, no obstante, es hacia el año 2002 que este proceso se concreta y en lo concerniente a la enseñanza de la Historia, se resuelve la formulación de Textos de Estudio para el trabajo de los docentes, que incorporaron temáticas referentes a: Golpe de Estado y Unidad Popular, sin embargo, prevaleció en los docentes el criterio de neutralidad razón por la cual no se acogió como Historia oficial (Rivera y Mondaca, 2013). Para Rivera y Mondaca (2013) urge en Chile, educar con la idea de que la Historia se encuentra en movimiento y se basa en ciertos hechos del pasado, que pueden ser abordados mediante su investigación en las aulas, para así comprender la realidad de la lucha que vivió el pueblo chileno y desarrollar en el estudiante un pensamiento crítico que lo convierta en un agente de cambio en la Historia.

Además, el currículo chileno está organizado en dos sectores de aprendizaje, el primero de ellos, abarca de primero a cuarto año de educación básica y se titula Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, posee el fin de potenciar destrezas de ubicación temporal que le permitan al estudiante comprender su entorno más cercano; el segundo sector, va desde quinto a octavo año de educación básica y se denominó Estudio y Comprensión de la Sociedad, su objeto de estudio es la sociedad y busca otorgarle al estudiante las herramientas necesarias para ser un ciudadano crítico, activo y reflexivo (Toledo-Jofré y Gazmuri-Stein, 2009, p. 161).

Finalmente, para comprender mejor la educación chilena es importante mencionar que existe una gran controversia con respecto al deber del estado en asegurar el acceso de todos a una educación de calidad, debido a que el sistema educativo de este país es mixto (administrado por el Estado y por instancias particulares), bajo la visión de otorgarles a los padres la libertad de acceder al tipo de educación que crean pertinente para sus hijos; sin embargo, esta supuesta libertad se ve condicionada por el nivel socioeconómico de cada familia (Román-Parada, 2015, p. 56).

Resulta interesante observar la enseñanza de la asignatura de Historia dentro del currículo en Colombia, así en 1905, se establece dentro del plan de estudios como una asignatura escolar obligatoria y formal; en tanto que, en 1913, se asigna una carga horaria de dos horas a la semana en los cuatro niveles de escolaridad; mientras que, en 1922 esta se desarrollaría, sólo en segundo

grado, con una duración de tres horas a la semana (Ghotme, 2013, p. 279). En la segunda mitad del siglo XIX, “se dio el surgimiento de manuales de historia (...) sus objetivos era construir el proyecto nacional que estaba mediado por el poder que tendría una escritura para legitimar las acciones de las elites colombianas” (Restrepo-Zapata, 2017, p. 8). Asimismo, en estos años se potenció la enseñanza de manera lineal-evolutiva, con la utilización de métodos mnemotécnicos, por tanto, el objeto de su enseñanza giró en torno a la visualización de elementos y la observación, es por ello que, las actividades que se plantearon incluyeron visitas a sitios históricos o museos, en donde se recabó datos importantes que se potenciaron con la utilización de la memoria (Ghotme, 2013).

Además, en la segunda mitad del siglo XX, a partir del Bogotazo se reintegran temas de Historia patria en las instituciones educativas para crear prácticas democráticas, honorabilidad e identidad nacional mediante la Historia (Restrepo-Zapata, 2017). Debido a que la escuela anterior abusó del uso del libro, en 1948 la Academia quedó encargada de gestionar programas, textos y recursos para la enseñanza de Historia, por lo que se centró en una enseñanza en torno a la vida y obra de héroes y caudillos la cual fue superada hacia los años 1970-1980 con la relación que se establecen entre los hechos históricos determinantes económicos y las luchas sociales (Ghotme, 2013). En la década de los 80, se consideró incorporar las ciencias sociales con otras asignaturas como la Geografía.

Ecuador

En Ecuador, a decir de Bustos (1997) los programas educativos de enseñanza de Historia develan un etnocentrismo cultural del que dan cuenta el conjunto de textos escolares en los que se ha periodizado la Historia con base en la actividad económica y en la visión canónica de la Historia del Ecuador. Además, resalta en ella una galería de personajes como: obispos,

presidentes, generales, etc., es por ello que el autor sostiene, que dichos programas, no han integrado contenidos fundamentales para que los estudiantes comprendan la historicidad de los hechos más relevantes del Ecuador contemporáneo, tampoco contribuyen al entendimiento de la diversidad cultural, social, étnica y la redefinición de las identidades, entre otros (Bustos, 1997, p. 102).

Por otra parte, en cuanto a la didáctica, indica que, en los programas educativos se ha priorizado la entrega de resúmenes, particularidad que ha dado paso a una enseñanza enciclopédica, en la que se prima la memorización de datos, nombres de personajes, hechos, territorios, conflictos, etc., que pueden ser olvidados por los estudiantes (Bustos, 1997). En contraste, la escuela activa propone nuevas alternativas didácticas, para la enseñanza de la Historia, con el objetivo de fomentar el interés por investigar. Sin embargo, la confusión en el conocimiento sobre aprendizaje activo y significativo y la falta de un enfoque teóricometodológico sólido, en algunos casos, han transformado estrategias didácticas como: tareas escolares, en actos de transposición textual mecánica. (Bustos, 1997).

En la actualidad, en el currículo Ecuatoriano, por motivos didácticos y psicopedagógicos, las Ciencias Sociales adquieren la denominación de Estudios Sociales en la Educación General Básica, por ello su desarrollo se enfoca en lo narrativo, pero sin dejar de lado el análisis y el entendimiento holístico de los hechos y fenómenos de la Historia, con la finalidad de que el alumno reflexione y asimile los diferentes sucesos a partir de la mayoría de visiones posibles, por lo que este proceso se concretará en el Bachillerato con la consecución del pensamiento hipotético-deductivo, a través de las materias de Historia, Educación para la Ciudadanía y Filosofía (Ministerio de Educación, 2016).

Capítulo 3: Propuestas para didactizar la enseñanza de la Historia basadas en el pensamiento histórico

3.1 Dificultades en la enseñanza de la Historia

“La Historia es una de las materias escolares más complicadas y difíciles de enseñar, tanto por su propia naturaleza de ciencia formal como su uso y abuso por parte de los poderes públicos, especialmente por los políticos” (Prats, 2017). Por lo tanto, es necesario conocer algunas dificultades que se presentan la enseñanza de la Historia según Prats (2017):

1. **Concepción que tiene el estudiante de la materia de Historia:** esta es una dificultad, puesto que, el estudiante generalmente no la reconoce con rasgos propios de una ciencia social, sino como un saber menor en el que no necesita más que recordar datos, hechos y explicaciones para rendir alguna evaluación; asimismo, en ocasiones la perciben como una interpretación ideológica y subjetiva que les tratan de transmitir los docentes de la materia.
2. **Dificultades contextuales:** están vinculadas a tres factores, primero la visión social de la Historia que identifica al saber histórico con una visión erudita del pasado, identifica al periodismo y le da a una visión de casi de ciencia ficción a la Historia; segundo, la utilización política de la Historia, puesto que algunos gobernantes buscan fomentar relatos narrativos y mitos históricos para fortalecer su tesis sobre su presente, lo que condiciona al currículum y a la enseñanza de la Historia, la cual puede ser manipulada políticamente; por último, la tradición y formación de los docente, ya que en ocasiones los educandos promueven una enseñanza de Historia poco activa y acabada.
3. **Dificultades ligadas a la naturaleza de la Historia como ciencia social:** tienen que ver con las dificultades generales que existen en la naturaleza de la asignatura, debido a que no posee un campo práctico ni una definición aceptada de la disciplina; asimismo, con referencia a las dificultades específicas se plantea hablar del uso de conceptos históricos en la vida diaria, pero de los cuáles no se conoce su significado técnico (pp. 17-30).

