

Trabajo de investigación Del Aguila Chavez

4%
Textos sospechosos

2% Similitudes
0% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas

1% Idiomas no reconocidos

| | | |
|--|---|--|
| Nombre del documento: Trabajo de investigación Del Aguila Chavez.docx ID del documento: b2ef72b60cfe53fdd95c5ca0ff68699478abe2ad Tamaño del documento original: 5,09 MB Autores: [] | Depositante: ANTONIO RODRIGUEZ Fecha de depósito: 23/8/2024 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 23/8/2024 | Número de palabras: 10.939 Número de caracteres: 73.824 |
|--|---|--|

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

| Nº | Descripciones | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales |
|----|--|-------------|-------------|--|
| 1 | area-cienciassociales-cneb.blogspot.com AREA DE CIENCIAS SOCIALES CNEB 2019 37 fuentes similares | 5% | | Palabras idénticas: 5% (504 palabras) |
| 2 | www.carlosguarnizteaches.com Competencias del Área Ciencias Sociales 32 fuentes similares | 5% | | Palabras idénticas: 5% (480 palabras) |
| 3 | repositorio.pucp.edu.pe 33 fuentes similares | 1% | | Palabras idénticas: 1% (154 palabras) |
| 4 | tesis.pucp.edu.pe 25 fuentes similares | 1% | | Palabras idénticas: 1% (127 palabras) |
| 5 | repositorio.unsa.edu.pe 13 fuentes similares | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (91 palabras) |

Fuentes con similitudes fortuitas

| Nº | Descripciones | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales |
|----|---|-------------|-------------|--|
| 1 | www.scielo.org.mx La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflex... https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-29562021000100129 | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (37 palabras) |
| 2 | dx.doi.org http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.199.05 | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (34 palabras) |
| 3 | journal2.um.ac.id http://journal2.um.ac.id/index.php/sejarah-dan-budaya/article/viewFile/28629/9980 | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (32 palabras) |
| 4 | revistas.uis.edu.co La didáctica: una aproximación desde las ciencias sociales ... https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/12845 | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (35 palabras) |
| 5 | tesis.pucp.edu.pe https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17273/ACURIO_CÁRDENAS_MI... | < 1% | | Palabras idénticas: < 1% (32 palabras) |

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

| | |
|---|---|
| 1 | https://bit.ly/4dE7IOX |
| 2 | https://www.coe.int/es/web/compass/introduction-to-the-2012-edition |
| 3 | https://ebooksmorata publica la/reader/didactica-de-la-historia-en-la-educacion-infantil-y-primaria-1669829328?location=49 |
| 4 | https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/8090/6627 |
| 5 | https://bit.ly/3WZusOn |

Puntos de interés

□

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO COMO CONSTRUCTOR DE CIUDADANÍA ACTIVA

HISTORICAL THINKING AS A BUILDER OF ACTIVE CITIZENSHIP

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Presentado por

Priscila Alessandra del Aguila Chavez
Código ORCID: 0009-0002-6359-649X

Asesor:

Eduar Antonio Rodríguez Flores
Código ORCID: 0000-0003-0807-6686

Lima, agosto, 2024

DEDICATORIA

Dedicado a mi familia y a Enrique.
Priscila del Aguila Chavez

RESUMEN

Desde su origen en el siglo XIX, la historia como disciplina escolar está íntimamente ligada a la construcción de ciudadanía. Sin embargo, los ciudadanos del siglo XXI son concebidos de otra manera, y el sistema educativo pretende personas participativas, ciudadanos activos, que formen y conformen sociedades democráticas, críticas, inclusivas, diversas, empáticas y respetuosas. En este sentido, en esta monografía se argumentará por qué pensamiento histórico, si bien no es la única vía para la construcción de ciudadanía, sí es imprescindible para este fin, pues influye directamente en ella. Por ello, en el presente trabajo se busca entender con mayor profundidad qué es el pensamiento histórico, la competencia que lo construye, y cuál es su relación con la construcción de ciudadanía activa, a partir de qué capacidades y conceptos contribuye al fortalecimiento de esta, teniendo en cuenta que nuestras sociedades -y específicamente la peruana- urge de personas que busquen y deseen la consolidación de igualdades, justicia y bienestar.

Palabras clave: pensamiento histórico, ciudadanía activa, educación primaria, enseñanza de la historia, memoria histórica

ABSTRACT

Since its origin in the 19th century, history as a school discipline has been closely linked to the construction of citizenship. However, 21st-century citizens are conceived differently,

and the educational system aims for participative individuals, active citizens who belong and build democratic, critical, inclusive, diverse, empathetic, and respectful societies. In this sense, this monograph will argue why historical thinking, although is not the only way to build citizenship, is essential for this purpose, as it directly influences it. Therefore, this work seeks to gain a deeper understanding of what historical thinking is, the competence that build it, and its relationship with the construction of active citizenship, from what capacities and concepts it contributes to the strengthening of this, considering that our societies - and specifically the Peruvian one - urgently need people who seek and desire the consolidation of equality, justice, and common good.

Keywords: historical thinking, active citizenship, primary education, teaching of history, competence, historical memory

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| DEDICATORIA | 2 |
| RESUMEN | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO I: PENSAMIENTO HISTÓRICO | 9 |
| 1.1. Definición | 9 |
| 1.2. ¿Cómo se construye el pensamiento histórico? | 10 |
| 1.2.1. Interpreta críticamente fuentes | 11 |
| 1.2.2. Comprende el tiempo histórico | 13 |
| 1.2.3. Elabora explicaciones sobre procesos históricos | 17 |
| CAPÍTULO II: CIUDADANÍA ACTIVA | 21 |
| 2.1. Definición | 21 |
| 2.2. ¿Por qué es necesario construir ciudadanía? | 23 |
| 2.3. Desafíos para la construcción de la ciudadanía en las ie | 25 |
| CAPÍTULO III: PENSAMIENTO HISTÓRICO COMO CONSTRUCTOR DE CIUDADANÍA ACTIVA | 26 |
| 3.1. Relación entre pensamiento histórico y ciudadanía activa | 26 |
| 3.2. ¿Cómo se logra la construcción de ciudadanía activa a partir del pensamiento histórico? | 28 |
| 3.3. ¿Qué logra el pensamiento histórico con respecto a la ciudadanía activa en los estudiantes? | 32 |
| CONCLUSIONES | 35 |
| REFERENCIAS | 36 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Estándares de aprendizaje de III, IV y V Ciclo | 11 |
| Tabla 2. Progresión de la capacidad Interpreta críticamente fuentes según los estándares de aprendizaje de III, IV y V Ciclo | 13 |
| Tabla 3. Progresión de la capacidad Comprende el tiempo histórico según los estándares de aprendizaje de III, IV y V Ciclo | 16 |
| Tabla 4. Progresión de la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos según los estándares de aprendizaje de III, IV y V Ciclo | 19 |
| Tabla 5. Resultados de Ciudadanía en 6° grado de primaria en la EM 2018, porcentaje global y por sexo, a nivel nacional | 25 |

INTRODUCCIÓN

En el siglo XIX, la Historia se incluyó como disciplina en los sistemas educativos de las naciones jóvenes. Su función sería construir una identidad homogénea y única, buscando inculcar valores patrióticos necesarios para los estados nacientes (Pagès, 2007). Ello conllevó a una enseñanza de tipo memorístico, sin que los estudiantes pudieran cuestionar las narrativas presentadas. Es decir, una mirada totalmente contraria a la construcción de un pensamiento crítico. En este sentido, quizás no haya ninguna otra disciplina dentro de la escuela que se haya alineado tanto al concepto de educación bancaria propuesto por Freire (2005).

Pero diversos investigadores buscan cambiar ese sentido de la Historia, promoviendo que esta sea motor de la competencia histórica, la cual permite la construcción de pensamiento histórico. Santisteban (2010) explica que el pensamiento histórico implica herramientas de análisis, comprensión e interpretación que permitan estudiar la historia de manera independiente y formar una propia representación del pasado, contextualizando y evaluando los hechos históricos, siendo consciente de la distancia que los separa del presente, de modo que pueda haber una propia interpretación de la realidad, y pueda ejercerse algún tipo de accionar en esta. El pensamiento histórico va a conseguir la conciencia histórica, es decir, la capacidad de relacionar el entendimiento del pasado con la comprensión del presente y la visión del futuro (Jeismann, 1979, como se cita en González, 2006).

También se busca que los estudiantes se sigan formando como ciudadanos con una visión crítica, que se reconozcan como sujetos históricos de una realidad multicultural y por tanto, con diversas perspectivas de la realidad.

Entonces, esta conciencia histórica les permite entenderse como parte de una sociedad, manifestándose la construcción de ciudadanía. Por ende, la premisa de esta monografía es que el pensamiento histórico contribuye a la construcción de una ciudadanía activa. Para ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye el pensamiento histórico en la construcción de ciudadanía activa?

