



**LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS
ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO EN EL ÁREA DE CIENCIAS
SOCIALES**

TEACHING HISTORICAL THINKING TO DEVELOP CRITICAL THINKING IN
SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE AREA OF SOCIAL SCIENCES

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

Autores

Hector Gomez Mendoza

<https://orcid.org/0009-0005-3632-4036>

Darwin Gamarra Atauluco

<https://orcid.org/0009-0009-4976-4128>

Daniel Joel Sobrado Rivera

<https://orcid.org/0009-0001-2974-0892>

Cinthia Yudith Bustamante Calla

<https://orcid.org/0009-0009-6019-1367>

Asesor

Angela Romero Gutiérrez

<https://orcid.org/0009-0009-8803-171X>

Lima-Perú

2026



Monografía final HECTOR DARWIN DANIEL CINTHIA

ID : 2168b007f2ec79225353bcd5cd54f3258d83b00b



17%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : Monografía final HECTOR DARWIN DANIEL CINTHIA.txt
Tamaño del archivo original : 84,45 kB
Número de palabras : 10.585

Depositante : Ángela del Carmen ROMERO GUTIERREZ
Fecha de depósito : 3 de agosto de 2026
Tipo de carga : interface
Fecha de fin de análisis : 3 de agosto de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

15%

Sintáctica 5%

Semántica 10%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

5%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos

2%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

Dedico este trabajo con gratitud y devoción a toda mi familia, por ser un faro que ilumina mi horizonte y un motor que impulsa mi camino para alcanzar mis metas y proyectos personales y profesionales. Su apoyo y aliento constante han sido determinantes para concluir este trabajo.

Hector Gomez Mendoza

Dedico este trabajo a mi amada esposa e hijas, por ser la fuente de mi inspiración, fortaleza y motivación para seguir creciendo personal y profesionalmente. A mis queridos padres, por sus valores, esfuerzo y apoyo incondicional; y a mis hermanas, por su constante aliento y confianza. Este logro también les pertenece, porque su amor y compañía han hecho posible este camino

Darwin Gamarra Atauluco

Quiero dedicar este trabajo a mi querida familia, por su apoyo incondicional, su paciencia y su amor constante. Gracias por ser mi inspiración y por brindarme la motivación necesaria para cumplir mis metas. Sin su orientación y compañía, este logro no habría sido posible.

Daniel Joel Sobrado Rivera

Dedico este trabajo monográfico a mi esposo, por su amor, apoyo y comprensión; a mi hijo, por ser mi mayor inspiración y motivación; y a mi familia, por su cariño, confianza y constante aliento. Gracias por acompañarme en cada paso de este logro.

Cinthia Yudith Bustamante Calla

RESUMEN

La presente monografía estudia cómo la enseñanza del pensamiento histórico en la escuela promueve el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Ciencias Sociales del nivel secundaria. La formación en competencias del pensamiento histórico implica superar la enseñanza tradicional donde se priorizaban los procesos descriptivos, contenidos y análisis acrítico de los hechos, para transitar hacia el enfoque disciplinar o ilustrado, donde la enseñanza de la historia centra su atención en el análisis crítico y contextualizado de los acontecimientos del pasado, a través del manejo de las categorías conceptuales como la conciencia histórico-temporal, que relaciona los hechos del pasado con el presente y el futuro. La representación histórica implica reconstruir el pasado a través de las narraciones y explicaciones multicausales. La imaginación histórica juzga los hechos históricos desde la empatía y la contextualización, y la interpretación histórica está basada en el análisis y la contrastación de fuentes. Para reconocer todo ello, se ha utilizado la revisión documental y bibliográfica desde la pedagogía crítica y la didáctica de las Ciencias Sociales. La presente monografía está compuesta por tres capítulos: el primero analiza los fundamentos conceptuales del pensamiento histórico y el pensamiento crítico; el segundo habla sobre la vinculación entre estas dos variables de estudio; y el tercero describe las principales estrategias didácticas basadas en el pensamiento histórico para trabajar en el aula. Como conclusión se ha identificado que la enseñanza del pensamiento histórico contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Ciencias Sociales del nivel secundaria.

Palabras clave: pensamiento histórico; pensamiento crítico; estrategias didácticas; estudiantes de secundaria; Ciencias Sociales.

ABSTRACT

This monograph examines how teaching historical thinking in schools fosters the development of critical thinking among secondary-level social studies students. Developing historical thinking competencies requires moving beyond traditional teaching methods—which prioritized descriptive processes, content memorization, and uncritical analysis of events—toward a disciplinary or "enlightened" approach. This modern approach focuses on the critical, contextualized analysis of past events by employing conceptual categories such as historical-temporal consciousness (linking past events to the present and future), historical representation (reconstructing the past through narratives and explanations), historical imagination (evaluating events through empathy and contextualization), historical interpretation (based on source analysis and cross-referencing), multicausality, and change and continuity. The study relies on a review of documents and literature grounded in critical pedagogy and social studies didactics. The monograph comprises three chapters: the first analyzes the conceptual foundations of historical thinking and critical thinking; the second discusses the relationship between these two variables; and the third describes key classroom teaching strategies based on historical thinking. The study concludes that teaching historical thinking significantly contributes to the development of critical thinking among secondary-level social studies students.

Keywords: historical thinking; critical thinking; teaching strategies; secondary school students; Social Sciences.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DE CONCEPTOS Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS VARIABLES	9
1.1. Concepto y fundamentos del pensamiento histórico.....	9
1.2. El pensamiento histórico y la superación de la enseñanza tradicional de historia	11
1.3. El pensamiento crítico en el contexto escolar	13
1.3.1. La reflexión crítica como proceso de aprendizaje histórico.....	15
CAPÍTULO II: EL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA	16
2.1. La enseñanza de la historia y el pensamiento crítico en los estudiantes	16
2.2. Pensamiento crítico y su relación con el pensamiento histórico.....	18
2.3. La formación en competencias del pensamiento histórico y pensamiento crítico	21
CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO	23
3.1. Las competencias del pensamiento histórico en Ciencias Sociales	23
3.2. Estrategias didácticas basadas en la evidencia y el método histórico	25
3.2.1. El trabajo con fuentes históricas	26
3.2.2. Estudio de casos.....	27
3.2.3. Dramatización y juego de roles.....	27
3.2.4. Aprendizaje Basado en Proyectos.....	28
CONCLUSIONES	31
REFERENCIAS.....	32

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está caracterizada por la proliferación de la información y la saturación de noticias tendenciosas promovidas por los medios de comunicación masiva y las redes sociales, donde los ciudadanos son presas fáciles de la manipulación y el engaño en masa. En ese contexto, la educación secundaria enfrenta un desafío enorme: formar ciudadanos críticos y reflexivos capaces de discernir, contrastar y separar la información de calidad de la desinformación. La enseñanza del área de Ciencias Sociales, en la era moderna, exige entender y comprender la historia como un proceso de construcción social. Así, aparece la formación en pensamiento histórico, que permite a los estudiantes desarrollar una serie de herramientas cognitivas y metodológicas para entender el pasado contextualizando el presente y gestionando el futuro (Santisteban, 2010). A partir de esta monografía, se pretende analizar cómo la formación en pensamiento histórico contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria.

La presente investigación parte de la necesidad apremiante de superar la enseñanza tradicional, que está basada en la persistencia del desarrollo de contenidos con actitud acrítica, memorización de datos y fechas, y mitificación de personajes del pasado con efervescencia patriótica. La historia se ha enseñado como un relato único, lineal y cerrado que le quita al estudiante la capacidad de desarrollar el juicio crítico. El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), a través de la competencia “Construye interpretaciones históricas”, plantea una ruptura con el modelo tradicional, donde el estudiante pasa a ser protagonista principal, conoce e interpela al pasado mediante el debate y el uso adecuado de fuentes, la comprensión de la temporalidad histórica y la explicación de multicausalidad y consecuencias. Sin embargo, existen dificultades en la implementación en el aula, algunos estudiantes carecen de las habilidades complejas para evaluar la fiabilidad de los sucesos, contrastar posturas opuestas frente a un conflicto o identificar los sesgos ideológicos detrás de un discurso oficial (Ministerio de Educación [Minedu], 2016).