3.2 Desafíos en la enseñanza de la Historia en algunos países latinoamericanos

A continuación, en base a la información presentada en el apartado anterior se sintetizan los desafíos primordiales de México, Chile, Colombia y Ecuador en la enseñanza de la Historia.

Tabla 4: dificultades de la enseñanza de la Historia

País	Dificultades en la enseñanza de la Historia
México	<ul style="list-style-type: none"> ● Permanecen rasgos de enseñanza descontextualizada con base en la memorización. ● Se considera solo una habilidad del pensamiento histórico, la conciencia histórica y se desglosa en sus tres elementos: ubicación temporal, causalidad de los hechos y reflexión crítica de la información. De esta forma, se le quita importancia al resto de competencias del pensamiento histórico, lo que incide en la oportunidad para que los estudiantes analicen el pasado y extraigan elementos para comprender el presente. ● No existe una política educativa sólida que dé seguimiento y continuidad a los planes y programas educativos, por este motivo, la enseñanza de la Historia se ve afectada con los diversos cambios de perspectiva que se sufren en años consecutivos y que además no evalúan las reformas ya existentes para mejorar o desechar las propuestas.
Chile	<ul style="list-style-type: none"> ● Los Textos Educativos tienen contenidos enciclopédicos. ● La visión política gubernamental ha influenciado fuertemente el estudio de la enseñanza de la Historia sesgándola a sus convicciones e ideologías, lo que provocó que la imaginación histórica en los estudiantes no se desarrolle, debido a que, se limitó el juicio moral y pensamiento crítico.

	<ul style="list-style-type: none"> • La neutralidad de los actores del proceso de enseñanza de la Historia influye en el desarrollo del pensamiento histórico en la medida en que no se crean en el aula las condiciones necesarias para analizar los hechos del pasado, desarrollar empatía histórica, expresar diferentes puntos de vista, interpretar el pasado y reconocer qué elementos siguen vigentes en su presente.
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • La asignatura de Historia tiene una carga horaria reducida de dos a tres horas, por este motivo, se la ve como una disciplina de menor importancia con relación a las otras. Además, el tiempo que se le asigna a esta materia no es el suficiente para desarrollar completamente todas las habilidades del pensamiento histórico. • Utilización de métodos mnemotécnicos al momento de relacionarse con evidencias históricas, dejando de lado el desarrollo de la competencia de interpretación histórica, que busca que a través del contacto con fuentes históricas se produzca un análisis y reflexión de las mismas, para permitir a los estudiantes acercarse al pasado. • Abuso del texto de Historia por parte del docente, lo cual proporciona una sola visión y concepción del pasado, sin dar lugar, a una interpretación del contenido que se presenta.
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> • No se han integrado contenidos fundamentales para la enseñanza de Historia del país, presentando en su mayoría sólo contenidos o hechos aislados que no llevan a la criticidad, es decir, dejando por fuera a la competencia de la contextualización histórica, la cual sitúa y reflexiona acerca de los diferentes sucesos del pasado. • Enseñanza enciclopédica basada en la memorización, carente de un enfoque teórico-metodológico sólido.

Elaboración propia

A partir de la información recopilada, se puede visibilizar la existencia de varias problemáticas en la enseñanza de la Historia a las cuáles se puede responder mediante la implementación de un enfoque de pensamiento histórico en la educación. Es por este motivo

que, seguidamente se presentan diferentes estrategias para la enseñanza de la Historia enfocadas en desarrollar pensamiento histórico.

3.3 Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia

Para mejorar el entendimiento de este apartado conviene acercar los conceptos de estrategia y método, puesto que, en el ejercicio didáctico es el docente quien los utiliza y en esta medida, se pueden encontrar estrategias utilizadas como métodos y vice versa. Por lo tanto, una estrategia son aquellas actividades o recursos que el educador emplea para guiar la enseñanza (Anijovich y Mora, 2009); mientras que, un método es la vía que emplea la didáctica para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vargas-Merina, 2009). Por este motivo, en esta investigación se considera al Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo y Aula invertida como estrategias que apoyan al cumplimiento de objetivos que persiguen el método analítico² y deductivo³.

Ahora bien, es importante precisar que para que el pensamiento se transforme en una habilidad se requiere que el docente se apropie de una postura pedagógica orientada a la educación crítica y emplee rutas adecuados para la enseñanza (Amestoy-Sánchez de, 2002, p. 13), en este escenario, las estrategias didácticas, se convierten en herramientas importantes, por este motivo, se enlistan tres que facilitan el desarrollo del pensamiento, en particular el pensamiento histórico.

3.3.1 Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El ABP es una estrategia innovadora en la que el error se transforma en una forma de aprender (Valderrama-Sanabria y Castaño-Riobueno, 2017), tiene como finalidad la indagación

² Método Analítico: “es un procedimiento lógico que posibilita descomponer mentalmente un todo en sus partes y cualidades, en sus múltiples relaciones, propiedades y componentes” (Rodríguez y Pérez, 2017, p. 186) ³ Método deductivo: “es cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular. El maestro presenta conceptos, principios, afirmaciones o definiciones de las cuales van siendo extraídas conclusiones y consecuencias” (Vargas-Merina, 2009, p. 6).

y reflexión sobre hechos habituales de forma holística para proponer soluciones de problemas (Ministerio de Educación, 2011).

En otras palabras, esta estrategia parte de problemas cotidianos, que despiertan el interés en el estudiante, no solo por conocer causas de la situación de aprendizaje, sino que, a partir de la investigación, amplía su conocimiento y sustenta argumentos sobre posibles soluciones, entonces, fortalece el rol de estudiante como protagonista de su aprendizaje (Escribano y Valle Del, 2015, pp. 70-72), además, este adquiere autonomía a través de la búsqueda, selección y organización de la información (Valderrama y Castaño, 2017), acciones que cobran importancia al momento de cuestionar y formular respuestas o alternativas que den solución al problema por resolver (Palacios-Quezada y Barrero-Serrano, 2021), con ello, se aparta de la transmisión expositiva de los sucesos (Molina-Puche y Esparza-Navarro, 2019) por parte del docente, quien no pierde un rol activo, pues su acompañamiento y guía durante el desarrollo de la estrategia, fortalece el desarrollo de capacidades y competencias en los estudiantes y posibilita el cumplimiento de las metas ya sea de forma individual o en grupo (Guevara-Mora, 2010), además, es quien apoya en el planteamiento del problema y propone diversas opciones para la investigación (Palacios-Quezada y Barrero-Serrano, 2021).

Heras-Luna et al., (2020) refuerzan lo expuesto cuando indican que el Aprendizaje Basado en Problemas promueve el razonamiento y la reflexión, incentiva al trabajo entre pares, fomenta el involucramiento y permite la toma de decisiones.

El proceso a seguir para el desarrollo de esta estrategia de enseñanza según Zavala-Chávez (2019) consta de siete pasos:

1. Reconocimiento y explicación de la situación problemática.
2. Lluvia de ideas y diálogo.
3. En base a la información previa que poseen, los estudiantes buscan las posibles causas del problema.
4. En grupos de trabajo se crea un listado con diversas alternativas de solución.

5. Se elabora un plan de acción a seguir para lograr el objetivo planteado.
6. Investigación acerca del problema y sus alternativas de resolución.
7. Presentación de los trabajos en grupo y plenaria que incentive a la discusión y cuestionamiento (pp. 37-38)

De acuerdo a lo expuesto, la utilización de esta estrategia que apoya al método analítico, fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y promueve el desarrollo del pensamiento crítico (Guevara-Mora, 2010) ; es decir, el pensamiento histórico y crítico poseen una relación cercana, ya que, el pensamiento histórico considera al estudio del pasado como una alternativa de argumentación, el análisis del presente como una posibilidad para desarrollar la metacognición y al futuro como una oportunidad de solución de problemas (Mejía-Botero y Mejía-Mejía, 2015); lo cual posibilita que tanto el alumno como el docente se posicionen de manera crítica en los diversos escenarios de la cotidianidad (Ibagón-Martín y Minte-Münzenmayer, 2019).