El objetivo principal de esta investigación es explicar cómo el pensamiento histórico contribuye a la construcción de ciudadanía activa. El primer objetivo específico es explicar qué es el pensamiento histórico. El segundo es explicar qué es la competencia histórica. El tercero consiste en explicar qué es ciudadanía activa. El cuarto se orienta a explicar cómo se relacionan el pensamiento histórico y la ciudadanía activa, de modo que una no puede existir sin la otra.

En ese sentido, los contenidos que se abordan en esta monografía son los siguientes. En el primer capítulo, se explica qué es el pensamiento histórico y en qué consiste la competencia histórica; en el segundo capítulo, se explica qué es ciudadanía activa y la razón de fomentarla; y, en el tercer capítulo, se explica cómo el pensamiento histórico contribuye al desarrollo de esta ciudadanía.

CAPÍTULO I: PENSAMIENTO HISTÓRICO

Definición

Son innumerables las investigaciones alrededor del pensamiento histórico, las cuales han planteado diversas definiciones.

En primer lugar, conviene mencionar que para las Rutas de aprendizaje (Santisteban, 2010, como se citó en MINEDU, 2015a) el pensamiento histórico se define como la forma en que los estudiantes interpretan el pasado a partir del uso de capacidades cognitivas y procedimientos propios de un historiador, inclinaciones afectivas y un conjunto de conceptos propios de la historia.

Para Seixas y Morton (2012), el pensamiento histórico es el proceso creativo por el cual los historiadores pasan para interpretar el pasado y construir los relatos históricos. Por otro lado, señalan que las distintas culturas tienen una forma propia de interpretar el pasado. Por ende, no existe una única estructura de pensamiento histórico.

Lévesque (2008), por su parte, define el pensamiento histórico como la apropiación autónoma de los procedimientos y conceptos propios de la historia para poder investigar, a partir de un problema histórico; es así como el pensamiento histórico va más allá de la recopilación de datos. Además, plantea que pensar históricamente es comprender cómo la historia ha sido construida y lo que significa.

Valle, en un video para la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) (2021), considera que el pensamiento histórico, que debe ser promovido desde Primaria, no debe comprender la historia como un retrato del pasado, sino como una interpretación no antojadiza de los hechos ocurridos en este.

Tras revisar estas definiciones, se puede establecer que el pensamiento histórico es el conjunto de todas aquellas capacidades propias del historiador, adquiridas por el individuo para poder enfrentarse a la información del pasado y brindarle, desde una posición crítica, autónoma, multicultural y empática, una interpretación que le permita entender la información en el presente, para utilizarla y proyectarla en un futuro.

Al respecto, Wineburg (2001) plantea que el pensamiento histórico no es un proceso natural en el sujeto. Por tanto, el pensamiento histórico se construye a partir de las acciones pedagógicas del docente.

¿Cómo se construye el pensamiento histórico?

Son muy pocas las investigaciones sobre pensamiento histórico que se enmarcan en Primaria. Esto se puede deber a ciertas teorías que afirman que los niños no son capaces de desarrollar pensamiento histórico en edades tempranas (Sáiz y Colomer, 2014). Sin embargo, ya son varios los estudios que demuestran que los niños de corta edad comprenden conceptos básicos sobre el tiempo e interpretan acontecimientos históricos sencillos enmarcados por sus propias experiencias.

En el Currículo Nacional (MINEDU, 2016a) se plantea la

1 zona ignorada

competencia Construye interpretaciones históricas, la cual permite desarrollar el pensamiento histórico. La define de la siguiente manera:

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez,

2 zona ignorada

está construyendo un futuro. (p. 109)

También cabe señalar el estándar de aprendizaje de esta competencia, dentro del Currículo Nacional (MINEDU, 2016a), para los ciclos de Primaria III, IV y V:

Tabla 1. Estándares de aprendizaje de III, IV y V Ciclo

3 zona ignorada

V

4 zona ignorada

Construye interpretaciones históricas en las que explica, de manera general, procesos históricos peruanos, empleando algunas categorías temporales. Identifica las causas inmediatas y lejanas que desencadenaron dichos procesos, así como las consecuencias cuyos efectos se ven de inmediato o a largo plazo. Ordena cronológicamente procesos históricos peruanos y describe algunos cambios, permanencias y simultaneidades producidos en ellos. Utiliza información de diversas fuentes a partir de identificar su origen y distinguiendo algunas diferencias entre las versiones que dan sobre los procesos históricos.

IV Construye interpretaciones históricas en las que narra hechos y procesos relacionados a la historia de su región, en los que incorpora más de una dimensión y reconoce diversas causas y consecuencias. Utiliza información de diversas fuentes a partir de identificar las más pertinentes para responder sus preguntas. Organiza secuencias para comprender cambios ocurridos a través del tiempo, aplicando términos relacionados al tiempo.

III Construye interpretaciones históricas en las que describe los cambios ocurridos en su familia y comunidad a partir de comparar el presente y el pasado, y de reconocer algunas causas y consecuencias de estos cambios. Obtiene información sobre el pasado de diversos tipos de fuentes, así como expresiones temporales propias de la vida cotidiana. Secuencia hechos o acciones cotidianas ocurridos en periodos de tiempo cortos e identifica acciones simultáneas.

Fuente: Adaptado de Currículo Nacional (MINEDU, 2016).

¿Cómo se logra el desarrollo del pensamiento histórico? A partir de las tres capacidades que conforman la competencia: Interpreta críticamente fuentes, Comprende el tiempo histórico, Elabora explicaciones sobre procesos históricos. A continuación, se analizarán estas.

1.2.1. Interpreta críticamente fuentes

Esta capacidad busca identificar la variedad y uso de fuentes para abordar un hecho o proceso histórico, y analizar su información críticamente (MINEDU, 2016a).

Sobre la interpretación de fuentes, esta no supone un ejercicio de comprensión lectora, sino que es entender que estos productos son una evidencia del pasado que nos dan información (Huellas - PUCP, 2022). Por ello, la mediación del docente no puede limitarse a preguntas literales que extraen información de la fuente. Debe realizarse preguntas relativas a la fuente en sí.

Pero la consulta de fuentes no es arbitraria, sino porque los estudiantes están buscando respuestas. En efecto, es importante que las situaciones de aprendizaje partan de un problema histórico, que es una interrogante planteada por el docente o el estudiante, que permite el diálogo sobre un tema (Bain, 2005, como se citó en DIFOID, 2021). Para ello, debe realizarse una pregunta que genere un intercambio de distintos puntos de vista, movilizar mentalidades, para que, junto con la búsqueda de la información en fuentes, puedan los estudiantes tomar posición.

Por otra parte, son varias las investigaciones (como Aisenberg et al., 2017) que mencionan la poca atención que se presta a los autores de las fuentes. El docente omite promover en los estudiantes el pensar en las intenciones de dichos autores, de modo que, junto con el contexto, se pueda comprender mejor la situación histórica en la que se inserta la fuente. Al no hacerlo, no se explotan sus potencialidades.

A continuación, se presenta la progresión de la capacidad según el estándar de aprendizaje:

Tabla 2. Progresión de la capacidad Interpreta críticamente fuentes según los estándares de aprendizaje de III, IV y V Ciclo

V

5 zona ignorada

Utiliza información de diversas fuentes a partir de identificar su origen y distinguiendo algunas diferencias entre las versiones que dan sobre los procesos históricos.

IV Utiliza información de diversas fuentes a partir de identificar las más pertinentes para responder sus preguntas.

III Obtiene información sobre el pasado de diversos tipos de fuentes.

Fuente: Elaboración propia.

Entonces, lo que se busca en Primaria es que el estudiante concluya el III Ciclo con la capacidad de extraer información de distintos tipos de fuentes, para luego, en el IV Ciclo, ser capaz de identificar la pertinencia de estas según el problema histórico que enfrenta. En el V Ciclo, se busca que identifique el origen de las fuentes -entendiéndose, como la identificación del autor y del contexto- y distinga algunas diferencias entre las versiones que poseen.

Con respecto a la interpretación de fuentes, los niños son capaces de realizar inferencias de estas desde las nociones que tienen sobre aspectos de la vida construidas en sus prácticas sociales (Cooper, 2002; Aisenberg, 2015). Para ello, se debe promover diálogos que favorezcan deducciones e inferencias, especulaciones, la aceptación de las argumentaciones de otros y el reconocer que no hay una única respuesta (Cooper, 2002).

Por su parte, Pluckrose (2002), plantea la necesidad del desarrollo de la empatía histórica, entendiéndose como la habilidad de apreciar las perspectivas de otras personas del pasado, basadas en una interpretación imaginativa de los testimonios. Los niños son capaces de desarrollar esta destreza cuando se les muestra la dimensión humana que tuvieron los actores históricos. Para ello, tienen que tener una cantidad determinada de información que les permita activarla.

