

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Innovación en Educación

Fuentes primarias como recurso para la enseñanza de la Historia y el desarrollo del pensamiento

Janeth Zúñiga Obando

Tutora: Rosemarie Terán Najas

Quito, 2018



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Janeth Zúñiga Obando, autora de la tesis intitulada “Fuentes primarias como recurso para la enseñanza de la Historia y el desarrollo del pensamiento”, mediante el presente documento dejo constancia que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magister en Innovación en educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de la graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido y por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial de los formatos virtual, electrónico, digital, óptico como usos en red local y e internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autora de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y ante la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaria General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

10 de septiembre de 2018

Firma _____

Resumen

El presente trabajo realiza una apreciación de la enseñanza de la Historia en las aulas. Siendo consciente que en la mayoría de docentes de esta disciplina existe una evidente resistencia para salir del paradigma tradicional, dando lugar a una enseñanza centrada en la repetición de contenidos terminados: fechas, nombres y definiciones de conceptos; no obstante, se omite el análisis de los hechos y por ende, el desarrollo de las capacidades cognitivas en los estudiantes que conlleva al aprendizaje de la Historia.

Bajo esta premisa; la investigación profundiza en las estrategias que plantean diversos autores, especialistas en la didáctica de la Historia, para analizarla y profundizar sobre los objetivos de la enseñanza en el aula. En tal virtud, propongo un recorrido breve sobre varias propuestas de metodologías, más activas, que superan lo tradicional; orientadas a desarrollar capacidades cognitivas de los estudiantes, para así propender a un pensamiento histórico, dicho de otro modo, que los estudiantes comparen el pasado con el presente, estableciendo relaciones de causa y efecto; contrastando hechos en un determinado contexto; para contribuir con la formación de ciudadanos críticos.

Adicionalmente, se realiza un estudio de caso en primeros y terceros años del bachillerato, en una Unidad Educativa de la ciudad de Quito, mediante entrevistas, con la técnica de grupo focal; para confrontar los resultados, basados en los enfoques propuestos por los diferentes autores investigados. Posteriormente, se elaborará una propuesta encaminada al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, mediante el análisis de fuentes históricas primarias en el aula; aplicando rutinas de pensamiento; de hecho, existen diferentes propuestas usando estas fuentes para la enseñanza de la Historia, por lo que considero que es oportuno, combinarla con estrategias metodológicas que nos ofrezcan como resultado: enseñar a pensar a los estudiantes; a comprender su entorno y su realidad social.

A mi hijo César, por ser mi mayor motivación, a la memoria de mis padres, por haber inculcado en mí la perseverancia y el amor al estudio, a mis hermanos, por su apoyo incondicional y a Víctor Hugo por su paciencia, amor y comprensión.

Tabla de contenidos

Introducción	11
Capítulo primero Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la Historia en el aula.	15
1. El objeto del estudio de la Historia.	17
2. Objetivos de la enseñanza de la Historia en el aula	18
3. Pensamiento histórico	22
3.1 Herramientas del pensamiento histórico	22
4. Estrategias para desarrollar capacidades del pensamiento histórico ...	25
4.1 Las fuentes históricas	27
4.2 Las rutinas de pensamiento	30
Capítulo segundo Estudio de caso: percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia en el aula.	33
1. Los objetivos de la enseñanza de la Historia: La percepción de los estudiantes.	34
2. Estrategias usadas por los docentes para enseñar Historia en el aula. ...	36
3. Como se desarrolla el pensamiento histórico de los estudiantes.	40
Capítulo tercero Propuesta, análisis de fuentes históricas primarias en el aula a través de rutinas de pensamiento.	43
1. Contexto	43
2. Las rutinas de pensamiento para desarrollar capacidades de pensamiento histórico en el aula.....	43
3. Análisis de fuentes primarias en el aula por medio de las rutinas de pensamiento para los estudiantes de bachillerato.	44
3.1 Propósito.....	44
3.2 Descripción de la propuesta.	45
4. Desarrollo de la propuesta	47
4.1 Ver-pensar-preguntar	49
4.2 Ciclo de puntos de vista	50
4.3 Pensar y cuestionarse	52
4.4 Comparar y contrastar	53
4.5 Pensar/problematizar/explorar	54
5. Ejemplo de análisis de fuente iconográfica	54
6. Ejemplo de análisis de fuente primaria escrita.	55
Conclusiones	59
Bibliografía.....	61
ANEXOS.....	65

Anexo 1: Preguntas para la entrevista de grupo focal	65
Anexo 2: Rutinas de pensamiento para el análisis de fuentes históricas	66
Anexo 3 ¿Qué te hace decir eso?	69
Anexo 4 Rutina de pensamiento Pensar, juntarse y compartir.....	70
Anexo 5 Rutina de pensamiento Puntos de vista	71
Anexo 6 Rutina de pensamiento: Me intereso e investigo	72
Anexo 7 Rutina de pensamiento: Solía pensar, ahora pienso	73
Anexo 8 Rutina de pensamiento: Ver, pensar y preguntar.....	74

Introducción

Esta investigación analizará diferentes enfoques utilizados por los docentes al impartir la asignatura de Historia en el aula. Se realizará un estado de la cuestión sobre el tema; sobre las propuestas y críticas que se ejecutan en el proceso de enseñanza de la Historia.