Entre las razones que se encuentran para asentir la aseveración presentada en el párrafo anterior, se precisa en primer lugar que, los pasos 1 y 2 del ABP, permiten al estudiante identificar el problema y relacionarlo con los conocimientos que ya poseen, de esta forma, se inicia el proceso para el desarrollo de la competencia de Interpretación histórica que pretende formar un vínculo entre las nuevas fuentes de información con los saberes pasados de los estudiantes, el cual se completará al final del proceso de enseñanza. Asimismo, en segundo lugar, se hace alusión al paso 3 de esta estrategia, que consiste en reflexionar acerca de las supuestas causas de la situación problemática, lo que propicia la competencia de Imaginación histórica específicamente el componente de contextualización histórica, que incentiva a los alumnos a analizar diferentes visiones que las personas tienen acerca de una misma situación del pasado, para así comprender de forma holística aquel hecho. Además, los pasos 4, 5 y 6 se enfocan en el trabajo entre pares para formular las posibles soluciones, dando paso al fortalecimiento de la habilidad de Narración Histórica, la cual persigue el mismo fin, ya que busca que, los niños creen distintos tipos de textos o materiales en base a discusiones y acuerdos de un mismo tema. Finalmente, en el paso 7 se da a conocer el resultado de todo el proceso que se ha realizado mediante una exposición, de esta manera, los estudiantes son capaces de explicar

y argumentar de forma detallada las causas que originaron este problema, las perspectivas de los sujetos en el pasado y las soluciones más factibles en el presente; a esto se lo conoce como Explicación Histórica. Por tanto, la enseñanza de la Historia se ve fuertemente beneficiada por esta estrategia, ya que, supera la idea de que esta es memorística y permite verla como una capacidad de relacionar las distintas temporalidades e implicaciones.

3.3.2 Aprendizaje cooperativo (AC)

El Aprendizaje Cooperativo es una estrategia que se basa en el accionar de los alumnos con el fin de alcanzar un propósito de manera grupal (Cortés-González y Royero-Pérez, 2020); potenciar la autonomía en el aprendizaje individual y en equipo (Johnson et al., 1999), y propiciar la adquisición de conocimientos, capacidades interpersonales y habilidades comunicativas (Juárez et al., 2019 y Fontana y Expósito, 2020).

En otras palabras, esta estrategia guiada por el método deductivo se caracteriza por permitir: aprender colectivamente para ser sujetos de reconocimiento grupal valorando la diversidad de sus participantes, fomentar la igualdad en el contexto de la diversidad en el grupo, preparar al educando para afrontar y solucionar conflictos presentes en su vida diaria (García et al., 2019); motivar al aprendizaje y por la apropiación de los conocimientos de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2011).

Dentro de esta estrategia, la docente desarrolla un rol de mediador y orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje; planifica y coordina las actividades que se podrían desarrollar en grupo, acompaña las actividades o tareas de cada equipo; visualiza que exista comunicación entre los integrantes del conjunto; presta atención a las conversaciones y participa en caso de que sea necesario (García et al., 2019). Mientras que, el estudiante dentro del grupo cooperativo desarrolla distintos roles de manera activa, de acuerdo al tipo de actividad y el tamaño del equipo, entre estos se encuentran: orientador, se responsabiliza de que todos los integrantes del grupo entiendan el tema; alentador, es quien busca la manera de que todos en el equipo intervengan; observador, se encomienda en identificar la conducta del grupo; y secretario, es el delegado para realizar apuntes y exponer los resultados a todos los compañeros (García et al., 2019).

En esta misma línea, Fernández-Río (2017) da a conocer el ciclo del aprendizaje cooperativo que se divide en 3 fases:

- Fase 1: creación y formación del equipo, tiene el propósito de formar equipos para que los alumnos conozcan qué se puede trabajar entre pares, y a su vez experimenten las ventajas del mismo, esta fase se divide en 4 sub fases: presentación, los integrantes conocen los nombres de los compañeros del grupo; rompehielos, son actividades que tienen la finalidad de que los estudiantes pierdan la vergüenza y tengan contacto con sus compañeros; confianza, esta es importante para trabajar en los grupos cooperativos, sin embargo, se necesita tiempo para conseguirla y se desarrolla con las acciones de cada integrante del grupo; y autoconocimiento, la finalidad es que cada estudiante se conozca e identifique los logros que puede obtener con la cooperación de los otros.
- Fase 2: el aprendizaje cooperativo como contenido en la enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de que el educando aprenda a utilizar el Aprendizaje cooperativo mediante procedimientos sencillos y manejables.
- Fase 3: el aprendizaje cooperativo como medio para la enseñanza y aprendizaje, de acuerdo al ciclo del Aprendizaje cooperativo, en esta fase los alumnos ya han participado en grupos de trabajo, de modo que, para los educadores ya es posible proponer actividades para trabajar cooperativamente.

Por último, es preciso mencionar que llevar a la práctica la estrategia de Aprendizaje Cooperativo orientada por el método deductivo facilita el desarrollo de la competencia de Representación Histórica que a su vez potencia el pensamiento histórico. Dado que, la forma de organización de los estudiantes dentro del AC propicia que estos hagan uso y perfeccionen sus habilidades comunicativas, lo cual estimula sus habilidades de escucha y expresión que se encuentran dentro de la competencia de Representación de la Historia. Por otra parte, el AC crea situaciones en las que el estudiante debe enfrentarse a una variedad de opiniones e ideas en su grupo y resolver los problemas que se presenten, de esta forma, potenciando el pensamiento crítico, ya que, solo mediante este el alumno es capaz de autorregular su aprendizaje y resolver conflictos tomando en cuenta los diversos factores, opiniones o

situaciones; además, el juicio moral es una pieza clave en esta estrategia, debido a que, el niño debe ser capaz de comprender el pensar y actuar de los demás, para así comprender sus propias actitudes y accionar. Además, durante el proceso de trabajo que se realiza en el Aprendizaje Cooperativo los alumnos tienen a su disposición el tiempo suficiente para poder conectar sus pensamientos previos con los nuevos que se van formando; constituyendo de esta forma la capacidad de interpretar o reinterpretar históricamente una fuente.

3.3.3 Aula invertida

La estrategia de aula invertida como su nombre lo dice es dar vuelta a la clase, es decir, aquellas actividades que se ejecutaban en el salón de clases ahora se harán en casa, y viceversa (González-Zamar y Abad-Segura, 2020); de esta forma, el tiempo que los estudiantes estarán en comunicación con el educador, se empleará para fomentar y desarrollar procesos de pensamiento que favorezcan la apropiación de saberes (Fernández, 2012/2014); por lo tanto, su objetivo principal es reconocer las capacidades, competencias o habilidades que se desean que los estudiantes adquieran o mejoren durante la aplicación de esta estrategia (Martínez-Olvera, 2014).

Por lo tanto, el Aula invertida junto con el método deductivo propicia una enseñanza personalizada, es decir, adecuada a las exigencias y necesidades que cada niño presenta (Fernández, 2012/2014); para que esto sea posible se requiere de una constante comunicación entre educador y educando tanto fuera y dentro del aula de clases (Hernández-Silva y Tecpan-Flores, 2017). De tal forma que, los docentes se muestran con un mayor grado de interés en atender las diferencias individuales, a través de la elaboración de materiales contextualizados, motivación a las familias para involucrarse en el proceso educativo y creación de un clima colaborativo; lo cual convierte al maestro en orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje (Tourón y Santiago, 2015). Ante ello, se le otorga al alumno el rol de autorregulador de su aprendizaje, competente en el uso de recursos tecnológicos, comprensivo y flexible ante las ideas de los demás, solucionador de conflictos y un constante cuestionador del proceso de enseñanza (Rivera-Calle, 2019).