Las Rutas de aprendizaje (MINEDU, 2015b) resultan un poco más ambiciosas con respecto al uso de fuentes, pues plantea que el estudiante de III Ciclo puede notar que un mismo hecho tiene versiones diferentes, dependiendo de quién narre lo sucedido. En el Currículo Nacional (MINEDU, 2016a) se plantea esto recién en el V Ciclo. Dado que la historia es una interpretación formada por miradas múltiples, es necesario fomentar el contraste de fuentes, para entender cómo se compone la historia. Es imprescindible que el docente promueva estas habilidades, incluso antes de lo solicitado por los estándares. Contrastar una fuente es el resultado de la capacidad de plantearse preguntas mientras se enfrentan a la información, sabiendo que las fuentes tienen una intención y un contexto (Wineburg, 2001). En este sentido, Valle (2018) recomienda empezar con dos fuentes, cuyas posiciones sean totalmente -o casi- opuestas, y plantear preguntas de base como: ¿en qué se parecen? y ¿en qué se diferencian?

1.2.2. Comprende el tiempo histórico

Según el Currículo Nacional (MINEDU, 2016a), esta capacidad busca usar las nociones temporales de manera pertinente y organizar los procesos y hechos históricos de manera cronológica, y explicar los cambios y permanencias que ocurren en estos.

Uno de los fines de la historia es la comprensión del presente a partir del pasado, y que el presente influye en el futuro. Es decir, comprender los distintos hechos y procesos en y con relación al concepto tiempo. Por esta razón, es imprescindible la construcción de dicho concepto en los estudiantes. Esto parte de comprender la diferenciación entre tiempo cronológico e histórico. Para Pagès y Santisteban (2010), el tiempo histórico se propicia a partir de la comprensión de los conceptos que conforman la temporalidad humana, como la interrelación entre pasado, presente y futuro, el entendimiento del cambio y el sentido del progreso.

Diversos especialistas (Pluckrose, 2002; Cooper, 2002; et. al.) concuerdan en que el tiempo es un concepto complejo por ser abstracto e intangible; además de ser irreversible, relativo y no se separa del espacio donde se produce.

Al respecto, las primeras concepciones de los estudiantes sobre el tiempo parten desde su propia experiencia, pues las vidas de las personas están insertas en marcos temporales de diversa índole: hora, día, fecha (convenciones temporales de uso común). Incluso son válidas las percepciones del tiempo que se asocian a las formas propias que una cultura tiene de entenderlo (Pagès y Santisteban, 2010).

Sobre las percepciones del tiempo, Feliu y Hernández (2011) establecen tres tipos de tiempo: a) tiempo vivido (el que se vive día a día); b) tiempo percibido (el tiempo sobre el cual no se tiene experiencia directa, pero que se puede llegar a intuir sumando saberes, como siglo, década, etc.); c) tiempo concebido (aquel con el cual no se tiene ningún tipo de relación directa, como la prehistoria). Esta clasificación esclarece la magnitud de lo temporal y lo difícil que es comprenderlo, incluso en Secundaria.

También, hay que señalar que en la cotidianidad se encuentran los primeros términos en relación al tiempo. Los niños poseen un vocabulario relacionado a la temporalidad para contestar a preguntas como ¿Cuándo?, o para manifestar sus deseos en el presente y futuro (en la conjugación de verbos: juego, jugaré, etc.) (Pagès y Santisteban, 2010). Este vocabulario se complejizará con el tiempo, creando estructuras narrativas orales más sofisticadas y pertinentes. Cooper (2002), asimismo, menciona que los docentes deben promover ampliar el vocabulario relacionado con el registro del tiempo (año, siglo); con respecto a los cambios (viejo, nuevo); con respecto a un estilo o grupo de características (incaico, colonial); y los relacionados a elementos del pasado (galeón, arcabuz). El lenguaje es un elemento esencial para la construcción del tiempo histórico.

Por otro lado, Pagès y Santisteban (2010) establecen que el aprendizaje del tiempo histórico ayuda a estructurar el conocimiento sobre la historia teniendo en cuenta:

- a) que la historia no es una acumulación de datos y fechas. Memorizar no construye el tiempo histórico.
- b) que el aprendizaje del tiempo histórico se fundamenta en las relaciones entre pasado, presente y futuro. En este, el estudiante se identifica como sujeto histórico que es parte de un grupo social y que es agente de cambio, cambio que se da en el tiempo.
- c) que la enseñanza de la historia parte del presente y de los problemas del estudiante, para poder formar en valores democráticos.
- d) que se deben poner en duda las categorías temporales pues son construcciones sociales de un tiempo y de una cultura.
- e) que se debe enseñar a periodizar. Hay una periodización que resalta por encima de otras (prehistoria, edad antigua, etc.), sin embargo, existen otras. El estudiante puede establecer las propias (DIFOID, 2021),
- f) que la comprensión de la historia parte de relacionarla con las conceptualizaciones temporales.
- g) que las conceptualizaciones temporales son organizadores cognitivos de narrativas que se van construyendo.

A continuación, se presenta la progresión de la capacidad según el estándar de aprendizaje:

Tabla 3. Progresión de la capacidad Comprende el tiempo histórico según los estándares de aprendizaje de III, IV y V Ciclo

| 6 zona ignorada |
|---|
| Construye interpretaciones históricas en las que explica, de manera general, procesos históricos peruanos, empleando algunas categorías temporales. Ordena cronológicamente procesos históricos peruanos y describe algunos cambios, permanencias y simultaneidades producidos en ellos. |
| IV Ciclo Organiza secuencias para comprender cambios ocurridos a través del tiempo, aplicando términos relacionados al tiempo. |
| III Ciclo Construye interpretaciones históricas en las que describe los cambios ocurridos en su familia y comunidad a partir de comparar el presente y el pasado. Obtiene (...) expresiones temporales propias de la vida cotidiana. Secuencia hechos o acciones cotidianas ocurridos en periodos de tiempo cortos e identifica acciones simultáneas. |

Fuente: Elaboración propia.

Lo que se busca en Primaria es que el estudiante concluya el III Ciclo con la capacidad de identificar cambios en el tiempo, relacionando pasado y presente. Asimismo, que use expresiones temporales cotidianas y reconozca secuencias. En IV Ciclo, se espera que pueda relacionar los hechos y procesos históricos como grandes secuencias donde se producen cambios y permanencias, utilizando vocabulario más específico; y, en V Ciclo, que utilice un vocabulario más complejo aún, usando categorías temporales: cambios, permanencias y simultaneidades.

La secuencialidad es un concepto fácil de identificar para los niños menores (Cooper, 2002). En el III ciclo, el trabajo con secuencias es primordial, a partir de cuentos, ya que los estudiantes poseen la capacidad narrativa, al contar sus propias experiencias. Otra de las estrategias aconsejables es analizar secuencias de imágenes.

Por otro lado, la simultaneidad, cuya comprensión es difícil, supone entender que dos acciones suceden a la vez. Es decir, es un grado superior de abstracción (Torres, 2001).

Asimismo, requiere de una capacidad comparativa, ya que debe establecerse las coincidencias temporales. Si se considera que lo usual en la práctica docente es enseñar hechos aislados sucedáneos, la simultaneidad rompe con ello, y permite que se construya un pasado con una mirada más integral y compleja de los hechos ocurridos.

Los seres humanos perciben el paso del tiempo por los cambios que se producen en la realidad. A este concepto de cambio se une el concepto de permanencia, y ambos son indispensables para la construcción del pensamiento histórico (Feliu y Hernández, 2011) Esto porque dicho pensamiento busca la interpretación de la realidad del presente a partir de los cambios y permanencias que derivan del pasado. Asimismo, los cambios y permanencias permiten reconocer la relevancia histórica, es decir, qué es lo que a ese hecho o proceso lo hace histórico; además, del concepto agencia, entendiendo que los cambios que se producen hasta el presente son realizados por los sujetos históricos.

Comprender los conceptos de cambio y permanencia resulta complejo, pues existen elementos del pasado que cambian y permanecen a la vez, de forma lenta o rápida. Por ello, es importante que los estudiantes comiencen a identificar situaciones de cambio en su cotidianidad, para que puedan ir comprendiéndolo. Por ejemplo, el cambio y la transformación de una planta.

1.2.3.

Elabora explicaciones sobre procesos históricos

Según el Currículo Nacional (MINEDU, 2016a), esta capacidad busca jerarquizar las causas de los procesos históricos

en relación a su época, y establecer las diversas consecuencias de los procesos pasados y sus implicancias en el presente, y en el futuro.

Usualmente, las causas y las consecuencias se suelen dar a partir de listados cerrados y el estudiante difícilmente puede suponer cómo se ha llegado a ello (Prats, 2001). Sin embargo, los complejos hechos y procesos de la historia invitan a entenderlos. A esto se suma la importancia de comprender cómo es que impactan en la vida de las personas, lo que denominamos relevancia histórica.

Por otro lado, nos encontramos que los hechos y procesos históricos son multicausales, y resultan en múltiples consecuencias. También, se debe considerar que estas causas y consecuencias mantienen una jerarquía; y un nivel de influencia que tienen en los procesos y hechos históricos. Asimismo, se debe considerar en el reconocimiento de la causalidad, la interacción entre los actores históricos y su contexto (Seixas y Morton, 2012).