La investigación se justifica, en primer lugar, desde una perspectiva pedagógica que permite operativizar el pensamiento crítico dentro de una disciplina específica. El pensamiento crítico no se desarrolla en el vacío, sino que se nutre de las habilidades propias del historiador, tales como la heurística de fuentes y la contextualización. En segundo lugar, posee una relevancia social en un país que ha transitado por eventos históricos dolorosos como la guerra

interna y problemas políticos persistentes en la actualidad, se requiere abordar la historia desde una visión crítica y objetiva. Por último, la investigación ofrece un valor teórico al sistematizar enfoques metodológicos contemporáneos como los modelos de alfabetización histórica, las dimensiones del pensamiento histórico y la formación en competencias del pensamiento histórico, aplicados directamente a la realidad de la escuela secundaria actual.

En ese marco, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿En qué medida la enseñanza del pensamiento histórico favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario en el área de Ciencias Sociales? Para responder esta interrogante, se plantea la siguiente premisa: la enseñanza del pensamiento histórico favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario en el área de CIENCIAS SOCIALES.

El objetivo general que guía esta monografía es analizar de qué manera la enseñanza del pensamiento histórico contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario en el área de Ciencias Sociales. En la misma línea, se plantean los objetivos específicos: describir el nivel actual de formación en competencias del pensamiento histórico y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario en el área de Ciencias Sociales, y analizar cómo las estrategias pedagógicas basadas en el pensamiento histórico activan las habilidades de los estudiantes en la comprensión de los hechos históricos desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Este trabajo comprende tres capítulos. El primer capítulo aborda la definición de conceptos y epistemología del pensamiento histórico, enfatizando que este enfoque se constituye como alternativa a la enseñanza tradicional de historia, así como el pensamiento crítico en el contexto escolar y la reflexión crítica como proceso de aprendizaje histórico. El segundo capítulo estudia la relación que existe entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico en la escuela, aquí se enfatizan aspectos como la enseñanza de la historia y el pensamiento crítico en los estudiantes, y la formación en competencias del pensamiento histórico y pensamiento crítico. Mientras que, en el tercer capítulo, se profundiza en aspectos pedagógicos como las estrategias didácticas basadas en el pensamiento histórico para trabajar en el aula en el proceso de aprendizaje histórico y el desarrollo de habilidades analíticas, interpretativas y argumentativas.

CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DE CONCEPTOS Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS VARIABLES

En este capítulo se abordan la definición y los fundamentos del pensamiento histórico, la superación de la enseñanza tradicional de la historia, el pensamiento crítico en el contexto escolar y la reflexión crítica como proceso de aprendizaje histórico. La formación en pensamiento histórico es la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades de aprendizaje de la historia, utilizando herramientas como la multicausalidad, interdisciplinariedad, temporalidad y uso adecuado de fuentes históricas. Mientras que el pensamiento crítico consiste en el juicio intencionado y autorregulado, donde el estudiante es capaz de interpretar, analizar y evaluar de manera objetiva la información, basándose en elementos probatorios, conceptuales, metodológicos, criteriológicos o contextuales del juicio de valor.

1.1. Concepto y fundamentos del pensamiento histórico

El concepto de pensamiento histórico tiene sus raíces en la Asociación Americana de Historia en Estados Unidos, que surgió con el propósito de promover la profesionalización de la enseñanza de la historia como disciplina académica (Lévesque, 2011). Sin embargo, recién en los últimos años, surge una preocupación en la forma de enseñanza de la historia, impulsado por el historiador Peter Seixas en Canadá, a través del *historical thinking* (pensamiento histórico) que pretendía transformar el método de enseñanza de la historia en la escuela. En ese sentido, en los albores del siglo XXI, el pensamiento histórico se ha convertido en un debate y discusión académica de primer orden.

La definición del pensamiento histórico se puede interpretar desde la visión de varios autores. Para Ponce Gea (2015), el pensamiento histórico es un proceso creativo que permite a los historiadores interpretar los acontecimientos del pasado con el fin de generar nuevas narrativas; para ello, plantearon seis conceptos claves: la significancia histórica, el uso de evidencias, el cambio y continuidad, las causas y consecuencias, las perspectivas históricas y la dimensión ética que implica pensar históricamente.

Para otros autores como Santisteban (2010), la formación en pensamiento histórico es la capacidad que desarrollan los estudiantes para abordar y comprender la historia en una dimensión compleja, utilizando una serie de herramientas de análisis, comprensión o

interpretación, que les permitan asumir con autonomía el estudio de los sucesos históricos y, a partir de ello, construir su propia representación del pasado; además de juzgar dichos procesos contextualizando con el presente. Un aspecto importante es que el pensamiento histórico debe servir para construir una ciudadanía democrática a través de la historia, es decir, se debe interpretar la realidad actual y administrar el futuro.

En la misma línea, para Ibagón Martín y Minte Münzenmayer (2019), el pensamiento histórico se define como un proceso cognitivo y analítico complejo que implica la superación de la enseñanza tradicional de la historia basada en la simple memorización de fechas, datos, personajes y hechos en forma acrítica, con el fin de transitar hacia una comprensión de la naturaleza de la historia como disciplina. En este enfoque moderno, aparecen nuevos elementos como la temporalidad, el cambio y permanencia, la relevancia histórica, la conciencia histórica, la imaginación histórica, la empatía, entre otros.

En ese sentido, el pensamiento histórico consiste en las habilidades y métodos propios de la disciplina histórica que posee el estudiante, siendo un desafío el abordaje y comprensión de los grandes acontecimientos de la historia, a través de los métodos que configuran el propio trabajo del historiador. Esta formación del estudiante implica un método investigativo del cuestionamiento constante que en gran medida le es útil en su vida cotidiana al enfrentarse a diversas cuestiones en las que no se muestran de acuerdo. Estudiar eventos pasados permite identificar patrones y tendencias, lo que a su vez ayuda a predecir y comprender mejor el presente. Además, el pensamiento histórico promueve la formación de habilidades cognitivas primordiales como el análisis crítico, la evaluación de fuentes y la síntesis de información.

El pensamiento histórico permite así examinar los acontecimientos pasados desde diferentes perspectivas y considerando múltiples interpretaciones (Ureta Reyes, 2024). Asimismo, ayuda a cuestionar los discursos dominantes y contrastar evidencias para respaldar las conclusiones investigativas. Al analizar el pasado, es claro que se puede entender mejor cómo han evolucionado los pueblos, naciones, culturas e instituciones a lo largo del tiempo; esto es pensar históricamente. Según Santana González et al. (2021), la interacción permanente del estudiante con el entorno es un factor determinante en el desarrollo del pensamiento histórico, que se manifiesta en la capacidad de comprender y explicar el pasado de forma crítica, mediante el uso de conceptos, procedimientos y valores propios de la disciplina histórica.

Por otro lado, el pensamiento histórico interpela y suscita controversias, ya que es una herramienta para desmontar mitos y enfrentarse a las narrativas dominantes que se han impuesto a lo largo de la historia; por ejemplo, la formación de las sociedades tuvo sus orígenes en la explotación, expropiación, discriminación y desigualdad que todavía persiste hasta la actualidad. Pensar históricamente debe encaminar a la reflexión profunda para transformar la sociedad, reivindicando los grupos históricamente excluidos, desentrañando discursos tan arraigados como el eurocentrismo.