En concordancia con el tema, Subias (2018) propone cinco pasos para el desarrollo de esta estrategia:

1. Establecer metas, habilidades y temas a trabajar.
2. Escoger los contenidos a desarrollar individualmente y de manera cooperativa.
3. Elegir y elaborar los materiales y fuentes digitales que a las que van a tener acceso los estudiantes para la adquisición de conocimientos, además, es importante que se coloquen pequeñas actividades que les permitan a los alumnos autoevaluar su proceso de aprendizaje.
4. Planificar un desafío, suceso o proyecto que se necesite solucionar o ejecutar en equipo.
5. Seleccionar un tipo evaluación, para valorar el nivel de entendimiento que poseen los estudiantes y su habilidad de emplear el mismo en distintos entornos.

Finalmente, es importante recalcar que dentro de la enseñanza de la Historia cuando se emplea la estrategia de Aula Invertida basada en el método deductivo se desarrolla la competencia de Interpretación Histórica, que propicia el pensamiento histórico. Debido a que, en los pasos 1, 2 y 3 de esta estrategia el docente mediante su accionar permite que los estudiantes se acerquen a las fuentes de información que les proporciona, para así interpretarlas y debatirlas; lo cual propicia que los alumnos formen argumentos acerca de un tema desde una visión global del mismo. Por otra parte, a través del uso del Aula invertida los estudiantes son capaces de potenciar la competencia de Contextualización histórica, ya que, los pasos 4 y 5 que constituyen la consolidación de esta estrategia se enfocan en que los educandos se enfrenten a un desafío, lo resuelvan y puedan aplicar este conocimiento en la vida diaria, cumpliendo así un fin de la contextualización que busca que los niños se sitúen en un escenario problemático determinado del pasado para dar posibles soluciones y obtener de este proceso habilidades y conocimientos que le sean de utilidad en su presente y futuro.

Por otra parte, no se ha dejado de lado al desarrollo de la competencia de la Conciencia Histórica, sin embargo, esta se encuentra en cada una de las estrategias didácticas planteadas. Puesto que, busca formar estudiantes capaces de situarse en el pasado, analizar el presente y

pensar en el futuro; habilidades que son trabajadas desde el Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo y Aula Invertida, mediante el análisis y discusión sobre cómo eran, cómo son y cómo podrían ser los pilares de la sociedad. En definitiva, todas las estrategias anteriormente mencionadas y caracterizadas buscan cambiar la perspectiva que los estudiantes tienen acerca de la Historia, es decir, transformar la concepción de que la Historia es un conjunto de información del pasado y llevarla hacia la visión de que la Historia es una guía o camino hacia la obtención de conocimiento, por este motivo, se desarrollan distintas estrategias que permitan a los alumnos obtener las competencias necesarias para indagar, interpretar y reflexionar sobre sucesos que ya sucedieron (Domínguez, 1986).

3.4 Métodos para la enseñanza de la Historia

Después de plantear diferentes estrategias que se pueden acoplar a la enseñanza de la historia para desarrollar competencias del pensamiento histórico, es importante señalar que existen métodos específicos para la enseñanza de esta asignatura. En el apartado anterior se realizó la diferenciación entre estrategia y método, sin embargo, es necesario recordar que cuando se habla de un método en la enseñanza de la Historia, este se refiere a una estructura planeada y organizada que el docente usa para el desarrollo de su clase (Prats y Santacana, 2011). A continuación, se describirán los más relevantes:

3.4.1 Método *expositivo*

Para Prats y Santacana (2011) este método se centra mayormente en la actividad del docente, en donde los estudiantes adquieren un rol pasivo y receptivo, por lo que las clases se basan en una explicación oral, la cual puede estar seguida de interrogantes hacia los educandos, con el fin de conocer si han comprendido la explicación; en este método, el docente puede utilizar actividades más sofisticadas, para que los estudiantes infieran o deduzcan, así como puede alternar este tipo de clases con salidas a lugares o museos, observar películas, junto con una guía de observación. Por lo tanto, la base metodológica de este se basa en que existe un conocimiento en que el estudiante debe aprender o memorizar, sin cuestionar la información que se aprende (Prats y Santacana, 2011).

Por otra parte, resulta obvio recalcar que este método generalmente se encuentra en contraposición con las estrategias previamente planteadas, debido a que, en las tres estrategias el estudiante es el principal actor del proceso educativo, sin embargo, en este método el docente es el que toma mayor protagonismo. No obstante, el método expositivo puede adaptarse al Aula Invertida, ya que, en el segundo momento de esta estrategia el profesor es quien responde a las dudas generadas por el acercamiento a la información de los estudiantes y guía a la reflexión. Finalmente, cabe precisar que este método responde a una visión tradicionalista de la enseñanza, lo que no significa que sea negativo o que se lo deba dejar de lado, sino que, se deben encontrar diferentes maneras de adecuarlo a las nuevas exigencias de la enseñanza.

3.4.2 Método por descubrimiento

El método por descubrimiento o indagativo propicia que los alumnos sean protagonistas y partícipes de su aprendizaje, bajo la dirección de los docentes quienes facilitarán los materiales o recursos que los estudiantes requieran; para que así, los niños sean capaces de *descubrir diferentes* maneras de explicar el pasado, desde las más sencillas hasta las más elaboradas (Prats y Santacana, 2011).

El aprendizaje por descubrimiento se enfoca en potenciar destrezas de investigación que buscan la solución de problemas; además, para el desarrollo de este método es fundamental tener en cuenta los siguientes factores:

- Cantidad y calidad de la información.
- Contexto en el que se produce el conocimiento.
- Facultades cognitivas y actitudinales del alumno.
- Adaptación de los conceptos a las capacidades cognitivas del alumno y la edad (Prats y Santacana, 2011).

Este método guarda estrecha relación con el Aprendizaje Basado en Problemas, debido a que, comparten la finalidad de desarrollar competencias del pensamiento histórico en los estudiantes. Puesto a que, pretenden formar investigadores que sean capaces de elaborar explicaciones históricas en base a su relación con el pasado y la interpretación de distintas

fuentes. Asimismo, para que el ABP y el método por descubrimiento tengan éxito un factor clave es la contextualización del aprendizaje, para que de esta manera se identifiquen con el pasado para comprender el presente.

3.4.3 Método cíclico

El método cíclico se enfoca en la búsqueda de la explicación de situaciones actuales en base al pasado, es por esto que se lo define como ver a la Historia *hacia atrás*. Además, se fundamenta en la secuencia de narraciones que se dan sin corte y en el mismo orden, ya que, consiste en el estudio completo de la historia en cada periodo escolar, donde se aumentan los contenido y conceptos conforme transcurren en la trayectoria escolar (Prats y Santacana, 2011)

Para que se dé el método cíclico es necesario el establecimiento del orden en el que sus anillas se van a desarrollar, ya que, se centra en la concepción de que el aprendizaje es progresivo, y que por ende, se deben crear las estructuras básicas en las anillas iniciales; por este motivo, se propone que, en la primera anilla se abarquen las principales ideas de cronología e incluya a los personajes y acontecimientos más relevantes, la segunda anilla deberá situar los contenidos anteriores en la Historia del país, para que en la última anilla el estudiante se adentre en la Historia Universal (Prats y Santacana, 2011).

Este método puede guiar a cualquier estrategia de aprendizaje propuesta, ya que, desde el Aprendizaje Basado en problemas se debería plantear un problema actual que su resolución requiera una investigación en el pasado, asimismo, en el Aprendizaje Cooperativo se pueden proponer actividades grupales en las que desde una situación contextualizada se deba llegar al entendimiento de la Historia Universal, por último, en el Aula Invertida el método cíclico se desarrollaría de forma completa en los años superiores de educación básica, en los que el estudiante luego de pasar por las diferentes anillas sea capaz de relacionar una situación actual, con la Historia del país y la Historia Universal. Dentro del contexto ecuatoriano, el método cíclico se encuentra presente en el desarrollo del Bloque 1: Historia e identidad propuesto por el currículo de educación, aquí podemos evidenciar que los temas se abordan desde la historia personal a la mundial.