A continuación, se presenta la progresión de la capacidad según el estándar de aprendizaje:

Tabla 4. Progresión de la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos según los estándares de aprendizaje de III, IV y V Ciclo

V Ciclo

 **8** zona ignorada

Identifica las causas inmediatas y lejanas que desencadenaron dichos procesos, así como las consecuencias cuyos efectos se ven de inmediato o a largo plazo.

IV Ciclo Construye interpretaciones históricas en las que narra hechos y procesos relacionados a la historia de su región, en los que incorpora más de una dimensión y reconoce diversas causas y consecuencias.

III Ciclo Construye interpretaciones históricas en las que describe los cambios ocurridos en su familia y comunidad a partir de

(...) reconocer algunas causas y consecuencias de estos cambios.

Fuente: Elaboración propia.

Lo que se busca es que el estudiante concluya el III Ciclo con la capacidad de identificar algunas causas y consecuencias. Luego, en IV Ciclo, se espera que reconozca más de una dimensión (política, social, etc.) en estas. Esto se puede interpretar como un reconocimiento de la multicausalidad. En el V Ciclo, se espera que reconozca los intervalos de causas y consecuencias, es decir, el corto o largo plazo de estas.

Según Prats (2001), el aprendizaje de la noción de causalidad e intencionalidad suele plantearse en tres niveles de comprensión:

1° nivel: se identifica el "por qué" de los hechos, trabajando con problemas sencillos de causalidad lineal en una relación directa de causa y efecto.

2° nivel: introduce la acción intencional, comenzando con la identificación de factores causales y acciones intencionales.

3° nivel: el más complejo, ya que integra la explicación intencional y causal; aunque para ello, el estudiante ya debe conocer algunos aspectos del trabajo metodológico del historiador.

Por otra parte, podría señalarse que las causas y consecuencias se observan en situaciones de la cotidianidad (Prats, 2001). Al lanzar la bola de boliche, se tumban los pinos, por ejemplo. Y detrás de todo ello se encuentra el actor histórico. Entonces, los estudiantes van comprendiendo que toda acción tiene una causa y un efecto. Asimismo, los estudiantes comprenden la causalidad a partir del reconocimiento secuencial de hechos (Cooper, 2002). Cabe indicar que los estudiantes más pequeños identifican principalmente las causas inmediatas, entendiendo relaciones simples de una o dos variables (Prats, 2001). Por ello, Cooper (1995) recomienda que los estudiantes deben ser motivados a cuestionar las causas y efectos de los eventos de un cuento o narración, para complejizar más el análisis del estudiante. Por su parte, Feliu y Hernández (2011) proponen introducir pequeñas historias iconográficas desordenadas para que el estudiante organice. Con esta estrategia se considerarían acciones lineales (una decisión se convierte en una causa que genera un efecto inmediato).

Pero el pensamiento histórico promueve también que, en relación a la causalidad, se identifiquen las acciones de los actores históricos y la influencia de las condiciones políticas, económicas, sociales, etc. en ellas (Seixas y Morton, 2012). A esto se suma la importancia de promover la idea de agencia, esencial para entender causas y consecuencias (Seixas y Morton, 2012). Por último, las causas no deben confundirse con los motivos de las personas, aunque a veces estos pueden convertirse en causas (Feliu y Hernández, 2011).

A continuación, se detallará algunas dificultades respecto de la causalidad halladas en adolescentes por distintos investigadores. Dichas dificultades permiten evidenciar la importancia de trabajar la causalidad desde los grados menores.

Halden (como se citó en Seixas y Morton, 2012) identificó: a) que los estudiantes conciben los hechos históricos como resultados de motivaciones individuales; y Resiman (como se citó en Seixas y Morton, 2012) identificó: b) que los estudiantes consideran la causa más inmediata como la principal de un hecho histórico, sin considerar el contexto. Para Santos La Rosa (2009), otra dificultad es el no reconocimiento de la multicausalidad en la explicación histórica. Los estudiantes suelen entender la causalidad como una serie de hechos que se suceden uno detrás de otro, sin necesariamente guardar relaciones entre ellos. Para Prats (2001), hacia finales de la educación primaria, el estudiante recién comienza a distinguir entre diferentes tipos de causas, aunque aún le resultará complicado comprender la multicausalidad.

Según Kitson (2015), existen otros errores comunes: a) el presentismo (las personas del pasado se comportaban y entendían las cosas como nosotros); b) el voluntarismo (las cosas ocurrirían porque las personas lo quisieron así); c) concebir únicamente la causalidad lineal; d) retos en la jerarquización de las causas y consecuencias; e) el determinismo (las cosas tenían que salir de "esa" manera); y, por último, f) la monocalidad (las cosas ocurrieron por una única razón, teniendo en cuenta la razón más próxima cronológicamente).

Además, señala Domínguez (2015) que los estudiantes pueden nombrar causas sin mostrar comprensión de sus efectos, así como mencionar consecuencias sin notar las condiciones que lo hicieron posible.

Tras analizar las capacidades de la competencia "Construye interpretaciones históricas", podemos decir que el desarrollo del pensamiento histórico es complejo, pero necesario para que los estudiantes puedan desenvolverse como ciudadanos críticos y activos.

CAPÍTULO II: CIUDADANÍA ACTIVA

2.1. Definición

En el Programa Curricular de Educación Primaria (MINEDU, 2016b) se determina el "área de Personal Social", el cual integra cinco competencias, entre ellas, "Construye interpretaciones históricas". Asimismo, se establece que dicha área se sustenta en el enfoque de "ciudadanía activa", la cual permite reconocer a las personas como ciudadanos con derechos y responsabilidades, que participan de la sociedad, y promueven la vida en democracia, el aprendizaje entre todos sin distinción por su cultura de origen, y una relación armoniosa con el ambiente (MINEDU, 2016b).

Si bien esta idea ya es clara, conviene considerar otras definiciones. En este sentido, Magendzo (2004) indica que la ciudadanía activa está relacionada con el papel que la sociedad civil debe desempeñar y se refiere a la distribución del poder ciudadano. Empoderar a los individuos, como una forma de control que ejercen sobre el Estado, para que puedan tanto exigir sus derechos, como proponer políticas públicas que defiendan sus intereses. Por otra parte, la ciudadanía activa está relacionada con el involucramiento de los ciudadanos en espacios de participación ciudadana. En dichos espacios se reconocen como personas con un pasado común y una identidad compartida, donde se puede debatir y deliberar sobre todos los temas que preocupan. Todos, en su calidad de ciudadanos, tienen algo que decir y proponer. Entonces, la ciudadanía activa, ética, colectiva y orientada al bien común, fomenta múltiples oportunidades para que los ciudadanos se apropien de estos temas, expresen sus opiniones y contribuyan a la solución de estos.

El

 **9** zona ignorada

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)

(2013), amplía esta idea señalando que en la escuela es importante ir más allá en cuanto a la concepción de democracia, y no considerarla como un sistema político exclusivamente. La democracia es una cultura en la que las personas se interrelacionan con el objetivo de consolidar una convivencia armónica que permita el bienestar pleno de los miembros de una comunidad. Ser un ciudadano activo implica poder construir y participar en esta cultura democrática, desarrollando las capacidades necesarias para vivir junto con otros, especialmente con la diversidad, la cual debe valorarse.

El Concejo de Europa (2015), por su lado, concibe la ciudadanía como la sensación personal de pertenencia de los miembros de una comunidad, y cuya interrelación tiene cuatro dimensiones: política, cultural, social y económica. Dicha interrelación entre miembros permite que se entienda la ciudadanía como una práctica. En este sentido, menciona que la ciudadanía activa supone desarrollar la calidad de vida de los miembros de las comunidades a partir de la participación ciudadana.

Cortina (2005) menciona que ser ciudadano es ser su "propio señor" junto a los otros miembros de la comunidad política global, siendo todos autónomos (uno no puede alcanzar su autonomía sin el otro) e iguales en condiciones. Para que este ideal se cumpla, Cortina (2005) menciona que es necesario que los ciudadanos sean activos, empoderándolos y

desarrollando sus capacidades para que sean agentes de cambio.