En el devenir histórico, en muchos países, según la conveniencia de las clases gobernantes, han tratado de borrar algunos pasajes de la historia, enalteciendo algunos héroes o sucesos y condenando a otros que no van acorde a sus intereses. En este escenario, el pensamiento histórico aparece para desterrar mitos y dirigir la escuela a la reflexión y discusión de ideas contrapuestas. Esta comprensión permite ser más tolerantes y respetuosos con diferentes culturas y perspectivas (Guerrero Romera et al., 2019). Sin embargo, Pagés Blach (2009) afirmó que la principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica; ello significa que se las acciones se deben orientar hacia la formación del pensamiento histórico.

La formación del pensamiento histórico combina una serie de elementos esenciales en la enseñanza de la historia: la temporalidad humana a través de la conciencia histórico-temporal, que interrelaciona los hechos del pasado con el presente y el provenir; la representación histórica, que se manifiesta mediante la narración histórica y la explicación multicausal; la imaginación histórica, que permite desarrollar la empatía para contextualizar y desarrollar el pensamiento crítico-creativo de los estudiantes, a través del análisis histórico; y la interpretación histórica, mediante el uso adecuado de fuentes y textos para la comparación y contraste de los hechos (Santisteban, 2010).

1.2. El pensamiento histórico y la superación de la enseñanza tradicional de historia

La enseñanza de la historia en la escuela ha evolucionado a lo largo del tiempo. En la antigüedad y parte de la era moderna, la historia solo tenía un fin propagandístico para perpetuar el orden social y los privilegios de la nobleza y las élites. Recién en 1929 se fundó la escuela de los anales, cuyos representantes Marc Bloch y Lucien Febvre revolucionaron la forma de enseñar la historia, ya que pasaron a enseñarla en su totalidad como procesos y estructuras; además, la relacionaron con otras áreas como geografía, economía, antropología, sociología, etc. De este modo, situaron al ser humano en el núcleo. Asimismo, con el

surgimiento de las naciones y los estados modernos como construcciones políticas e ideológicas impulsadas por las élites para legitimar el orden social de los estados nación (Hobsbawm, 2000), aparece la enseñanza tradicional de la historia, basada en una historia descriptiva y memorística que centraba la prioridad en la búsqueda y la construcción de la identidad nacional. En este tipo de enseñanza, los estudiantes describen hechos, acontecimientos con actitud acrítica y memorizan datos, fechas, personajes y héroes, sin poner en cuestión nada ni contrastar fuentes.

En los últimos años, ha surgido un debate intenso sobre dos ideales u objetivos contrapuestos en la enseñanza de la historia: por un lado, el objetivo romántico, que busca formar estudiantes con identidad nacional exacerbada, evaluando positivamente el pasado histórico del país y mitificando los personajes y héroes nacionales, lo que calza mejor con la escuela tradicional; por el otro lado, el ideal u objetivo ilustrado disciplinar de muy reciente aparición, que orienta la enseñanza a entender el pasado desde una mirada crítica y reflexiva, la cual ya se utiliza en muchos países (Carretero Rodríguez et al., 2013).

El objetivo ilustrado o disciplinar considera que el estado nación es una invención moderna y los estudiantes deben comprender la historia en su real dimensión de manera crítica y reflexiva diferenciando los periodos históricos y explicando la multicausalidad (Carretero Rodríguez et al., 2013; Carretero y Kriger, 2010). En ese sentido, la construcción de competencias del pensamiento histórico calza con el enfoque ilustrado, donde los estudiantes son capaces de interpretar críticamente los hechos del pasado sin romantizar. Estas interpretaciones evitarán reincidir en los errores del pasado, pues se estudiarán objetivamente las acciones gloriosas del pasado en relación con los cambios y permanencias en el presente y futuro.

En suma, la competencia histórica se constituye como un proceso de enseñanza de la historia de una forma adecuada y acorde a las exigencias de la sociedad actual, donde los estudiantes despliegan sus capacidades en la interpretación de los hechos del pasado para comprender el presente y construir el futuro, a través del uso y el análisis de diversas fuentes, la contextualización de los eventos históricos y la argumentación de sus posturas desde su criterio propio. Además, pensar históricamente incluye la habilidad de explicar hechos pasados y presentes, mediante el uso de pruebas históricas, la comprensión de la relación entre causa y efecto, la empatía y el proceso de construcción del conocimiento histórico en el área de Ciencias Sociales.

Por consiguiente, pensar históricamente es un soporte en las aulas y es un apoyo pedagógico, ya que el estudiante simula ser historiador. El alumno tiene el deber de crear su propia visión sobre un tema, sin aceptar ideas ya establecidas; allí radica la importancia de acoplarse al rol de un historiador. Según Álvarez Sepúlvera (2023), esta teoría se alinea con el laboratorio histórico, que es una estrategia de indagación histórica que realiza la simulación del trabajo del historiador en el aula, mediante la realización de actividades prácticas que permiten a los escolares analizar fuentes históricas y crear narrativas sobre el pasado.

De igual modo, fomentar la enseñanza desde el pensamiento histórico permite guiar al estudiante como un futuro ciudadano con mejor pensamiento crítico, donde su motivación a la participación política no esté alejada de las vivencias de su realidad, reflexione sobre cómo se han resuelto los conflictos en el tiempo y de qué manera ayuda a su misma realidad y contexto (Ureta Reyes, 2024). Así, el docente, en conjunto con los estudiantes, puede problematizar y cuestionar la realidad donde viven y aprende, con la finalidad de generar competencias con pensamientos democráticos y respeto a la diversidad de ideas; en este caso, en la enseñanza de la historia.

1.3. El pensamiento crítico en el contexto escolar

El pensamiento crítico es un proceso activo, persistente y minucioso que implica un impacto considerable sobre algo o alguien (Fisher, 2008). Es activo porque requiere autorreflexión, autocuestionamiento y búsqueda de distintas fuentes de información; es persistente porque implica invertir tiempo para tomar una postura o decisión; y es minucioso porque se requiere de un análisis detallado de la situación y de elementos que la conforman. Se requiere que el individuo sea consciente de sus propias estructuras del pensamiento, habilidades y debilidades de su razonamiento y del proceso que se está ejecutando al pensar críticamente (Fisher, 2008).

Por otro lado, para Chaffee (2000), el pensamiento crítico consiste en un proceso complejo emotivo y racional, donde se requiere imaginar y explorar alternativas para interpretar y asumir una postura cuestionadora, autorreguladora y descentrada. Es importante destacar que el pensamiento crítico se vincula de manera importante con el aprendizaje de los alumnos, dado que, a mediano y largo plazo, su adquisición promueve que se vuelvan, paulatinamente, más autónomos en su proceso educativo. Es decir, provee de herramientas al estudiante para saber el por qué y para qué sirve lo aprendido; así también, contribuye a que el estudiante logre identificar y discernir la información relevante. De este modo, desarrolla capacidades para reconocer y diferenciar argumentos bien sustentados, sólidos y justificados.

Según Facione (1990, como se citó en Vendrell-Morancho y Valero Moya, 2025), el pensamiento crítico se entiende como un juicio intencionado y autorregulado, donde el sujeto es capaz de interpretar, analizar y evaluar de manera objetiva la información, tomando en cuenta las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales del juicio de valor. Así, el pensamiento crítico se constituye como una herramienta liberadora de la educación y un recurso poderoso para la vida y la ciudadanía.

En la misma línea, Ennis (2011) lo definió como un macrocosmos cognitivo de autorregulación y juicio razonado, que no se trata de ejercer una crítica destructiva, sino de fortalecer el pensamiento reflexivo para decidir lo que es creíble, para hacerlo siempre con razonamiento sólido y evidencia empírica. Vásquez Villanueva et al. (2024) explicaron que el pensamiento implica adentrarse en un universo altamente complejo; al abordar críticamente dicho fenómeno complejo y significativo, se alcanza el pensamiento crítico.