3.4.4 Método regresivo

Este método pretende explicar los antecedentes cercanos o lejanos que han orientado a las circunstancias del presente, por lo tanto, su estudio comienza desde la época más conocida y va recopilando los indicios que contribuyen a entender un pasado complejo y lejano. Para el empleo de este método es necesario la conexión con otras disciplinas como la sociología, la economía y la geografía humana. Mientras que, su aplicación en la escolaridad, es posible si el objetivo es reflexionar hechos históricos recientes, por lo que su utilización es más recomendable para grados superiores, ya que, en esta etapa el alumno dispone no sólo de criterios propios, sino que tienen el acceso a la información de temas actuales (Prats y Santacana, 2011).

De la misma forma este método puede orientar al Aprendizaje Basado en Problemas, ya que busca dar solución a hechos que sean cotidianos o actuales, a través de la indagación y reflexión del pasado, formando así estudiantes investigadores con competencias en el pensamiento histórico que les permite comprender el presente en base a las situaciones que en el pasado se han dado, para así proyectarse a un futuro; comprendiendo que la Historia siempre se encuentra en constante construcción.

Conclusiones

Desde la revisión bibliográfica sobre competencias fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico se puede concluir que, generalmente para desarrollar el pensamiento histórico en los niños se requiere de cuatro competencias fundamentales: conciencia histórica temporal, representación de la Historia, imaginación histórica e interpretación histórica, las cuales están estrechamente relacionadas. Así, con la conciencia histórica temporal los estudiantes pueden analizar el pasado y su relación con el presente y futuro, para lograr una visión holística del mundo y sus transformaciones. Y, es únicamente desde la representación de la Historia a través de la narración y la explicación que se puede visibilizar a la conciencia histórica que el individuo ya ha elaborado, por medio de distintos lenguajes como el oral, escrito, audiovisual, entre otros. Por lo tanto, aparece la imaginación histórica como un instrumento que busca dar sentido a los hechos y evidencias históricas, para así acabar de comprender un suceso histórico que fue analizado y expresado en las dos competencias ya mencionadas. Finalmente, por lo investigado bibliográficamente, se puede considerar que, el pensamiento histórico se concreta en la forma en la que los niños sean capaces de interpretar históricamente, puesto que, aquí se muestra como ellos se enfrentan a situaciones reales y materiales tangibles en el aula de clase y su cotidianidad. En este sentido, se considera que resulta de vital importancia entender el soporte teórico de cada competencia del pensamiento histórico con el fin de llevarlas a la práctica en las aulas de clase.

En segundo lugar, se pudo encontrar que, la mayoría de casos investigados bibliográficamente sobre la enseñanza de la Historia, dan cuenta del uso de un modelo tradicionalista, que prioriza contenidos enciclopédicos e impulsan la memorización de datos y fechas. Además, se pudo observar que, la enseñanza de la Historia habitualmente ha estado sujeta a reformas ligadas a cumplir objetivos políticos de gobiernos de turno, lo que ha imposibilitado que se dé continuidad a los planes y programas en el marco del desarrollo de la educación. Asimismo, se constata que, esta asignatura normalmente es considerada de menor importancia con relación a las demás, por ello, en más de un país investigado se observa que, se le asigna menor carga horaria.

También es importante poner en consideración que para lograr el desarrollo del pensamiento histórico desde la enseñanza de la Historia, urge el uso de métodos y estrategias didácticas que lo posibilite, en este sentido, tras la realización de este trabajo se ha propuesto tres estrategias didácticas, la primera: el Aprendizaje Basado en Problemas bajo el método analítico porque busca potenciar en los estudiantes la capacidad de analizar y resolver problemas, situarse en el lugar del sujeto del pasado y comprender su contexto para tener una mirada holística del suceso. La segunda: el Aprendizaje Cooperativo que al ser guiado por el método deductivo puede desarrollar habilidades sociales y comunicativas, lo que facilita la empatía histórica y la forma de interpretación de las fuentes. Por último, la tercera: el Aula Invertida que, junto al método deductivo, consideramos que desarrolla diferentes habilidades que beneficien al pensamiento histórico. Además, existen métodos específicos para la enseñanza de la Historia: Método Expositivo, Método por descubrimiento, Método Cíclico y Método Regresivo, los cuales pueden ser adaptados a las estrategias propuestas o a cualquier otras en la búsqueda de orientar a la enseñanza de la Historia desde el Pensamiento Histórico.

Ante lo expuesto, ratificamos en la conclusión que, las estrategias didácticas presentadas pueden ser aplicadas en el aula para construir pensamiento histórico, pero deben ser contextualizadas al nivel de desarrollo físico e intelectual de cada grupo de niños, de esta forma se les otorgará diferentes herramientas de análisis, que permitan a los niños lograr autonomía en su propia reconstrucción e interpretación del pasado. A modo de cierre, nos unimos al pensamiento Hernández de y Anello (1998) quienes mencionan que “sin conocer su historia un pueblo no puede comprender sus propias costumbres y evaluarlas conscientemente para decidir cuáles quiere conservar y cuáles desea modificar para su propio bien” (p. 77).

Luego de realizar el presente trabajo, se sugiere que en la enseñanza de la Didáctica General y Específicas se aborde el conocimiento de diversas estrategias didácticas que posibiliten ampliar la visión del futuro docente, para que en el ejercicio de su profesión aplique en aras de construir pensamiento histórico y crítico en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aguirre-Rojas, C. A. (1998). *La corriente de los Annales y su contribución al desarrollo de la historia económica en Francia*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/iih-suv/20170608045123/pdf_474.pdf
- Aguirre-Rojas, C. A. (ed). (2005). *La “escuela” de los annales. Ayer, hoy y mañana*. Editorial Contrahistorias.
- Amaya, M. E. (2019). La originariedad y la historia. La presencia de Nietzsche en el informe Natorp. *Revista filosófica Symploké*, (11), 74-79.
<http://www.revistasymploke.com/revistas/SymplokeN11.pdf#page=74>
- Amestoy-Sánchez de, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-32.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412002000100010&lng=es&tlng=es.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique. http://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/estrategias_de_ensenanza.pdf
- Ankersmit, F. R. (2004). *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora*. FCE.
- Arista-Trejo, V. (2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. En L.F RodríguezGutiérrez y N. García-García (coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 105-154). Subsecretaría de Educación Pública.
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140.
<https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>

- Barón, C.V. (2015). *La enseñanza de la historia para la formación del pensamiento histórico* [tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana].
<http://revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/57062/50615>
- Benítez, C., Gonda, D., y Pereira, C. (2018). La historia desde la perspectiva de los alumnos del Bachillerato Diversificado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(2), 16-19.
<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2811/2791>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar* (M. Fernández, trad.). Ediciones SM. (Trabajo original publicado en 2012).
https://aprenderapensar.net/wpcontent/uploads/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf
- Blanch, J. P. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista escuela de historia*, 1(6), 17-30. <https://www.redalyc.org/pdf/638/63810603.pdf>
- Bustos, G. (1997). Hacia una nueva enseñanza de la historia. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, (11), 101-110.
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/procesos/article/view/2169/1953>
- Camilloni De, A. R. W. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Beatriz Aisenberg y Silvia Aledroqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Paidós.
- Campillo, A. (2016). Tres conceptos de historia. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 72(270), 37-59.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/6810>
- Camuñas-García, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *Revista UNES*, (8), 8-18. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61511/15095-40728-1-PB.pdf;jsessionid=885025C373CC25B6D8EC4DBFD28B4DDC?sequence=1>