Por su parte, Rubio Carracedo (2007, como se citó en Molina, 2013) plantea que hay tres teorías con respecto a la ciudadanía activa:

- la teoría liberal busca una educación ciudadana que destaca los derechos y deberes civiles (Boyte, 2004, como se citó en Molina, 2013), como sujeto de derechos, desde un enfoque más individualista.
- la teoría comunitarista busca destacar la responsabilidad social y moral de los ciudadanos (Boyte, 2004, como se citó en Molina, 2013), quienes son pertenecientes a una comunidad política (Rubio Carracedo, 2007, como se citó en Molina, 2013), por tanto, se opone a la connotación individualista de la teoría liberal. Esto implica que, según esta teoría, la ciudadanía es práctica, y se fortalece con la interrelación con los otros miembros de la comunidad
- la teoría cívico-republicana tiene como objetivo la participación política de los ciudadanos, cuyas decisiones inciden en el bien común (Barber, 2003, como se citó en Molina, 2013). Este carácter político es lo que hace alejarlo de la teoría liberal y de la teoría comunitarista (que piensa la participación ciudadana desde la esfera de lo social y moral). Cabe mencionar que si bien el enfoque de "ciudadanía activa" se encuentra mencionado de manera literal en el Programa Curricular de Educación Primaria (MINEDU, 2016b), no ocurre lo mismo en el Currículo Nacional (MINEDU, 2016a). Sin embargo, este documento plantea las siguientes ideas: por una parte, que la educación es "la principal vía de inclusión de las personas en la sociedad, como ciudadanos que cumplen con sus deberes y ejercen sus derechos con plenitud, con pleno respeto a la diversidad de identidades socioculturales y ambientales" (p. 11). Asimismo, los estudiantes, al terminar la educación básica regular: deberían



cybertesis.unmsm.edu.pe

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/20.500.12672/20783/3/Rebaza_II.pdf

ejercer



www.minedu.gob.pe

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/perfil-de-la-educacion-basica.pdf>

sus derechos y deberes ciudadanos con sentido ético, valorando la diversidad a partir del diálogo intercultural, de modo que puedan contribuir activamente, de manera individual y colectiva, en el desarrollo sostenible de la sociedad peruana en un contexto democrático.

(Minedu, 2016^o, p. 13)

Las palabras destacadas permiten identificar cómo el enfoque de ciudadanía activa subyace en los objetivos que tiene el sistema educativo peruano para los estudiantes.

En resumen, la ciudadanía activa es aquella en la que los ciudadanos no se quedan al margen de los asuntos públicos, que participan desde su opinión o acción, y que toman en cuenta la opinión de otros, desde el respeto por las distintas culturas que conforman la comunidad, reconociendo los derechos y deberes de otros, y también los suyos.

2.2. ¿Por qué es necesario construir ciudadanía?

Se debe considerar que el objetivo de nuestro sistema educativo es la construcción de ciudadanos funcionales para la nación y el sistema político. A esto, cabe resaltar que los niños son, al inicio de su vida social, egocéntricos, lo que implica un pensamiento global y confuso (IPEBA, 2013); lo lleva todo a su punto de vista y consideran que todos piensan igual que él, es decir, no hay una conciencia del otro. Por ello, es necesario la construcción de ciudadanía, pues esta implica aprender a reconocer perspectivas, a dejar de ser el centro de atención para poder valorar al resto, sus emociones, sus ideas, sus necesidades, sus dificultades y sus derechos. (IPEBA, 2013).

Por otro lado, Frisancho (2009) añade que el sistema educativo tiene como fin construir la democracia y la conciencia moral de los ciudadanos. Un modelo de ciudadano ideal que se alinee a los valores democráticos que la nación, en teoría, defiende. Esto es urgente, si se considera la situación social, política y cultural que vive el país.

Partiendo de cifras, podemos tener en cuenta la Evaluación Muestral de Ciudadanía que se realizó en 2018 (MINEDU, 2019), y que se relaciona con el área de Personal Social. La población evaluada fue estudiantes de sexto de primaria de distintas IE del país. Estos son los resultados:

Tabla 5. Resultados de Ciudadanía en 6.º grado de primaria en la EM 2018, porcentaje global y por sexo, a nivel nacional

NIVELES DE LOGRO PORCENTAJE HOMBRE MUJER

Satisfactorio 33,5 % 29,7 % 37,3 %

En proceso 37,9 % 38,5 % 37,3 %

En inicio 21,2 % 23,4 % 19,0 %

Previo al inicio 7,4 % 8,4 % 6,4 %

Total 100 % 100 % 100 %

Fuente: Elaboración propia.

Solo 3 de cada 10 estudiantes tienen las capacidades esperadas para el nivel con respecto a la perspectiva de bien común, que implica desde la resolución de conflictos hasta el reconocimiento de equidades, de diversidad cultural o actuar desde la ética.

También, se debe mencionar que la realidad del país refleja lo frágil de su ciudadanía, como en la clase política, que pervive en un sistema corrupto que cada vez se agrava más.

Por ejemplo, según el Observatorio Nacional Anticorrupción, el puntaje de Índice de riesgos de corrupción e inconducta funcional (INCO) que ha obtenido ESSALUD en el 2024 es de 86,2, lo que se considera MUY ALTO (Observatorio Nacional Anticorrupción, 2024). No obstante, el sistema no solo falla a nivel gubernamental, sino que también se puede observar en la cotidianidad del ciudadano de a pie, quien enfrenta situaciones como la discriminación racial. De esta forma, 53% de peruanos considera a los peruanos/as muy racistas, según la I



zona ignorada

Encuesta Nacional: Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial

(Ministerio de Cultura, 2019). O se podría mencionar la inequidad de género existente en nuestra sociedad, y el machismo que se impone en ella. En efecto, casi la mitad de los peruanos considera que los principales problemas a los que se enfrentan las mujeres peruanas son el acoso sexual (47%), la violencia sexual (44%) y la violencia física (44%) (Ipsos, 2022).

Por todas estas razones, urge construir una ciudadanía que reconozca los derechos de los peruanos, con sentido de inclusión, equidad, justicia, diversidad y respeto hacia las diferencias, desde una posición ética en relación a los valores democráticos que debemos aspirar como país.

2.3. Desafíos para la construcción de la ciudadanía en las IE

Según la Evaluación Muestral de Ciudadanía (Minedu, 2019), son varios los retos que evidencian los estudiantes:

La mayoría de los estudiantes no reconocen a los otros como sujetos de derechos. Hay tolerancia al castigo físico,



repositorio.minedu.gob.pe

[https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6807/Qué logran nuestros estudiantes en Ciudadanía 6.º grado de primaria informe para docentes.pdf](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6807/Qué%20logran%20nuestros%20estudiantes%20en%20Ciudadanía%206.%20grado%20de%20primaria%20informe%20para%20docentes.pdf)

a la discriminación y se responsabiliza a la víctima por no

tener costumbres del grupo mayoritario.

La mayoría de los estudiantes resuelven los conflictos desde la emotividad, lo que puede implicar que no reconozcan la importancia de las normas de convivencia, las leyes y los derechos para la convivencia democrática.

La mayoría de los estudiantes no reconocen la importancia de la participación y la oportunidad que tienen



repositorio.minedu.gob.pe

[https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6807/Qué logran nuestros estudiantes en Ciudadanía 6.º grado de primaria informe para docentes.pdf](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6807/Qué%20logran%20nuestros%20estudiantes%20en%20Ciudadanía%206.%20grado%20de%20primaria%20informe%20para%20docentes.pdf)

en la toma de decisiones para la búsqueda del bien común.

Estos desafíos presentados reafirman la necesidad de trabajar aspectos que se ven implicados en la formación ciudadana: derechos, participación, bien común, otredad, etc. Considerando que la ciudadanía activa implica convivencia y participación, queda claro que las IE deben ser espacios que fomenten esto, por ser los primeros espacios democráticos en el que se desenvuelven los estudiantes.

CAPÍTULO III: PENSAMIENTO HISTÓRICO COMO CONSTRUCTOR DE CIUDADANÍA ACTIVA

A continuación, se buscará establecer cómo el pensamiento histórico es constructor de ciudadanía activa.

3.1. Relación entre pensamiento histórico y ciudadanía activa

Cabe iniciar este apartado recordando que el sistema educativo considera los hechos históricos nacionales como contenidos obligatorios que los estudiantes deberían saber. Pero más allá de esto, los estudiantes son ciudadanos participantes de un sistema político democrático, por lo que es natural que cuestionen el pasado, por lo menos el más reciente, y establezcan relaciones con su presente (Cano y Navarro, 2019).

Al respecto, Santisteban durante una entrevista a Huellas 2.0 (2022) señala que los problemas sociales son ejes de la historia, y tienen una raíz en ella. A su vez, la historia busca entender dichos problemas: las guerras, las migraciones, etc. La búsqueda por comprender el mundo a través del pensamiento histórico conlleva a esto, y por ello, el objetivo primordial de este es la consecución de la conciencia histórica. Por tanto, si la conciencia histórica permite entender cómo el pasado se relaciona con el presente y el futuro, entonces se produce un reconocimiento por parte del sujeto de sí mismo como actor social, ciudadano que entiende que sus acciones impactan en el devenir histórico.

Referente a la relación entre la historia y la ciudadanía, Martineau (1999, como se citó en Pagès, 2009) menciona que el modo de comprender la realidad es una herramienta indispensable para una participación social en democracia. La historia, al examinar cómo cambia y evoluciona la realidad humana a lo largo del tiempo, ayuda a entender la democracia como un proceso que se ha desarrollado a través de eventos y prácticas sociopolíticas, mostrando que no es un mito, sino resultado de una evolución (Martineau, 1999, como se citó en Pagès, 2009).