De acuerdo con Mejía Botero y Mejía Mejía (2015), el pensamiento crítico se entiende como la habilidad que se enseña al ser humano para desenvolverse en la sociedad. En ese sentido, los estudiantes requieren las herramientas intelectuales desde el aula para que conozcan, interpreten y reinventen la realidad en su proceso interactivo con su entorno. Así, el desarrollo del pensamiento crítico que surge en el proceso de enseñanza resulta crucial para que los estudiantes estén capacitados al momento de ejercer una ciudadanía activa y desterrar las malas acciones de la sociedad. Entonces, saber pensar desde niños forma ciudadanos capaces de transformar la sociedad y seguir buenos caminos.

Igualmente, en la medida que disminuye la credulidad y pasividad de los estudiantes frente a la información que reciben con el desarrollo del pensamiento crítico, los métodos y estrategias de aprendizaje usados por estos también se modifican, pasando de ser memorísticos a interpretativos y cuestionadores. Además, conocer la utilidad de los conocimientos que se adquieren en la escuela e identificar la solidez de sus contenidos, las diversas fuentes de información y los distintos puntos de vista que pueden existir en un mismo campo favorece a la generalización de los aprendizajes (Fisher, 2008). En pocas palabras, el pensamiento crítico contribuye a que el estudiante traslade y aplique lo aprendido en la escuela a cualquier otro ámbito de su vida, para así lograr uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar.

1.3.1. La reflexión crítica como proceso de aprendizaje histórico

El proceso de enseñanza de la historia en su búsqueda de cambios conceptuales requiere del acompañamiento de estrategias de reflexión crítica y metacognición. Según Ponce Gea (2015), la reflexión crítica en el proceso de aprendizaje histórico permite que el estudiante sea capaz de alejarse de sus propios prejuicios y de sus marcos culturales para examinar acontecimientos del pasado, utilizando la empatía histórica. Esta habilidad implica sumergirse en las mentalidades, los sistemas de valores y las expectativas de las personas que vivieron en épocas pasadas, así como imaginar cómo fue construir su propia interpretación, evitando el enjuiciamiento moral.

Por último, el pensamiento crítico permite al estudiante reconocer la construcción historiográfica a través de la subjetividad, ya que la historia es un relato construido por sujetos situados en un tiempo y espacio específicos; es decir, el estudiante desarrolla la autocrítica y la autorregulación cognitiva. A su vez, el alumno se despoja de sus propios prejuicios étnicos, de género o de clase social, entendiendo que su visión del mundo también está condicionada por su contexto histórico y cultural. En consecuencia, la reflexión crítica se convierte en un puente indispensable que conecta el examen del pasado con el autoconocimiento y la toma de conciencia del sujeto en el presente.

CAPÍTULO II: EL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA

El segundo capítulo aborda la vinculación que existe entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico. Parte desde cómo la enseñanza de la historia tradicional se relaciona con el pensamiento crítico, para luego pasar a cómo en la escuela moderna el pensamiento crítico se relaciona con el pensamiento histórico, considerando herramientas claves como la conciencia histórica-temporal o la temporalidad humana, la representación de la historia, la imaginación histórica, el pensamiento crítico creativo y la interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas.

2.1. La enseñanza de la historia y el pensamiento crítico en los estudiantes

Según Hobsbawm (2000), desde la aparición de los estados nación, la enseñanza de la historia en el contexto escolar respondía a la necesidad del fortalecimiento y defensa de la identidad nacional frente a las amenazas externas (guerras), formando ciudadanos fervientemente identificados con su nación. Esta forma de enseñar la historia persistió por muchos años en casi todos los países del mundo. Recientemente, con el auge de la globalización y la universalización de la información, perdió fuerza el enfoque romántico identitario, dando pase a un enfoque disciplinar-ilustrado que orienta la formación del estudiante a la reflexión crítica con autonomía para analizar y contrastar objetivamente el pasado (Carretero Rodríguez et al., 2013; Carretero y Kriger, 2010).

La didáctica de las Ciencias Sociales dota a los estudiantes de las herramientas cognitivas para interpelar el pasado, contextualizadas a partir de los problemas actuales; en este enfoque, los relatos y discursos oficiales solo tienen validez en la medida que reflejan una verdad mediante el análisis y contrastación de fuentes variadas. De esta manera, la enseñanza de la historia en forma desapasionada y cuestionadora de la realidad se convierte en un medio para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela. Siguiendo los planteamiento de Sarmiento (2010), existe una vinculación profunda entre el pensamiento crítico y el aprendizaje de los estudiantes, donde lo aprendido en la escuela le puede servir para aplicarlo en otros espacios de su vida.

El pensamiento crítico no debe entenderse como una mera capacidad genérica y abstracta, sino como una competencia que utiliza métodos y teorías del conocimiento de cada una de las disciplinas. Según Ennis (2011), el pensamiento crítico busca reflexionar de forma racional para decidir qué creer o hacer. En ese sentido, al ponerlo de manifiesto en el aula, el estudiante es capaz de analizar la validez de las fuentes, contrastar planteamientos divergentes e identificar los sesgos político-ideológicos.

En muchos países, todavía persiste la enseñanza de la historia centrada en la construcción de la identidad nacional, lo que genera una desconexión entre la historia escolar y el desarrollo del pensamiento crítico (Molina Marfil et al., 2015). Por tal motivo, la enseñanza basada en el enfoque disciplinar de la historia es vital para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela. En el aula, cuando a los estudiantes se les plantea resolver preguntas históricas desafiantes, se activan los procesos cognitivos complejos que les permitirán formular hipótesis, analizar fuentes primarias y secundarias, y construir una argumentación sólida y fundamentada.

La relación entre la enseñanza de la historia y el pensamiento crítico se materializa en la capacidad de descentración y empatía histórica. Según Barton y Levstik (2004), aprender historia ayuda a los estudiantes a comprender que las personas del pasado vivían bajo marcos conceptuales, valores y tensiones materiales muy distintos a los actuales. Este análisis evita caer en la incongruencia de juzgar los sucesos históricos con los ojos del presente y promueve una imaginación mental más libre y empática, que son requisitos esenciales del pensamiento crítico. De este modo, los alumnos logran comprender que los procesos sociales no son lineales ni inevitables, sino que surgen del fruto de las decisiones humanas en conflicto; es decir, se entienden a sí mismos como agentes históricos con capacidad de transformar su propia realidad.

Desarrollar el pensamiento crítico a través de la construcción de los relatos históricos en los estudiantes de nivel secundaria tiene una finalidad: prepararlos para una ciudadanía activa con participación democrática. La sociedad actual está atravesada por contradicciones y discursos disruptivos y polarizantes que recurren a *fake news* y a la manipulación para ganar terreno para sus fines políticos partidarios o de clases sociales. En ese escenario, es importante la alfabetización histórica, que implica formar estudiantes con capacidad crítica para manejar estos fenómenos adversos y desenvolverse en sociedad. Por ejemplo, quien ha leído y conoce la historia del siglo XIX podrá también identificar e interpretar los discursos políticos o las publicaciones en redes sociales.

2.2. Pensamiento crítico y su relación con el pensamiento histórico

Desde el área de Ciencias Sociales, para despertar y explotar el proceso cognitivo de los estudiantes de secundaria, es fundamental identificar cómo el pensamiento crítico se relaciona con el pensamiento histórico. Estos dos conceptos no deben abordarse como constructos aislados, sino como herramientas de interdependencia y complementación en el proceso de enseñanza. En ese sentido, el pensamiento crítico es una macrocompetencia cognitiva transversal que se aplica a múltiples dimensiones de la vida y el conocimiento, mientras que el pensamiento histórico implica operacionalizar y especificar ese pensamiento crítico para el dominio epistemológico y didáctico en Ciencias Sociales (Santisteban, 2010). En otras palabras, el pensamiento histórico es el pensamiento crítico aplicado al análisis de los procesos humanos a lo largo del tiempo.