- Carr, E. H., y Davies, R. W. (2010). *¿Qué es la historia?*
[https://www.colegioesperanza.cl/wpcontent/uploads/2020/03/Material-Gu%C3%ADa-
sumativa-N%C2%B02-3%C2%BA-
Diferenciado-Comprens%C3%B3n-Hist%C3%B3rica-del-presente.pdf](https://www.colegioesperanza.cl/wpcontent/uploads/2020/03/Material-Gu%C3%ADa-
sumativa-N%C2%B02-3%C2%BA-
Diferenciado-Comprens%C3%B3n-Hist%C3%B3rica-del-presente.pdf)
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, (39), 13-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041710003.pdf>
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (comp.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35595748/05___Mario_Carretero_y_otros___Ensenar_historia_en_tiempos_de_memoria_11-34-with-cover-pagev2.pdf?Expires=1645571561&Signature=Mn-
NoMhUmeHy~HUQJ9QMRTq7rnWYbZVdf0zA8Kf33-tl6a7-
3BtSsA7wq1hRWpotqjV75cuBiypy7jByJSvRlFwThBlhJSBTL5AmQ8fVpeT7TDmcG
PCpj8cIQcHa-
w9KYH2amBm0R~UAVNQtCjIPh5x3ZqdwceImceCTkd00OymnrLju4OBNqohrJW8
X9zjEoLACuiQT3Wt6Ec4504-3Gua0SLw-SnNzKorS5~ZAPfFbEwGjjiXEanldujp-
ZjwQrdqnq8uwXvXhDDfpxFw-D7FAEJBSflUa9kq9sYaVLIqkIb7EjmVlqpCYS-
YWE8UQ-LyPSn8e5Uq~dycTi36Zug__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35595748/05___Mario_Carretero_y_otros___Ensenar_historia_en_tiempos_de_memoria_11-34-with-cover-pagev2.pdf?Expires=1645571561&Signature=Mn-
NoMhUmeHy~HUQJ9QMRTq7rnWYbZVdf0zA8Kf33-tl6a7-
3BtSsA7wq1hRWpotqjV75cuBiypy7jByJSvRlFwThBlhJSBTL5AmQ8fVpeT7TDmcG
PCpj8cIQcHa-
w9KYH2amBm0R~UAVNQtCjIPh5x3ZqdwceImceCTkd00OymnrLju4OBNqohrJW8
X9zjEoLACuiQT3Wt6Ec4504-3Gua0SLw-SnNzKorS5~ZAPfFbEwGjjiXEanldujp-
ZjwQrdqnq8uwXvXhDDfpxFw-D7FAEJBSflUa9kq9sYaVLIqkIb7EjmVlqpCYS-
YWE8UQ-LyPSn8e5Uq~dycTi36Zug__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Casal, S. (2011). Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 73-105.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14015561005.pdf>

Castellanos-Páez, V. y Navarro-Roldán, C. P. (2019). Las explicaciones de aula como una vía para desarrollar el pensamiento histórico. En C. Navarro (comp.), *Desarrollo del pensamiento histórico en la escuela* (pp. 165-196).

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63939253/Libro_Dllo_Pensamiento_Historico20200716-103252-1t84cnq-with-cover-pagev2.pdf?Expires=1657153595&Signature=UZF5HMZuA5b1CbWJIDcNf9zkgfN3bSCcW_xdmHLRCAn2WI6zpyjm-CiT-ZiLZU-4Sr45jBkEv780OUISKNAu9rSoU8UoPIzPdI6fHcXTzrnsgtpu1iIcCC8n06eo3Ui3S4rN8BiBp9QqTQqheJi0Cq7D1WwuOeu-ZJsy7zZp7gijQhJuASasI5KScgUQWfXRlep2C9I~BvLF9jxV4PdfwELT6P10rlVQxywWA~nDYwGuImyGVEgTnPguI81cyWnJppZ9WbcL09Psn3zVl-GLXCrijveNR5iutfW9S6U3CXfehDtX-f9XnyVuPvw2Lxx-3nM8vILOckNp8skbuOyNg__&KeyPair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=165

Chacón-Chacón, A. (2012). *Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/9969/868007-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Choppin, A. (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, 13(27), 9-75. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>

Cortés-González, S. E. y Royero-Pérez, M. (2020). Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales. *Revista Unimar*, 38(2), 219-243. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8083733.pdf>

Counsell, C. (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? In I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 109- 123). Routledge.

- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Hartcourt y M. Sheehan (eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp. 11-31). NZCER Press.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía». *Infancia y aprendizaje*, 9(34), 1-21.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1986.10822113>
- Domínguez, R. (2014). *El comentario de textos históricos de fuentes primarias como estrategia didáctica en la educación secundaria* [tesis de maestría, Universidad de Piura].
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1984/MAE_EDUC_122.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Endacott, J. L. y Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp. 41- 58.
- Escribano, A., y Valle Del, A. (2015). *El aprendizaje basado en problemas (ABP)*. NARCEA.
<https://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0296.%20El%20aprendizaje%20basado%20en%20problemas.%20Una%20propuesta%20metodol%C3%B3gica%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf>
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender Historia*. Graó.
<https://issuu.com/wilfredopalominonoa7/docs/feliu-torruella-m-y-hernandez-cardo>
- Fernández-Florencio, C. (2020). *Enseñar las formas de razonar propias de la Historia* [tesis de maestría, Universidad Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/97655/files/TAZTFM-2020-365.pdf?version=1>
- Fernandez-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 264-269.
<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100053.pdf>
- Fernández-Riquelme, S. (2010). La Historia como ciencia. *La Razón Histórica*, (12), 24-39.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30689/1/Sergio%20Fern%C3%A1ndez%20Riquelme.%20La%20Historia%20como%20ciencia.%20La%20Raz%C3%B3n%20hist%C3%B3rica,%20n%C2%BA12,%202010.pdf>

Figueroa-Hernández, S., Pérez-Hernández, O. E., Omaña-Nájera, O., García-Castillo, L. J., y Márquez-Licon, A. (2019). Corrientes historiográficas a través del tiempo, una perspectiva de interpretar las diferentes formas de la historia. *Uno Sapiens Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 1(2).

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/3655/5829>

Fontana, M. E., & Expósito, C. D. (2020). El aprendizaje cooperativo y su valor social: Antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX, 207-224.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/146219/CONICET_Digital_Nro.55d2f9af-eb37-4cdd-96b2-88aaf8f34f3f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Gadamer, H. G. (1979). The Problem of Historical Consciousness. In P. Rabinow y W. M. Sullivan (eds.), *Interpretive Social Science. A Reader* (pp. 103-160). University of California Press.

García, R., Traver, J. A., y Candela, I. (2019). Aprendizaje cooperativo. *Fundamentos, características y técnicas* (2ª ed.).

<https://edicionescalasancias.org/wpcontent/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>

García-Ruiz, A. L. y Jiménez-López, J. A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula.

Educación y Futuro Digital, 8, 16-30.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4998809>

Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista Científica General José María Córdova*, 11(11), 273-289.