Asimismo, Levesque (2018) coincide en que el pensamiento histórico puede ser un gran aporte para la ciudadanía democrática. En efecto, el conocimiento histórico desde las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales coincide con el conocimiento necesario para una ciudadanía activa. Por lo tanto, dominar la historia y practicarla, ayuda a los estudiantes a participar de manera más efectiva en la democracia. En este sentido, Carretero (2024) menciona que la historia resulta un espacio de cultura importante para la incorporación de valores democráticos y tiene un impacto significativo en la percepción y desarrollo de la democracia.

Carretero (2024) también que, como parte de esa interrelación entre pensamiento histórico y ciudadanía activa, se forjan dos conceptos que dialogan con el pasado y que se vinculan con el sujeto como actor histórico y social: la identidad personal y social y la memoria colectiva.

En relación con la identidad personal y social, se puede señalar que cada individuo es un ser histórico porque forma parte de una sociedad enmarcada en un contexto histórico, ideológico y cultural específico (Chávez y Meneses, 2022). En este contexto, el principio de historicidad tiene importancia, ya que vincula a las personas con un legado y una continuidad temporal que precede su existencia y se proyecta hacia sus descendientes. Por tanto, la manera en que las personas entienden el mundo se mueve entre lo personal y lo colectivo (Chávez y Meneses, 2022).

Por otra parte, usualmente se considera la identidad nacional como algo inmutable, en vez de algo construido por un conjunto de procesos históricos que podrían haber sido de otra forma y que en el futuro pueden cambiar (Carretero, 2024). En este sentido, Carretero (2024) señala que la enseñanza de la historia juega un papel fundamental en la preservación de la memoria colectiva, y en la formación de la identidad, actuando como un pilar que organiza las representaciones sociales y culturales. Agrega, además, que la forma de entender cómo una persona interpreta su pasado, ya sea de manera individual o comunitaria, influirá en sus futuras acciones. Igualmente, la visión de la persona de cómo podría transformarse y mejorar el presente estará condicionada por esta interpretación. En el pasado, puede encontrar ejemplos a imitar y, fundamentalmente, el núcleo de su identidad social y cultural. Este núcleo juega un papel crucial en la formación de la identidad personal (Carretero, 2024).

Basándose en la idea de que la memoria es matriz de la historia (Ricoeur, 2004, como se citó en Carretero 2024), es necesario indicar que la historia depende de ella. Claro está que existe una sistematización de los testimonios de la memoria por parte de la disciplina histórica, lo cual implica a su vez la valoración de las memorias individuales (vivencias de ciudadanos), y su reconocimiento en el discurso histórico, tanto en la individualidad como en la colectividad. Según el IPEBA (2013), la construcción de memoria e identidad colectiva se refiere a la comprensión acerca de quiénes son los ciudadanos a partir de las experiencias históricas vividas, las cuales deben ser reconocidas por el estudiante, y debe tener una posición ante estas, para que a partir de ahí construya nociones de justicia, tolerancia, impunidad, equidad y empatía.

3.2. ¿Cómo se logra la construcción de ciudadanía activa a partir del pensamiento histórico?

Como se ha mencionado, la memorización de datos ya no es uno de los objetivos en la enseñanza de la historia. No solo porque convierte al estudiante en un ser pasivo y acrítico, sino porque es una barrera para que el estudiante pueda interpretar y evaluar los hechos y procesos históricos con pleno conocimiento, y que esto lo pueda proyectar en la mejora de su práctica social (Pagès, 2009).

Son varios los especialistas (Pagès, 2009; Carretero, 2024, etc.) que consideran que el pensamiento histórico se desarrolla cuando el estudiante se enfrenta a un problema, sobre todo cuando una problematización se produce desde hechos del pasado traídos al presente (Huellas 2.0, 2022), conectándose con el ejercicio de ciudadanía. Estos hechos del pasado para problematizar deben cumplir con tres requisitos: a) Vigentes para la sociedad; b) Vigentes para los saberes de referencia; y c) Vigentes para los saberes académicos (Legardez, 2003, como se citó en Pagès y Santisteban, 2010).

Chávez y Meneses (2022) añaden que, al problematizar los contenidos históricos, los estudiantes valoran y proponen alternativas de cambio, lo cual favorece la conciencia histórica. Para Dalongeville (2003, como se citó en Pagès y Santisteban, 2010), hay que problematizar los contenidos históricos de cualquier época para promover la adquisición del pensamiento histórico. De igual forma, otros autores defienden la postura de analizar problemas sociales actuales y de relevancia (Pagès y Santisteban, 2010). En este sentido, Levstik (2013) menciona que algunas combinaciones de propósitos parecen más pertinentes para promover las conexiones entre pasado y presente. Por ejemplo, será más relevante para construir ciudadanía entender el impacto actual de las telecomunicaciones, que saber cuándo se inventó el telégrafo inalámbrico (Levstik, 2013).

Por su parte, Levesque (2008) plantea cinco preguntas para la problematización, que están diseñadas para ayudar a los estudiantes a dominar estos conceptos, mejorando su capacidad para usar la historia de manera efectiva en relación con el presente: a) ¿Qué importa en el pasado? (Significancia histórica); b) ¿Qué se ha modificado y qué sigue igual? (Cambio y permanencia); c) ¿Qué cosas cambiaron para bien y para mal? (Progreso y crisis); d) ¿Cómo dar sentido a las fuentes del pasado? (Evidencia); e) ¿Cómo podemos entender a los sujetos históricos del pasado que tenían diferentes marcos morales a los nuestros? (Juicio moral).

Cada uno de estos conceptos se relacionan con la ciudadanía activa, teniendo en cuenta que interrogar el pasado y traerlo al presente promueve el tratar de resolver los problemas del mundo, y eso es construir futuro (Huellas 2.0, 2022). Esto es relevante, ya que, la conciencia histórica y el ejercicio de ciudadanía activa supone tener una visión de futuro. Sin embargo, la visión de futuro que suelen tener las personas es negativa. Usualmente, el futuro resulta en distopías. Por esta razón, hay una necesidad de construir una visión de futuro optimista, considerando que los sucesos positivos del pasado pueden dar esperanza y rechazar la posición determinista de que el futuro está escrito (Huellas 2.0, 2022). Es necesario entonces promover que el estudiante se vea como constructor del futuro con su participación en los asuntos públicos.

Por otro lado, Pagès (2011) menciona que el pensamiento histórico encuentra su significado más importante cuando transmite una imagen positiva del futuro, como parte de la temporalidad que está por construirse gracias a los ciudadanos. De este modo, es necesario promover la reflexión en el estudiante sobre el futuro que desea y cómo puede conseguirlo, y su participación en la sociedad. Al respecto, Molina (2017) señala que podría trabajarse sobre los derechos adquiridos por la ciudadanía democrática en el tiempo, lo cual demuestra la resiliencia de los sistemas democráticos, y permite a los estudiantes ser conscientes, no sólo de cómo pueden modificarlos, sino de sus propios derechos cívicos y sociales.

Sobre la participación, Chávez y Meneses (2022) señalan que en la enseñanza de la historia se deberían generar espacios donde los estudiantes puedan actuar de forma democrática, planteando situaciones de ejercicio real de participación ciudadana. Además, añaden que es necesario promover el debate entre los estudiantes, el estudio de casos y los ensayos escritos. Sobre los debates, Molina (2017) sugiere que el estudiante defienda ideas contrarias a las propias, para evitar que al defender las suyas, no se radicalice. Además, así valorará ideas ajenas a las suyas. Asimismo, señala que el debate permite construir la capacidad de adoptar diferentes perspectivas, fomentar relaciones de confianza y buscar soluciones complejas a conflictos orientados hacia el bien común.

Por su parte, Marín (2017) indica que las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) pueden reproducir escenarios participativos, logrando fortalecer el espíritu crítico del estudiante, pues son ellos los protagonistas de un aprendizaje activo y competencial. Levstik (2013) recomienda realizar prácticas didácticas como el ABP, que le permitan al docente y a sus estudiantes tratar cualquier eje temático a partir de situaciones reales. De este modo, menciona Levstik (2013), se busca el desarrollo de ciudadanos libres y responsables, capaces de participar en su presente, y no tener esa visión de que su actuar se verá solo en el futuro.