Según Ponce Gea (2015), la enseñanza del pensamiento histórico en el aula les permite a los estudiantes desarrollar conceptos de segundo orden o metaconceptos sobre el pasado. Por ejemplo, cuando un estudiante tiene la habilidad crítica para evaluar la credibilidad de la información, está desarrollando la competencia “analizar y contrastar las fuentes” y, en paralelo, contextualiza en el tiempo y espacio sobre los que redactaron dicho documento en el pasado.

Bajo esta perspectiva, existe un vínculo entre estas variables, donde el pensamiento histórico funciona como un espacio de laboratorio sincronizado para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela. Cuando el alumno solo se limita a memorizar de forma acrítica, no hay forma de desarrollar el pensamiento histórico, porque este requiere que el estudiante piense, dude, interroge y argumente. Asimismo, el pensamiento crítico debe aplicarse en perspectiva histórica en el aula, para evitar que se vuelva superficial y anacrónico, incapaz de profundizar problemas reales.

Chávez Castillo et al. (2024) estudiaron la convergencia que existe entre el método histórico y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria; encontraron que la enseñanza de historia con el método memorístico tradicional no logra desarrollar el pensamiento crítico. Mientras que el método histórico, que emplea las fases como heurística, crítica, hermenéutica y exposición para la reconstrucción e interpretación, está fuertemente relacionado al desarrollo de las habilidades reflexivas de los estudiantes.

Como se mencionó, el pensamiento histórico y el pensamiento crítico son dos elementos que deben interactuar, indispensablemente, dentro del aula, pues cada uno sirve de herramienta de aprendizaje-enseñanza para la otra. Es decir, el pensamiento crítico ayuda a comprender la historia desde una perspectiva descentrada y cuestionadora; mientras que la historia, por sus características de enseñanza, sirve como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes (Paul, 1992).

Las características como el alto nivel de abstracción, que implica entender sus conceptos, pueden ser aprovechados por los docentes para desarrollar el pensamiento crítico. La interpretación dependerá de la postura que se tome respecto al relato de los acontecimientos (Carretero, 2005). En otras palabras, para que el alumno formule interpretaciones correctas, no basadas en prototipos, es necesario que logre identificar que el relato se puede tratar de la ideología o intención particular de otro, que puede ser el docente, y para eso debe cuestionar lo que se relata y reinterpretarlo correctamente (Paul, 1992).

El cuestionamiento se presenta, nuevamente, como otra característica del pensamiento histórico relacionada con la anterior: poder comprender y considerar otras visiones alternativas a las propuestas por el entorno. Es decir, para que el estudiante comprenda de manera integral un suceso histórico, es necesario que tome en cuenta otras fuentes de información. Esta conducta requiere cuestionar versiones, elemento necesario del pensamiento crítico (Mauri y Valls, 2014). Si el docente utiliza esta característica eficazmente, le brinda la oportunidad al estudiante para que no se quede con una sola versión de los hechos, sino que busque distintas fuentes, que las critique y tome una postura. En esa línea, Paul (1992) realizó una investigación donde comprobó que los alumnos con mayor conocimiento histórico poseen mayores habilidades para cuestionar e inferir a partir de distintas evidencias. Esto se puede lograr promoviendo salidas de campo, viendo videos o testimonios de víctimas o victimarios, leyendo cartas de involucrados en un hecho histórico, entre otros.

Para Paul (1992), el aprendizaje del pensamiento histórico está fuertemente influenciado por las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Por tanto, muchas de sus construcciones históricas son resistentes al cambio ideológico y conceptual. Para lograr este cambio, es indispensable tener pensamiento crítico. Este se puede introducir de forma paulatina, primero proponiendo otras posturas bien sustentadas que confronten a las del alumno hasta generar espacios de discusión, a fin de comparar la postura del alumno con la teoría proporcionada, de tal manera que se reflexione sobre las limitaciones y fortalezas de ambas.

Según Santisteban (2010), el pensamiento crítico se alcanza a partir de la imaginación histórica, que es una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas, que no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización. Entonces la formación en pensamiento histórico es fundamental para que los escolares desarrollen el pensamiento crítico y creativo.

Una de las características del pensamiento histórico que la hace útil para la construcción del pensamiento crítico y necesario para su entendimiento es la necesidad de ponerse en el lugar del otro. Es decir, para comprender muchos sucesos históricos producidos en otra época y contextos sociopolíticos y culturales diferentes al de uno, se requiere que el alumno tenga la empatía histórica y que pueda comprender las acciones y decisiones de personajes del pasado desde la perspectiva del mismo pasado (Beltrán, 1999). Esto permite que el alumno se salga de su propio marco de referencia espacial, temporal y cultural. Para pensar críticamente, se necesita que el escolar tenga estas capacidades, pues implica una actitud descentrada y no egocéntrica.

Como se ha mencionado en todo momento, el pensamiento crítico es uno de los procesos psicológicos implicados en la enseñanza y la formación del pensamiento histórico. Sin embargo, existen también otros procesos que se interrelacionan y que ejercen impacto en el aprendizaje de la historia. Algunos de los principales son la multicausalidad, el razonamiento, la metacognición y la resolución de problemas. En cuanto al razonamiento, Voss (1996, como se citó en Mauri y Valls, 2014) planteó que, para asumir una postura crítica en el estudio de la historia, el alumno debe diferenciar entre premisas y conclusiones. Estas distinciones contribuirán a desarrollar habilidades para evaluar sus argumentos, comprenderlos y usar términos de forma precisa. El razonamiento también está vinculado con la formulación y comprobación de hipótesis, indispensables para razonar críticamente. Por otro lado, Fisher (2008) planteó que el pensamiento crítico necesita indispensablemente que el estudiante sea consciente de sus procesos psicológicos y que sea capaz de monitorearlos, es decir, debe conocer sus habilidades y limitaciones.

Existe una relación entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico, ya que los estudiantes con buena formación en pensamiento histórico son capaces de analizar hechos, contrastar sucesos y deliberar la información desde una postura crítica a través del uso de la temporalidad, la representación histórica, la imaginación histórica y el uso de diversas fuentes

de información. De este modo, se fortalece el pensamiento crítico y creativo en el entendimiento de los hechos del pasado, comparando lo que sucede actualmente y proyectándose hacia el futuro.

2.3. La formación en competencias del pensamiento histórico y pensamiento crítico

La formación en competencias del pensamiento histórico planteado por Santisteban (2010) implica desarrollar cuatro tipologías de conceptos claves: la conciencia histórica-temporal o la temporalidad humana, la representación de la historia, la imaginación histórica y el pensamiento crítico creativo, y la interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas. Estas tipologías permiten desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria y, a la vez, favorecen la formación democrática de la ciudadanía.

- La construcción de la conciencia histórico-temporal: La conciencia histórica refleja la interacción entre pasado, presente y futuro como categorías de la temporalidad humana, que ayuda a valorar los cambios y continuidades, así como la gestión del poder a través del tiempo. En ese escenario, el estudiante es capaz de desarrollar un pensamiento crítico reflexivo, donde el estudio de hechos pasados puede servir para analizar los hechos presentes y gestionar los sucesos posteriores.
- La representación de la historia: El pasado se representa a través de la narración, elemento importante para la reconstrucción de los hechos, que no debe confundirse con la narración de la ficción. La narración histórica aproxima al alumno a la realidad de los hechos, pero el aprendizaje debe ser progresivo. Primero, se debe partir de la narración de cuentos y leyendas, para luego, progresivamente, comparar las interpretaciones históricas y el análisis de juicios de personajes históricos polémicos. Así, los alumnos sacarán sus propias conclusiones.
- La imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo: La imaginación histórica no implica crear discursos o relatos de fantasía, sino dar sentido a las acciones y evidencias históricas a través de la empatía y la contextualización. Sin embargo, esta imaginación histórica debe estar al servicio del pensamiento crítico y creativo, contraponiendo otros escenarios posibles que pudieron ocurrir en la historia. Es decir, el estudiante debe imaginar un suceso histórico desde diferentes perspectivas y escenarios. Por ejemplo, debe preguntarse: Si las cosas ocurrieran de diferente manera, ¿cómo habría cambiado la historia?