<http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v11n11/v11n11a13.pdf>

- Gomes-Barca-Oliveira, M. I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal. *Historia y espacio*, 15(53), 309-332.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7388133>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI, *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
<https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531002.pdf>
- Gómez-Navarro, J. L., González-Calbet, M. T., López-Facal, R., Pastoriza, J., Portuondo, E. y Gargari, M. (1998). *Historia universal*. AWLI.
- González-Monfort, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles-Martínez, S. Molina-Puche y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 222-231). http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2011murcia-La_evaluacion_I.pdf#page=221
- González-Zamar, M.D y Abad-Segura, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 75-91.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7869090>
- Grez-Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 65-84.
<https://www.proquest.com/docview/2184623707?pqorigsite=gscholarhttps://www.proquest.com/openview/79e2cef604843040cde72ffabab09ef6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2048929>
- Guamán-Chacha, K. A., Hernández-Ramos, E. L. y Lloay-Sánchez, S. I. (2020). El positivismo y el positivismo jurídico. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 265-269.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-265.pdf>
- Guevara-Mora, G. (2010). Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *InterSedes*, 11(20).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/1019>

Hawking, S.W. (1988). *Historia del tiempo*. Crítica.

https://antroposmoderno.com/word/Stephen_Hawking_Historia_del_Tiempo.pdf

Heras-Luna, M. V., Garcia-Herrera, D. G., Cabrera-Berrezueta, L. B., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia para la enseñanza de la Historia del Ecuador. *EPISTEME KOINONIA*, 3(6), 102-120.

Hernández de, J. y Anello, E. (1998). *Conceptos de aprendizaje y desarrollo*. EB/PRODEC.

Hernández-Silva, C., y Tecpan-Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193-204. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000300011&script=sci_arttext&tlng=n

Ibagón-Martín, N. J. y Minte- Münzenmayer, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, (31), 107-131. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S214594442019000200107&lng=en&tlng=es.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., y Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693/3321>

Lahera-Prieto, D. y Pérez-Piñon, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154. <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/629/930>

- Lee, P. y Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: ¿Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-First century*. University of Toronto Press.
- Lima-Muñoz, L., Bonilla-Castillo, F., y Arista-Trejo, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Clío: History and History Teaching*, (36), 6.
<http://clio.rediris.es/n36/articulos/limaetalii.pdf>
- Lima-Muñoz, L. H., y Reynoso-Angulo, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clío & Asociados*, (18), 41-62. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8101/pr.8101.pdf
- López-López, J. C. (2007). *Los Tipos de Historia*. Universidad autónoma de Chiapas.
<https://www.monografias.com/trabajos-pdf2/tipos-historia/tipos-historia.pdf>
- Man, R. (2013). La micro-historia como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *Historia actual online*, (30), 167-173.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198158>
- Martínez-Olvera, W., Gámez, I. E., y Martínez-Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. *Los Modelos TecnoEducativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, 143-160.
http://tebaevmartinez.com/documentos/Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje.pdf
- Martínez-Hita, M. y Gómez-Carrasco, C. J. (2020). Habilidades cognitivas y de pensamiento histórico en el currículum español y canadiense. *Congreso Internacional de investigación e innovación en educación infantil*.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/98364>
- Mejía-Botero, L. y Mejía-Mejía, A. L. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*,

8(2),413-436. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058729010>

Mejía-Mejía, A. L. (2015). *Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales].

https://repositorio.autonoma.edu.co/bitstream/11182/567/1/Relaciones_pensamiento_historico_pensamiento_critico_enseñanza_ciencias_sociales_educacion_basica_secundaria.pdf

Mendiola-Mejía, C. (2017). La explicación histórica: el papel de las narrativas. Apuntes sobre “Narración y conocimiento” de Arthur C. Danto. *Historia y Grafía*, (48), 49-60.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58952412004>

Meneses-Varas, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2021). Pensar la enseñanza de las ciencias sociales como una experiencia histórica para la vida. En A. Santisteban y C.A. Lima-Ferreira (orgs.), *La enseñanza de la historia en Brasil y España: Un homenaje a Joan Pagès Blanch* (pp. 117-138).

https://www.researchgate.net/profile/CarolinePacievitch/publication/351061485_Joan_Pages_utopia_e_luta_na_formacao_de_professores_de_historia/links/6081f2638ea909241e1

Ministerio de educación. (2011) *Curso de didáctica del pensamiento crítico. Programa de formación continua del magisterio fiscal*. Ministerio de educación del Ecuador.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-delpensamiento-critico.pdf>

Ministerio de Educación. [2016]. *Currículo de los niveles de educación obligatoria*.

<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Molina-Puche, S. y Esparza-Navarro, F. J. (2019). ¿Fue Colón un genocida? El aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico.

Análisis de una experiencia en 3º. de Educación Secundaria Obligatoria. *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 1, 21-43.

<https://dsrivista.unibo.it/article/view/9979/9730>

- Ortuño-Molina, J., Ponce-Gea, A. I. y Serrano-Pastor, F. J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de educación*, (37), 9-34. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:299cd086-3ac8-4ea3-be7ad8b831b5d8fc/01ortunobilingue-pdf.pdf>
- Pagès, J. (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. En Ministerio de Educación de Chile (ed.), *Textos escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 24-56). https://www.guao.org/biblioteca/textos_escolares_de_historia_y_ciencias_sociales
- Pagès, J. (2013). Conciencia y tiempo histórico. En M. Marlés (coord.), *Perspectiva escolarmonografías* (pp. 36-42). https://www.rosasensat.org/magazines/perspectiva-escolarcastellano/1/pe-cas_1.pdf#page=36
- Pagés, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369/5467>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En T. García (coord.), *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: Qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/564899.pdf>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82), 281-309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?lang=es&format=pdf>
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Síntesis. https://www.academia.edu/14191850/SANTISTEBAN_A_PAG%C3%88S_J_coords_2011_Did%C3%A1ctica_del_Conocimiento_del_Medio_Social_y_Cultural_en_la_Educaci%C3%B3n_Primary_Ciencias_sociales_para_comprender_pensar_y_actuar_Madrid_Editorial_S%C3%ADntesis

- Palacios-Quezada, J. B. y Barrero-Serrano, G. I. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Revista Sociedad y Tecnología*, 4(1),65-73.
<http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/77/360>
- Perarnau, E. y Vieyra, E. (2017). Memoria, imaginación histórica y empatía histórica: dos experiencias. *Sección Experiencias-Argonautas*, 7(9), 1-8.
<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article/view/6/6>
- Pereyra, C. (1976). *El sujeto de la historia*. Alianza.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55447497/el-sujeto-de-la-historia_2-with-coverpage-v2.pdf?Expires=1654135954&Signature=RaPOJVZH5GeBMDXozWOwPwIhOlynvNrFL6eJJnXbTZal-TMoeij2uNYiVX99RGsfLbn5A~l0ddRikOyaPmDENBam-CqlGFy5Z9aFC-V1fXUZY~PgSKIp1b11V3cK~EqXx8Kyzq~qD4~Z0ldZVzSf9wsHC6DYknwkjUOaqvCEJgbNmW4lbCcBl0pxCakzTGD57XQ0zjPoSoTfT2G0STpluGw5GehS4lpuLvrF0DvJ3DB1v51AxjJ~X2D9dVyAcwu5VdIrjDmBW9nFwq2UCoGVWxCaZdo1pw9VUbFZ21jFmEqhuOLkFgPyrwCSM2x3caFO1E2ph6jgpSAT33OI30g__&Key-PairId=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Pina, P. (2010). *La Empatía Histórica: un estado de la cuestión* [tesis de maestría, Universidad Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/97644/files/TAZ-TFM-2020-513.pdf>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés.
<https://books.google.co.cr/books?id=Oyuy33Taf1wC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=true>
- Plá, S. (2017). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia. *Congreso de investigación educativa: COMIE*, (1-10).
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf>

Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. GRAÓ.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14883.pdf&area=E>

Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En P. Sanz-Camañez, J.

M. Molero-García y D. Rodríguez-González (eds.), *La historia en el aula. Innovación*

docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria (pp. 15-32). MILENIO.