Carretero (2024) reconoce la necesidad de plantear actividades dialógicas en aula, aunque para exponer los distintos aspectos de la identidad nacional que se han construido a partir de las "narrativas maestras". Dichas narrativas han promovido muchas veces la exclusión de la heterogeneidad por una construcción de una fantasiosa homogeneidad nacional. ¿Esto cómo se relaciona con ciudadanía? La identidad nacional, que es analizada y asimilada en el espacio escolar, y especialmente en las clases de historia, impide ver las representaciones históricas que invisibilizan a grupos de diversa índole. Esta identidad nacional oculta episodios del pasado, e incluso puede cambiar la relevancia histórica de episodios históricos. Es decir, tradicionalmente, algunos relatos han impedido que se reconozcan las otredades, y, por tanto, que una parte de la sociedad permanezca silenciada, lo que resulta un peligro. Por esta razón, conviene abordar una historia de tipo social, que considere la cotidianidad de las personas y que visibilice a los grupos sociales marginados en el relato histórico, en contraste con los grupos dominantes (De la Montaña, 2015, como se citó en Cano y Navarro, 2019). Además, Chávez y Meneses (2022) consideran necesario humanizar la enseñanza de la historia, destacando la importancia de todos los protagonistas históricos y reconociendo las diversas realidades humanas, lo que democratizaría la educación histórica. Si la enseñanza de la historia visibiliza las formas de vivir, actuar y entender de los seres humanos en el devenir histórico, el estudiante será capaz de verse como sujeto histórico y comprender que puede tener un rol en la historia, y que cada persona es responsable del bien común.

En este replanteamiento de lo que implica la identidad nacional, aparecen las memorias colectivas que muchas veces no tienen la visión comparativa de la historia (Carretero, 2024). Es decir, no son memoria histórica. Para que dicha memoria colectiva, se enriquezca al integrarla en un marco histórico, es necesario promover el desarrollo del pensamiento histórico, es decir, debe ser analizada críticamente, distinguiendo hechos y opiniones, motivaciones y contrastando los diversos puntos de vista, según Chávez y Meneses (2022). Estas especialistas también afirman que hay que considerar que las emociones son construcciones sociales legítimas que afectan el análisis de la realidad social e histórica y no pueden separarse de la razón. Yendo más allá de las emociones, Chávez y Meneses (2022) señalan que, en los modelos de pensamiento histórico, la dimensión personal no ha sido considerada. En este sentido,

la dimensión personal es lo que existe antes del pensamiento histórico, porque las personas, que son sujetos históricos que poseen historicidad, aprenden historia y su contexto desde sus representaciones sociales y en ellas intervienen las emociones, la memoria, la identidad y la experiencia. Por ello, es importante que los docentes reconozcan las representaciones sociales de los estudiantes, ya que permite la relación con la historicidad, el pasado, el presente y lo colectivo (Chávez y Meneses, 2022). Por otro lado, hay un aspecto que siendo de los más complejos, es inevitable que aparezca en las sesiones de historia: el juicio moral. Con respecto al proceso de conquista española, por ejemplo, muchas veces los estudiantes determinan que los españoles son los malos y los indígenas los buenos, o que los españoles no respetaron los derechos humanos de los indígenas (planteamiento anacrónico, por tanto, inexacto). El juicio moral entonces no se está insertando en el contexto histórico correspondiente, sino que es traído al presente de los estudiantes. Por ello, los docentes deben guiar este juicio para que se realice de manera justa, a partir de un análisis crítico de la situación usando las herramientas del pensamiento histórico. Para Santisteban (2010) el juicio moral en el estudio de la historia puede ser un preámbulo para la vida democrática. En este sentido, Seixas y Morton (2012) mencionan que repensar de manera crítica los errores, horrores y heroísmos del pasado, contribuye con la conciencia histórica de los estudiantes, porque comienzan a reconocer las conexiones entre pasado, presente y futuro. De esta forma, serán más capaces de enfrentarse a dilemas éticos que encontrarán a lo largo de su vida. Conviene resaltar que, si se pretende que los estudiantes tomen buenas decisiones con respecto a su participación ciudadana, tienen que saber interpretar de manera crítica la información; por ello, es necesario promover el reconocimiento de la manipulación de la información (Huellas 2.0, 2022). Considerando que la ciudadanía digital es la capacidad de interactuar con el mundo digital de manera informada, segura y ética, contribuyendo positivamente a la sociedad y protegiendo la propia seguridad y la de los demás, conviene señalar que esta también debe ser observada en nuestros objetivos de desarrollo de capacidades. En este sentido, resulta importante mencionar que, por ejemplo, en el contexto estadounidense, la Universidad de Stanford (Wineburg et. al., 2016) realizó un estudio que permitió certificar que un 80 % de estudiantes escolares no diferenciaban entre un anuncio publicitario en internet y una noticia online; o, que un 40 % de estos no contrastan las fuentes y ante una única imagen, dan por sentado que esta ofrece la suficiente información. Sin este tipo de discernimiento, los estudiantes se convierten en ciudadanos acríticos, fácilmente manipulables, con pocas iniciativas de participación. Y en este sentido, para Pagès (2011), un buen aprendizaje de la historia debe permitir comprender el pasado y también saber cómo el pasado es y puede ser usado contra las libertades de acción y pensamiento.

3.3. ¿Qué logra el pensamiento histórico con respecto a la ciudadanía activa en los estudiantes?

La enseñanza de la historia debe buscar favorecer las capacidades que un ciudadano del siglo XXI necesita. Nuevas sociedades más digitales están surgiendo; sociedades más globales y multiculturales, en las que se debe combatir las inequidades; sociedades de la información en la que la creación, distribución y manipulación de la información se ha convertido en una actividad central; sociedades que aún no llegan a visibilizar totalmente los riesgos del descuido del ambiente.

Afortunadamente, a partir del pensamiento histórico, los jóvenes ciudadanos adquieren capacidades que les permiten enfrentarse a diversas situaciones y problemas de su vida cotidiana.

Según Stearns (2000, como se citó en Levesque, 2008), la historia puede apoyar a la ciudadanía democrática de al menos cuatro formas: (1) mediante el estudio de las instituciones políticas; (2) a través del análisis histórico comparativo; (3) comparando eventos pasados y actuales; y (4) fomentando hábitos de pensamiento democrático.

Para Pagès (2009), la historia permite conocer cosas del pasado y el presente, e interrelacionarlos de modo que se pueda dar un significado a esa interpretación.

Basándose en Heimberg (como se cita en Pagès, 2009), se puede determinar que hay cinco elementos constitutivos del pensamiento histórico que la escuela debe promover para la construcción de ciudadanía activa: a) entender el presente mediante la evaluación y el análisis del pasado; b) entender las particularidades y originalidades del pasado, reconociendo su diferencia y adoptando una perspectiva de reconocimiento del otro y descentración; c) La complejidad de los tiempos y períodos históricos, que también abarca el proceso de periodización; d) La cuestión de la memoria colectiva, las prácticas conmemorativas y sus diferencias con la historia; e) La crítica de cómo la historia es utilizada cultural y mediáticamente.

Por su parte, Pagès (2007) establece que las principales aportaciones de la enseñanza de la historia a la educación ciudadana son: a) la construcción de una mirada crítica sobre el mundo; b) la adquisición de una madurez política activa y participativa en la comunidad; c) el logro de la conciencia histórica; d) el abordaje de problemas sociales, políticos, ambientales, etc. contemporáneos desde el fomento de una perspectiva multicultural, que considera el género y la clase social; e) la construcción de sus propias opiniones, el debatir y analizar los hechos, f) el desarrollo de conceptos como identidad, respeto, tolerancia y empatía, g) la argumentación y la relativización y verificación de los argumentos de los otros; y h) la defensa de los principios de la justicia social y económica y el rechazo de la marginalización de las personas. Más adelante, Pagès (2009) añadirá que se interiorizan procedimientos como el uso y análisis de evidencias, la formulación de preguntas, la comprensión de los cambios y la complejidad de la causalidad histórica.

En síntesis, la presente monografía explica que el pensamiento histórico se desarrolla a partir de la competencia Construye interpretaciones históricas (MINEDU, 2016a). Asimismo, se explicó en qué consistía la ciudadanía activa, se dieron razones para fomentarla en las IE y los retos actuales. Por último, se explica por qué el pensamiento histórico contribuye con la construcción de ciudadanía activa, considerando que el sistema educativo busca el ideal de desarrollar ciudadanos participativos que impacten en su futuro. En esa visión de futuro, optimista, se espera que en los próximos años dicho ideal se haya conseguido completamente.

CONCLUSIONES

El pensamiento histórico se desarrolla a partir de la competencia "Construye interpretaciones históricas". Realizar acciones pedagógicas que promuevan el desarrollo de las capacidades de esta competencia permite que los estudiantes adquieran las habilidades del historiador, y que las utilicen para hacer uso de la historia, de modo que consoliden su conciencia histórica.

La ciudadanía activa es un concepto que se refiere a la participación de los miembros de una comunidad, quienes con su actuar buscan una sociedad más inclusiva y responsable, donde los individuos trabajan juntos para lograr el bien común. El Perú urge de ciudadanos más activos, pues hay una crisis generalizada en su sistema democrático.