- Análisis e interpretación de fuentes históricas: La interpretación histórica de las fuentes requiere principalmente de tres tipos de fuentes: la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas, la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas, y la comprensión del proceso de construcción de la historia. El trabajo de contrastación de fuentes variadas permite, sin lugar a dudas, mejorar el nivel de comprensión y pensamiento crítico de los estudiantes.

En suma, los cuatros bloques o tipologías de conceptos de la formación en competencias del pensamiento histórico están íntegramente relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes de secundaria. La evidencia a través de la literatura corrobora que la enseñanza del pensamiento histórico contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de nivel secundario en el área de Ciencias Sociales.

CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

En este capítulo se abordan los aspectos relacionados con las competencias del pensamiento histórico en el área de Ciencias Sociales y las principales estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de la historia, como el uso de fuentes históricas, los estudios de caso, la dramatización, el juego de roles y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

3.1. Las competencias del pensamiento histórico en Ciencias Sociales

Según Santisteban (2010), la didáctica de las Ciencias Sociales o de la historia, lo que hace es recomponer los conceptos existentes creando modelos de estructuras conceptuales originales para la construcción de la ciencia social escolar o de la historia escolar. Estos sirven para comprender las estructuras científicas de las disciplinas que se dedican estudiar a la sociedad y su funcionamiento como sistemas de producción de conocimiento. La teoría constructivista que consistía en comprender la formación de los conceptos históricos y sociales permite al alumno reestructurar las imágenes del mundo y su relación con fenómenos sociales. Si bien permitió avances en la formación de la didáctica de la historia y realizar programas de investigación, al no disponer de sistemas y modelos conceptuales o no lograr el desarrollo del conocimiento histórico y social, no ha sido capaz de mejorar la práctica educativa, más bien se quedó obsoleta e insuficiente para desarrollar las competencias de pensamiento histórico

Una de las corrientes de pensamiento que resalta en la actualidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales es la escuela crítica, que apunta a que el estudiante sea consciente para adquirir su propio sistema de valores y sea capaz de reflexionar críticamente sobre lo que piensa y quiere buscando alternativas a los problemas planteados (Mejía Botero y Mejía Mejía, 2015). Esta corriente desarrolla el pensamiento histórico en los estudiantes al centrar su atención en los problemas socialmente relevantes y urgentes, dejando de lado los contenidos distantes a la realidad del estudiante. La finalidad primordial de la escuela, más allá del tratamiento de los contenidos, debe ser la comprensión y aprehensión de la realidad; a través del conocimiento, interpretación, argumentación y proposición de distintas alternativas de solución.

En la enseñanza-aprendizaje de competencias de pensamiento histórico, es fundamental el recurso a las narrativas. La representación del pasado, tanto en contextos escolares como disciplinares, toma la forma de narrativas que son adecuadas tanto para evaluar como para

enseñar metaconceptos históricos. Barton y Levstik (2004) y Seixas (2004) subrayaron que el discurso narrativo lleva implícito el uso de la dimensión temporal, el establecimiento de nexos causales, así como una forma de otorgar importancia histórica y de conectar presente y pasado desde una perspectiva moral. El recurso a narrativas históricas permite a los estudiantes reflexionar sobre la historia como construcción (Barton y Levstik 2004).

El pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico, a la vez que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal. Asimismo, es la forma con la que se manifiesta la consciencia histórica, entendida como el conjunto coherente de operaciones mentales que definen la peculiaridad del conocimiento histórico y la función que ejerce y es otorgada por las personas (Cataño Balseiro, 2011).

La primera competencia del pensamiento histórico es la capacidad de contextualizar, que implica conocer los eventos y procesos históricos en su contexto temporal, social, cultural y político, para ver cómo influyen diferentes factores en los acontecimientos históricos y cómo estos eventos han moldeado el presente. La segunda competencia es la capacidad de analizar fuentes históricas, que son documentos, testimonios, artefactos y otras fuentes que proporcionan información sobre el pasado. Al analizar estas fuentes, se debe evaluar su confiabilidad, veracidad y perspectiva, teniendo en cuenta el contexto en el que fueron creadas para tener una visión más completa y precisa de los hechos históricos.

Otra competencia importante es la capacidad de interpretar, que significa dar sentido a los eventos y procesos pasados, reconstruir y explicar su significado y, al mismo tiempo, considerar diferentes perspectivas, enfoques y teorías, teniendo en cuenta que la historia puede ser objeto de diferentes interpretaciones. La cuarta competencia es la capacidad de establecer conexiones entre diferentes eventos históricos, así como constituir la relación entre pasado y presente, esto permitirá comprender la repercusión del pasado en el progreso de sociedades y culturas. La quinta competencia es la capacidad de analizar el cambio y la continuidad a lo largo del tiempo; al analizar el cambio y la continuidad, se puede entender cómo se han transformado las sociedades, las instituciones y las ideas a lo largo del tiempo.

De esta manera, los estudiantes aprenden a identificar los orígenes y la repercusión de los eventos históricos, y comprenden cómo los hechos y decisiones del pasado afectan el mundo actual. A su vez, los alumnos exploran el cambio y la continuidad de las sociedades y

las culturas a lo largo del tiempo, así como las formas en que ciertos aspectos han permanecido constantes. De este modo, se entiende la evolución histórica y las conexiones entre la antigüedad y la realidad actual para tener mayor empatía en las interpretaciones de la historia.

Otra concepción teórica se vincula con la evidencia histórica, que posibilita que el estudiantado aprenda, examine y evalúe diferentes fuentes de evidencia histórica, como documentos, imágenes y testimonios. Esto les permite desarrollar habilidades de investigación y pensamiento crítico. Finalmente, se encuentra el contexto histórico, donde se aprenden a situar los eventos históricos en su contexto, considerando factores políticos, económicos, sociales y culturales, a fin de comprender mejor las motivaciones y circunstancias que influyeron en los acontecimientos históricos.

3.2. Estrategias didácticas basadas en la evidencia y el método histórico

Según Calvas-Ojeda (2026), las estrategias didácticas orientadas al aprendizaje de la historia deben incluir aspectos vitales en el aula, como la argumentación y contextualización en el tiempo, dejando atrás el enfoque tradicional en la interacción docente-poseedor del conocimiento y estudiante-receptor del conocimiento. En esa línea, más allá de aprender datos, fechas personajes, lugares y acontecimientos, los escolares deben empezar a discutir los hechos históricos articulando aspectos como la temporalidad humana, la multicausalidad, la empatía histórica, la diversidad y el manejo de fuentes históricas.

En el contexto educativo, las estrategias didácticas abarcan el conjunto de capacidades y habilidades que los docentes utilizan para aplicar una acción específica de aprendizaje en el aula, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo. Bajo esta perspectiva, toda estrategia didáctica utilizada en el aula resulta fundamental y necesaria para alcanzar los aprendizajes, porque permite verificar lo escrito, lo dibujado, lo oral o la dramatización, donde fluye su cuerpo y mente (Arzapalo Chávez, 2015)

El uso del método histórico en las sesiones didácticas se debe orientar a la transformación del aula como un laboratorio de investigación, donde los estudiantes se conviertan en protagonistas centrales, a través de la discusión argumentada. Según Molina Marfil et al. (2015), desde la investigación empírica en la didáctica de las Ciencias Sociales, los alumnos mejoran su percepción de la disciplina a través de la confrontación e intercambio de posiciones sobre los vestigios del pasado. A continuación, se desarrollan algunas de las estrategias en la enseñanza de la historia en el enfoque moderno de educación básica:

3.2.1. El trabajo con fuentes históricas

Las fuentes históricas, según Calvas-Ojeda (2026), comprenden todos los objetos físicos, herramientas, símbolos o expresiones intelectuales; es decir, todos los vestigios de la actividad humana que sirven para reconstruir y comprender el pasado contextualizando en un momento específico. La estrategia de manejo de fuentes debe apuntar a transformar el aula en un laboratorio de investigación, donde los estudiantes analizan un paquete de fuentes de diversa índole: imágenes de la época, documentos contradictorios, testimonios, mapas, entre otros.