<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Dificultades%20y%20retos%20para%20enseñar%20historia.pdf>

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. *Enseñar Historia:*

notas para una didáctica renovadora, 13-33.

http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_248/enLinea/2.pdf

Prats, J. y Santacana, J. (2011a). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de

la investigación histórica. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*

(pp. 67-111). GRAÓ. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=466834>

Prats, J. y Santacana, J. (2011b). Por qué y para qué enseñar historia. En J. Prats (coord.),

Didáctica de la Geografía y la Historia (pp. 13-27). GRAÓ.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14883.pdf&area=E>

Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el

desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio*,

(39), 14-34. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>

Restrepo-Zapata, J. D. (2017). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia:

un breve balance historiográfico. *Revista Ciencias Sociales*, 3(161), 91-102.

<https://www.redalyc.org/journal/153/15357169008/>

Reyes-Soto, N. (2016). *Utilidad e interés de la historia para comprender el presente: " la cuestión siria "* [tesis de maestría, Universidad Complutense].

https://eprints.ucm.es/id/eprint/39534/1/TFM%20PUBLIC_REYES%20SOTO_26.09.16.pdf

Rivera, P. y Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile:

disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 393-401. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art23.pdf>

Rivera-Calle, F. (2019). *Un modelo como alternativa de docencia en ingeniería*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19036/1/AULA%20INVERTIDA%20texto.pdf>

Rivero-Marín, L. V. (2016). *El desarrollo del pensamiento histórico a través de la enseñanza de una historia social y global* [trabajo de tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/31959.pdf>

Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, (82), 179-200.

<http://www.scielo.org.co/pdf/eand/n82/01208160-eand-82-00179.pdf>

Rodríguez-Ledesma, X. (2013). ¿Qué historia para qué ciudadanía? La enseñanza de la historia en la educación básica en México. *Práxis Educativa*, 8(2), 537-558.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89428764010>

Román-Parada, B. A. (2015). *Análisis Crítico del Discurso Educativo del Currículum y la Prueba de Selección Universitaria chilena. Entrecruzando discursos con consecuencia social. Un análisis crítico para el currículum y la PSU en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/393961/BARP_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romero-Torres, N. L. (2005). ¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? *Revista de educación*, (35), 9-18.

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_729/a_9909/9909.pdf

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta educativa*, 7, 27-36.

<https://pdfcoffee.com/1992-el-desarrollo-de-la-competencia-narrativa-en-elaprendizaje->

historico-una-hipotesis-ontogenetica-relativa-a-la-conciencia-moral-enpropuesta-educativa-num-7-flacso-buenos-airespdf-4-pdf-free.html

Sáiz-Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, (39), 1-20. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>

Sáiz-Serrano, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101. https://www.researchgate.net/publication/281429445_Competicencias_y_narrativas_historicas_el_pensamiento_historico_de_estudiantes_y_futuros_profesores_espanoles_de_educacion_secundaria

San Martín-Zapatero, A. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (38), 3-16. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/15648/pdf>

San Pedro-Veledo, M. B. y López-Manrique, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*, 12(2), 116-128. https://www.researchgate.net/profile/Maria-BelenVeledo/publication/317999934_Empatia_historica_y_aumento_de_la_tolerancia_hacia_la_figura_de_los_refugiados_estudio_con_profesorado_en_formacion/links/5beeff39a6fdcc3a8ddbdbabd/Empatia-historica-y-aumento-de-la-tolerancia-hacia-la-figura-de-losrefugiados-estudio-con-profesorado-en-formacion.pdf

Sánchez-Jaramillo, L. F. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 1(1), 54-82. https://www.redalyc.org/pdf/1341/Resumenes/Abstract_134116845005_2.pdf

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío &*

Asociados, (14), 1-23. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los 25 años. *Diálogo andino*, (53), 87-99.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200087&script=sci_arttext&tlng=e

Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). La enseñanza y el pasado–presente–futuro de las sociedades: Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & asociados: la historia enseñada*, (18), 249-267.

<https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion19a02/8091>

Santisteban, A. y Castellví, J. (2021). La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico. En A. Santisteban y C.A. Lima-Ferreira (orgs.), *La enseñanza de la historia en Brasil y España: Un homenaje a Joan Pagès Blanch* (pp. 47-68).

https://www.researchgate.net/profile/Caroline-Pacievitch/publication/351061485_Joan_Pages_utopia_e_luta_na_formacao_de_professores_de_historia/links/6081f2638ea909241e1

Santisteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en educación primaria. *Educación primaria. Orientaciones y recursos*, 129-183.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?format=pdf&lang=es>

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115-128. https://www.researchgate.net/profile/Joan-Pages/publication/267235700_Una_investigacion_sobre_la_formacion_del_pensamiento_historico/links/5513b91a0cf283ee08348da4/Una-investigacion-sobre-la-formaciondel-pensamiento-historico.pdf

https://www.researchgate.net/profile/Joan-Pages/publication/267235700_Una_investigacion_sobre_la_formacion_del_pensamiento_historico/links/5513b91a0cf283ee08348da4/Una-investigacion-sobre-la-formaciondel-pensamiento-historico.pdf

SEP. (2011a). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Secretaría de educación pública.

http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf

SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria*. Secretaría de educación pública.

http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestrosexto_grado.pdf

Slaughter, R. (1988). Futuros. En D. Hicks (comp), *Educación para la paz* (pp. 247-262). Morata.

<https://books.google.com.ec/books?id=nwRLQGk02rIC&printsec=copyright#v=onepage&q=futuro&f=false>

Soria-López, G. M. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_285095/gms11de1.pdf

Sosa, L. (2019). *El ABP como estrategia didáctica para la construcción de interpretaciones históricas en el área de Historia, Geografía y Economía* [tesis de maestría, Universidad Católica del Perú].

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14583/SOSA_MAN_CHEGO_LIZETH_MARILIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Subias, E. (2018). *Metodologías y técnicas activas. Del trabajo individual al trabajo colaborativo*. Universidad de Barcelona.

Toledo-Jofré, M. I. y Gazmuri-Stein, R. (2009). Memorizadores cumplidores o pensadores reflexivos: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en la enseñanza de la historia chilena reciente en 6° año de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 155-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137009>

Torralva-Climent, V. (2016). *La enseñanza de la Historia en Educación Primaria a través del pensamiento histórico* [tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja].

[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4293/TORRALVA%20CLIMENT%](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4293/TORRALVA%20CLIMENT%20)

2c%20VICENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, (368), 196-231.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20325>
- Valderrama-Sanabria, M. L. y Castaño-Riobueno, G. A. (2017). Solucionando dificultades en el aula: una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. *Revista Cuidarte*, 8(3), 1907-1918.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221609732017000301907
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Valverde-Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *Tejuelo*, (9), 83-99. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/4626>
- Vargas-Merina, Á. M. (2009). Métodos de enseñanza. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, 2-4.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40163319/ANGELA_VARGAS_2-with-coverpage-v2.pdf?Expires=1653019356&Signature=Uxw6gyk-nbiVN0w5qXOWbX93TY3XLURTX~AgGwA8Mr3PDQfbFvjSpJvb5cMVH6anJXtnUYyXhmx7jyfooWDx~Qle87LkcrbXeIEjIdh6VnEV6uMzc2Y-85ure3M9ZaqZS0JHtoCKVi4csG5RVbrhTF2xAHhvJHwREtVnk3Yxb31YleNtvbx1KPqH6VjozSJueXAcHwskhgi88YTLno2Dcq7Tn6Aqqha~QtvbBtCbLCs~MxFa3yyOJKhiIHG~V3EDnPOYVQjhCJw6PG8AI87hzsCVWRChkEgvnY12gt3oYk0bIdjYvPbZXvBGH~E-6xXV1BHAY9c24OcQ6z2xQtWAEQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Zavala-Chávez, E. M. (2019). Aprendizaje basado en problemas para mejorar el aprendizaje del Área de Ciencias Sociales en Historia, Geografía y Economía de los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria, Trujillo-2017 [tesis doctoral, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32719/Zavala_ce.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zúñiga, C. G. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(1), 119-135.
<http://www.revistahistoria.uc.cl/index.php/pel/article/view/26093>