El pensamiento histórico construye ciudadanía activa porque, al adquirir estas habilidades, el estudiante podrá analizar el pasado críticamente, sus actores, los contextos, las coyunturas y estructuras y darle significado en el presente. En el reconocimiento de los actores, puede desarrollar empatía, y puede visibilizar los discursos ocultos, dándole espacios en la comunidad. Además, porque al enfrentarse con ese pasado, construye su identidad personal y colectiva, indispensable para la construcción de ciudadanía. El pensamiento histórico le permite formular hipótesis y debatirlas, lo que le prepara en los espacios de diálogo sobre los temas que preocupan en su comunidad.

Por último, el pensamiento histórico permite comprender al estudiante que los hechos históricos han sido ocasionados por las acciones de los sujetos históricos. Estos sujetos históricos han impactado en su momento, lo cual ha devenido en consecuencias futuras. De este modo, el estudiante se puede ver reflejado como sujeto histórico igualmente, y entender que sus acciones, es decir, su participación ciudadana, también incidirán en el futuro. Se entiende entonces como constructor de futuro.

REFERENCIAS



15

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12656/pp.12656.pdf>

Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. En M. Martino y M. do Céu de Melo (Eds.), *LiDES – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*.

Universidade do Minho.

https://www.academia.edu/25927976/LiDES_A_literacia_das_disciplinas_escolares_Desafios_nas_aulas_de_Hist%C3%B3ria_e_Matem%C3%A1tica_Cento_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o

Aisenberg, B., Beloqui, C., Bloch, M., Vazquez, A., y Conde, J.



16

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12656/pp.12656.pdf>

(2017). Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores.



17

www.aacademica.org

<https://www.aacademica.org/000-019/666.pdf>

XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://cdsa.aacademica.org/000-019/666.pdf>

Carretero, M. (2024). Pensar históricamente. Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado. Siglo XXI.

Cano Romero, J.,



dx.doi.org

<http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05>

y Navarro-Medina, E. (2019). La Historia como formadora de ciudadanía: concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla. *Investigación en la Escuela*, (99), 60-74. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05>
Chávez, C., y Meneses, B. (2022). El alumnado como sujeto



portalderevistas.unsa.edu.ar

<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/reh/article/view/4245>

histórico: La dimensión personal y la experiencia histórica en el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Escuela de Historia*, 21(2), 1-18. <https://bit.ly/4dE7IOX>

Consejo de Europa (2015). *Compass. Manual de derechos humanos con jóvenes*. <https://www.coe.int/es/web/compass/introduction-to-the-2012-edition>
Cooper, H. (1995). *History in the early years*. London. Routledge Falmer.



zona ignorada

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*.

Morata. <https://ebooksmorata publica.la/reader/didactica-de-la-historia-en-la-educacion-infantil-y-primaria-1669829328?location=49>

Cortina, A. (2005). Bioética: un impulso para la ciudadanía activa. *Revista Brasileira de Bioética*, 1(4), 337 - 349. <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/8090/6627>

Dirección de Formación Inicial Docente. (2022, 01 de julio). *Didáctica de la historia. Una aproximación a la enseñanza del pensamiento histórico* [Video]. Youtube. <https://bit.ly/4dHHSV1>

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Grao.

Feliu, M., y Hernández, X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Grao.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.



umc.minedu.gob.pe

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/02/zoom-educativo-n4-1.pdf>

Frisancho, S. (2009). *Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. Una nota conceptual*. En F. Reategui., *Formación en ciudadanía en la escuela peruana. Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*

(11-17). IDEHPUCP. https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/formacion_en_ciudadania_escuela_peruana.pdf



revistas.usal.es | Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica | El Futuro ...

<https://revistas.usal.es/index.php/1989-9289/article/view/24960>

González,



zona ignorada

P. (2006). *Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto*. Enseñanza de las Ciencias Sociales,



zona ignorada

(5), 21-30.

Universitat de Barcelona. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625003.pdf>

Historia - PUCP. (2021). *La enseñanza de la Historia y el desarrollo del pensamiento histórico* [Video]. Historia para maestros PUCP. Facebook. <https://bit.ly/3WZusOn>

Huellas 2.0. (2022, 25 de octubre). *Pensamiento Histórico: didáctica, disputa y democracia*. Dr. Antoni Santisteban. Huellas # 109 [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZHZuQHKF2mc>

IPEBA. (2013). *Ciudadanía y ciencias sociales. ¿Cómo abordar los estándares de aprendizaje?*.



zona ignorada

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad

Educativa - SINEACE. <https://bit.ly/4fCHvN3>

IPSOS. (2022). *Día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer. Informe con las principales mediciones de Ipsos sobre las actitudes de los peruanos hacia las mujeres*. <https://bit.ly/4fGOYKX>

Kitson, A, Steward, S., y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Ediciones Morata.



zona ignorada

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto.

Levstik, L. (2013).



zona ignorada

What can history and the social sciences contribute to civic education? Pagès, J., Santisteban, A.



www.scielo.cl

<http://www.scielo.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00127.pdf>

(Eds.).



zona ignorada

Una mirada al pasado y un proyecto de futuro:



zona ignorada

Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales

(Vol.

1). Universitat Autònoma de Barcelona
León, A.(2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,9, (2), pp. 869-884. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77321592025.pdf>Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Editorial Magisterio.

Ministerio de Cultura (2018). I

Encuesta Nacional: Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial

. <https://bit.ly/4dz7KCV>Ministerio de Educación (2015a). *Rutas del aprendizaje Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? VII Ciclo. Área Curricular. Historia, geografía y economía. 3°, 4° y 5° de secundaria*.Ministerio de Educación (2015b). *Rutas del aprendizaje Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? III Ciclo. Área Curricular. Personal Social. 1° y 2° de primaria*.Ministerio de Educación (2016a). *Currículo Nacional de la Educación básica*. Lima.Ministerio de Educación (2016b). *Programa curricular de Educación Primaria*. Lima.Ministerio de Educación (2019). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Ciudadanía? 6.º grado de primaria*. <https://bit.ly/3YFutlw>

Molina, J. (2017).

Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Método, estrategias y contenidos clave. En P. Miralles, C. Carrasco, y R. Rodríguez

(Eds.),

La enseñanza de la historia en el siglo XXI:

Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática.

Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2574>

Molina, L.

(2013). ¿Cómo la Escuela Educa para una Ciudadanía Activa? Una Experiencia de Educación Cívica Ciudadana en Canadá. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 296-326. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4504094>

Marín, V. (2017).

La enseñanza de la historia y la construcción de una ciudadanía crítica. En P. Miralles, C. Carrasco, y R. Rodríguez

(Eds.),

La enseñanza de la historia en el siglo XXI:

Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática.

Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2574>Observatorio Nacional Anticorrupción. (2024). *Índice de riesgos de corrupción*. <https://bit.ly/4fB00o>

Pagès, J. (2007).

La ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. Ávila, R. López, y E. Fernández de Larrea (eds.). Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización. Asociación universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568660>

 **45** zona ignorada

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*,

 **46** zona ignorada

(7), 67-91.

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3884>

Pages, J. (2011, julio). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? [Presentación de conferencia]. En International Standing Conference for the History of Education, ISCHE 33: Estado, educación y sociedad. Nuevas perspectivas para un viejo debate (26-29 de julio, 2011, San Luis Potosí, México). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7104988>

 **47** sedici.unlp.edu.ar

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99275/Documento_completo.pdf?sequence=1

Pagès,

 **48** zona ignorada

J.,

 **49** zona ignorada

y Santisteban, A. (2010).

 **50** zona ignorada

La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación

 **51** zona ignorada

primaria.

 **52** zona ignorada

Cad. Cedes,

 **53** zona ignorada

Campinas, 30(82), 281-309.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLyh5rWPd/?format=pdf&lang=es>

Pluckrose, H. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Ediciones Morata.

 **54** zona ignorada

Prats, J. (2001). Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora.

Junta de Extremadura. <https://bit.ly/3YK8mRI>

Sáiz, J.,

 **55** digibuo.uniovi.es

https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/64378/5/tfg_SilviaSu%3c%a1rezCastros%3c%adn.pdf

y Colomer, J.C. (2014).

 **56** zona ignorada

¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria?

CLIO. History and History teaching, 40, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4927075>

Santisteban, A. (2010)

 **57** zona ignorada

La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados,

(14), 34-56. <https://bit.ly/3M1hTMh>

Santos La Rosa, M.

 **58** zona ignorada

(2009). La causalidad histórica en manuales escolares. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos

 **59** zona ignorada

de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. <https://cdsa.aacademica.org/000-008/844.pdf>

Seixas, P., Morton, T. (2012). The big six historical thinking concepts. Nelson education.

Torres, P. (2001). Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos, una unidad didáctica para el aula de ESO. Ediciones La Torre.

 60

zona ignorada

Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.

 61

zona ignorada

Temple University Press.

Wineburg, S. et. al. (2016). Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. Stanford Digital Repository. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

 62

tesis.pucp.edu.pe

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/22261/Acevedo_Garcia_Análisis_propuesta_aprendizaje1.pdf

Valle, A. (2018).

 63

zona ignorada

Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico.

Revista de Pedagogía, 39(104), 245-263. <https://bit.ly/3YG46T5>