La interpretación y el manejo de fuentes históricas variadas es fundamental en la enseñanza del pensamiento histórico, ya que posibilita a los estudiantes no solo analizar y contextualizar los hechos, sino absorber los diferentes puntos de vista para crear su propia interpretación del pasado. Los libros de historia, en la mayoría de los casos, están marcados por tendencias ideológicas y por presiones del contexto político. Por ejemplo, en épocas de dictaduras, muchos acontecimientos históricos fueron moldeados para favorecer al dictador de turno y en otras las publicaciones fueron censuradas.

En la perspectiva de Santisteban (2010), la interpretación de la historia a partir de fuentes requiere pasar por un proceso de tres fases: la lectura y tratamiento, la confrontación de textos y la comprensión del proceso. Por ende, para trabajar en el aula y en el manejo de fuentes, los alumnos necesitan interpretar críticamente los documentos facilitados por el docente.

Tabla 1.
Fases para la interpretación de fuentes históricas

Estrategia	Objetivos	Actividades de la estrategia
Lectura y tratamiento de documentos históricos	Fomentar la lectura para desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes	Los estudiantes leen diferentes textos de historia, donde deben estar en la capacidad de ubicar el documento espacio-temporal, identificando las condiciones políticas, sociales y culturales del momento en que fue producido.
Confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas	Desarrollar el pensamiento crítico mediante la confrontación de textos variados	Los estudiantes corroboran y contrastan diversas fuentes, que implica comparar los diferentes testimonios o documentos sobre un mismo hecho. De este modo, cuando el alumno logra identificar discrepancias y complementariedades, descubre que la historia no es unívoca, sino un campo en constante debate interpretativo.

Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	Comprender los sucesos del pasado, a través de la construcción del proceso de la ciencia histórica	Después de la lectura, se debe desentrañar la retórica del documento, los implícitos, los sesgos del autor y el lenguaje utilizado, evaluando la fiabilidad y el alcance de la información provista.
---	--	--

Fuente: Adaptado de Santisteban (2010).

3.2.2. Estudio de casos

El estudio de caso es una estrategia didáctica donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la identificación de un problema real para que los estudiantes comprendan y analicen todo el contexto del caso (Gamboa Mora, 2017).

Otro de los autores que definió el método de estudio caso es Arzapalo Chávez (2015), para quien es una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje que posee ciertas particularidades y que tiende a ser dinámico, activo y participativo. La finalidad del uso de estudios de casos por parte los docentes es generar estudiantes con deseos de investigar, argumentar y debatir contextualizando problemas reales. Así, se favorece el desarrollo de la personalidad de los alumnos con capacidad, autonomía y pensamiento crítico.

En la escuela moderna, el uso de estudios de caso por parte de los docentes como estrategia pedagógica es importante para que los estudiantes desarrollen el pensamiento abstracto y relacionen conceptos, leyes y teorías del mundo real. En el enfoque por competencias, el estudiante es el principal protagonista en el aula y el docente pasa a ser guía y mediador. Justamente, aplicar la estrategia de estudios de caso les permite a los estudiantes organizarse, tener liderazgo y gozar de autonomía en el proceso de aprendizaje.

3.2.3. Dramatización y juego de roles

La dramatización es una de las estrategias pedagógicas más utilizadas en el ámbito de enseñanza-aprendizaje en la escuela, que consiste en la simulación, interpretación o representación de un tema específico, para lo cual previamente se estructura y se asignan funciones donde los estudiantes recrean personajes o acontecimientos históricos. En cambio, el juego de roles es una estrategia que generalmente se utiliza para resolver conflictos, donde el estudiante asume un papel para actuar ante una situación compleja. Esto contribuirá a fomentar el desarrollo de la empatía y la capacidad argumentativa del estudiante (Calvas-Ojeda, 2026).

En el contexto de la educación por competencias, que exige a los estudiantes tomar protagonismo y a los docentes actuar como mediadores, la dramatización calza como una estrategia importante para lograr aprendizajes efectivos. En la enseñanza de la historia, es crucial esta estrategia, ya que los estudiantes, cuando interpretan a un personaje o un evento, tienen mayores posibilidades de retener la información. Por otro lado, imaginar o reconstruir un suceso del pasado, a través de la dramatización, les permite desarrollar la empatía y el pensamiento crítico; es decir, ponerse en el lugar de los personajes o hechos contribuye con facilidad para alcanzar aprendizajes significativos.

3.2.4. Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se constituye como un conjunto de tareas de aprendizaje que se sostiene en la resolución de preguntas o problemas, donde el estudiante se involucra en los procesos de investigación con relativa autonomía para terminar en la elaboración de un producto final que debe ser presentado (Sánchez, 2013). En comparación con el enfoque tradicional, que se caracteriza por la fragmentación temática, el aprendizaje pasivo de los estudiantes en forma acrítica y el ejercicio descontextualizado, el ABP sitúa al estudiante ante la necesidad de resolver un problema real, auténtico y complejo (Thomas, 2000). Mientras que en el enfoque tradicional la transmisión de conocimientos se efectúa de forma lineal y la evaluación se aplica al final, en el ABP el conocimiento se busca y se aplica paralelamente para resolver un desafío real contextualizado.

En el marco del enfoque por competencias propuesto por el Minedu (2016), el ABP se constituye como un vehículo privilegiado para desarrollar capacidades de alto rango. La competencia implica un “saber actuar en un contexto determinado de manera pertinente y con sentido ético” (Minedu, 2016, p. 29). Los estudiantes aprenden de forma genuina al enfrentar versiones holísticas de problemas auténticos, en vez de ejercitar componentes aislados de una disciplina. En ese sentido, la pedagogía de proyectos exige movilizar de forma combinada los conocimientos disciplinares, las habilidades socioemocionales, las actitudes y los valores éticos, para transformar el aprendizaje en una experiencia significativa y de alto impacto cognitivo.

El ABP posee una serie de características en el desarrollo del proceso pedagógico, que están interconectadas para darle sentido, coherencia y profundidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se describe cada una:

- La indagación guiada: Constituye el motor del proyecto y no se reduce a la búsqueda de datos en fuentes secundarias, pues es una serie continua de problematización, formulación de hipótesis, recolección de evidencias y reformulación de preguntas.
- Autonomía y agencia progresiva: El docente pasa de ser transmisor único a facilitador o mediador pedagógico. La autonomía no se desarrolla de forma abrupta, sino a través de un proceso gradual sustentado en el andamiaje docente, donde la toma de decisiones se transfiere progresivamente al estudiante.
- Colaboración auténtica: El ABP privilegia el trabajo en equipo con la finalidad de superar la división mecánica de funciones; para ello, necesita la interdependencia positiva, el debate argumentado, la negociación de significados y la resolución de conflictos para llegar a acuerdos frente situaciones problemáticas reales.
- Integración de disciplinas o interdisciplinariedad: Para plantear problemas reales en el aula, se debe superar el enfoque tradicional, caracterizado por la fragmentación de las asignaturas. La interdisciplinariedad responde al desafío intrínseco del problema, donde las disciplinas como la historia, matemáticas, geografía o arte se movilizan como herramientas analíticas y expresivas para potenciar el entendimiento y la comprensión de la situación problemática planteada.
- La metacognición y regulación: Permite que el estudiante visibilice su propio proceso de pensamiento, identifique obstáculos, compare sus ideas iniciales con las evidencias encontradas y reoriente sus estrategias de aprendizaje.
- Evaluación formativa: Implica una evaluación progresiva, continua, integrada y orientada al aprendizaje significativo. Este modelo se sostiene en la retroalimentación oportuna, la autoevaluación y la coevaluación permanente, y se aleja de la evaluación sumativa final para centrarse en el desarrollo de capacidades durante todo el proceso.

El ABP para la implementación efectiva requiere de condiciones institucionales y pedagógicas específicas. Estos aspectos se refieren a que los docentes manejen la claridad conceptual, la flexibilidad en la organización del tiempo y el ambiente escolar. A ello se le suma una comprensión profunda de entorno sociocultural (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2018).

Sin embargo, al momento de poner en práctica el ABP surgen algunas dificultades: a veces las actividades cobran relevancia frente al desarrollo intrínseco de las competencias, derivando en un activismo vistoso, pero, a nivel conceptual, queda muy superficial. Otra dificultad tiene que ver con el miedo a superar el enfoque pedagógico tradicional, lo que a veces provoca que el docente imponga las soluciones o limite el proceso de aprendizaje estudiantil. Asimismo, en contextos de vulnerabilidad o exclusión histórica, existe el riesgo de presuponer niveles de autonomía que los estudiantes aún no han desarrollado, lo que demanda un andamiaje docente fortalecido y diferenciado para evitar la frustración o la desmotivación.

CONCLUSIONES

1. La enseñanza del pensamiento histórico, a través del manejo de tipologías de conceptos como la conciencia histórico temporal y la temporalidad humana, relaciona pasado, presente y futuro. La representación de la historia implica reconstruir el pasado mediante las narraciones y explicaciones, la imaginación histórica desde la empatía y contextualización, y el tratamiento e interpretación adecuado de las fuentes históricas. Todo ello contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria en el área de Ciencias Sociales.
2. El pensamiento histórico implica superar el método de enseñanza tradicional, que se basaba en la memorización de datos y fechas, y la mitificación de personajes históricos, para dar paso a un enfoque disciplinar ilustrado que permite interpretar los acontecimientos históricos críticamente y generar narrativas. Esto permite a los estudiantes ejercer una ciudadanía plena y participar democráticamente en el contexto escolar y dentro del entorno local.
3. Los fundamentos conceptuales relacionados con el pensamiento histórico y el pensamiento crítico sirven para dotar a los estudiantes de las capacidades analítica, argumentativa y reflexiva, a través de la aplicación de categorías conceptuales como significancia histórica, uso de evidencias, cambio y continuidad, multicausalidad y consecuencias, perspectivas históricas y de dimensión ética para alcanzar niveles de aprendizaje altos en la competencia “Construye interpretaciones históricas”.
4. La implementación de estrategias pedagógicas basadas en el pensamiento histórico, como el manejo de fuentes, el estudio de casos, la dramatización, el juego de roles y el Aprendizaje Basado en Proyectos en el aula, activa las habilidades de los estudiantes en la comprensión de los hechos históricos desde una perspectiva crítica y reflexiva en el área de Ciencias Sociales del nivel secundario.

REFERENCIAS

- Álvarez Sepúlvera, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 48(5), 245-251. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8985985>
- Arzapalo Chávez, L. (2015). Estudio de casos como estrategia didáctica para desarrollar juicio crítico en historia, geografía y economía en nivel secundaria [Tesis de maestría Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1995>
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Beltrán, J. (1999). *Psicología de la Instrucción II: Areas Curriculares*. Editorial Síntesis.
- Calvas-Ojeda, M. G. (2026). Estrategias didácticas para la enseñanza comprensiva de las civilizaciones antiguas en estudiantes de nivel Bachillerato. *Revista Ciencia & Sociedad*, 6(S1), 159-175. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/106>
- Carretero Rodríguez, M., Castorina, J. A., Sarti, M. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, (39), 13-23. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14174/pr.14174.pdf
- Carretero, M. (2005). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique Grupo Editor.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2010). *La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas*. Sociales y escuela. <https://socialesyescuela.com.ar/items/show/6>
- Cataño Balseiro, C. L., (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Revista Historia y Sociedad*, (21), 223-245. <https://www.redalyc.org/pdf/3803/380370335008.pdf>
- Chaffee., J. (2000). *Thinking Critically*. Houghton Mifflin.
- Chávez Castillo, R. L.; Carmen Sarango, M. A.; Sandoval Peña, J. M. y Gallo García, J. E. (2024). Método histórico y pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(especial), 229-238. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212024000500229
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois. <https://education.illinois.edu/>
- Fisher, A. (2008). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation->

- Gamboa Mora, M. C. (2017). Estudio de caso como estrategia didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje: retos y oportunidades. *Bio-grafía*, (Número Extraordinario), 1533-1540. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7334>
- Guerrero Romera, C., López-García, A. y Monteagudo Fernández, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363911>.
- Hobsbawm, E. J. (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Editorial Crítica. <https://ia600509.us.archive.org/33/items/330089/Naciones%20y%20nacionalismo%20desde%201780.pdf>
- 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. <https://www.redalyc.org/journal/853/85362906006/html/>
- Lévesque, S. (2011). What it Means to Think Historically. En Clark, P. (Ed.). *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (pp. 115-135). UBC Press. <https://thenhier.ca/en/content/1%C3%A9vesque-st%C3%A9phane-%E2%80%9Cwhat-it-means-think-historically%E2%80%9D-2011.html>
- Mauri, T. y Valls, E. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 509-525). Alianza Editorial. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf
- Mejía Botero, L. y Mejía Mejía, Á. (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). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0002.10>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Molina Marfil, J. A., Marcerano Gutiérrez, Ó. D., Martín Marcos, A. (2015). Educación financiera y sistemas educativos en la OCDE: un análisis comparativo con datos PISA 2012. *Revista de educación*, (369). <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/369/369-4.html>
- Pagés Blach, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (7), 67-91. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3884>
- Paul, R. (1992). *Critical Thinking*. Foundation for Critical Thinking
- Ponce Gea, A. I. (2015). Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking

- Concepts. *Revista de estudios sociales*, (52), 225-228.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6079830>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1(4), 1-4. https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Santana González, R. I., Izaguirre Remón, R. C. y Reyes González, J. I. (2021). Influencia del contexto sociocultural en el desarrollo del pensamiento histórico. *Opuntia Brava*, 13(Especial 1), 232-245.
<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1382>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, (14), 34-56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881813>
- Sarmiento, P. (2010). *La enseñanza de la historia y el pensamiento crítico*. Blog PUCP.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/01/EL-PENSAMIENTO-CRITICO.pdf>
- Seixas, P. (2004). Part I - Introduction. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 21-24). University of Toronto Press.
<https://www.jstor.org/stable/10.3138/9781442682610>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Ureta Reyes, A. Y. (2024). *Formación del pensamiento histórico para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del Perú: Luchas obreras 1918-1919* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
<https://hdl.handle.net/20.500.14039/11795>
- Vásquez Villanueva, S., Vásquez Campos, S. A., Vidal Coronado, R. M., Gómez Cuadros, R. S., Reátegui Torres, G. R., Yalta Campos, M., Soplin Rios, J. A. y Huanca Ramos, G. (2024). El pensamiento crítico: importancia, estrategias de desarrollo, características, factores limitantes. *Paidagogo*, 6(1), 27-43. <https://doi.org/10.52936/p.v6i1.239>
- Vendrell-Morancho, M. y Valero Moya, A. V. (2025). Cartografía del pensamiento crítico: principales aportaciones para repensar la educación. *Educação e Pesquisa*, 51, Artículo e278119. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551278119es>