Partiendo de que la Historia, como ciencia, propicia en su enseñanza el desarrollo de capacidades de pensamiento en los estudiantes; es decir, de procesos cognitivos que contribuyan a incrementar su capacidad reflexiva y crítica sobre el pasado y su influencia en el presente; de modo que, el estudiante tenga la capacidad de valorar diferentes puntos de vista, en un contexto social, para así poder asumir una postura crítica, con argumentos sólidos. Es aquí donde cobra relevancia el análisis de fuentes históricas en el aula¹. Así lo corroboran varios autores, uno de ellos es Joaquín Prats, quien propone que se debe concebir la didáctica de la historia como la simulación del trabajo del historiador, lo que contribuye a desarrollar facultades intelectuales.²

En el presente trabajo se realizará un estudio de las propuestas de algunos académicos; sobre el objeto del estudio de la Historia como asignatura; posteriormente un análisis sobre sus objetivos. Adicionalmente se revisará la manera de cómo se imparte la asignatura de Historia en el aula, sus estrategias metodológicas; métodos didácticos; y el planteamiento de los diferentes autores sobre la finalidad de su enseñanza. Para esto, se ha tomado algunas investigaciones relativas a didáctica y estrategias metodológicas.

En base a los diferentes planteamientos sobre el fin de la enseñanza de la Historia, verbigracia aquel señalado por la UNESCO y la CAB³ en la Conferencia Internacional: La enseñanza de la Historia para la integración y la cultura de paz, llevada a cabo en Cartagena de Indias (Colombia) del 23 al 26 de noviembre de 1996; señala que la enseñanza de la Historia en el aula, debe contribuir a la formación de una cultura de paz; señalando que, urge trabajar en valores como: la tolerancia, el respeto, la otredad y en fortalecer la identidad como ciudadanos locales y globales. Pero, es necesario investigar sobre planteamientos de otros académicos; sobre cuál es el objetivo de la enseñanza de

¹ Antoni Santisteban Fernández, “La formación de competencias de pensamiento histórico,” *Clío y Asociados*, 14 (2010), 39.

² Joaquín Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (Mérida: Junta de Extremadura, 2007), 22.

³ CAB y Unesco, *La enseñanza de la Historia para la integración y la cultura de la paz*, (Cartagena: Convenio Andrés Bello, 1996), 248.

Historia; lo que está claro, es que, para lograr los objetivos es necesario desarrollar capacidades cognitivas en los estudiantes, de modo que, ellos estén en la capacidad de razonar sobre los diferentes hechos históricos.

De ahí, que se ha tomado en cuenta varios planteamientos. El primero, es el formulado por Mario Carretero, quien manifiesta la necesidad de que en la enseñanza de la historia se deba estructurar un pensamiento crítico fundamentado en la investigación. Es decir, ejercitarse en la argumentación, manejar la lógica sustentada en el uso y contrastación de fuentes diversas, para lograr que los estudiantes adquieran altos valores que los comprometan con el cambio social. Por esta razón, se hace necesario desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento que le lleven a aprender a aprender y se formen como ciudadanos críticos y autónomos.⁴

En esta línea, varios autores coinciden que la enseñanza de la Historia debe estar vinculada al desarrollo del pensamiento crítico. Puesto que es importante que los estudiantes aprendan a cuestionarse los diferentes hechos y así lograr pensar históricamente. Lo cual, implica desarrollar en los estudiantes habilidades como emitir conceptos, sacar causas efectos, evaluar y analizar evidencias, analizar los cambios a lo largo del tiempo, etc.⁵

Una vez realizada esta breve investigación teórica de cómo se imparte la Historia en el aula; el objetivo de la Historia, los diferentes planteamientos para su enseñanza y de las estrategias para desarrollar el pensamiento histórico, se realizará un estudio de caso en una Unidad Educativa de Quito, aplicando una entrevista de grupo focal en los estudiantes de primero y tercero de Bachillerato General Unificado, donde expresen la manera de cómo se les imparte dicha asignatura.

Analizando los resultados de la entrevista, se elaborará una propuesta basada en los planteamientos de Joaquín Prats, que entre otras cosas sugiere implementar en el aula el método Histórico. No obstante, de este autor se toma únicamente lo referente al uso de fuentes primarias, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de analizarlas y confrontarlas; con la finalidad de ser sujetos críticos. Conocemos que el método Histórico es propio de la ciencia; pero los objetivos de la asignatura son diferentes, entonces, estos

⁴ Mario Carretero y Manuel Montanero, "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", *Cultura y educación* (Buenos Aires, Fundación infancia, 2008), 134.

⁵ Julia Salazar Sotelo, *Narrar y aprender historia* (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006), 101.

últimos puede usar muchas estrategias que conllevan como ciencias sociales a mantener similitudes.

Existiendo una variedad de estrategias metodológicas para desarrollar capacidades de pensamiento histórico, en el análisis de fuentes escritas o iconográficas no se encuentra el uso de rutinas de pensamiento. Por lo que se considera importante que los estudiantes obtengan esta herramienta, de fácil uso para el desarrollo de su pensamiento. Asegurando que esto se puede lograr por medio de rutinas de pensamiento, propuesta planteada por Perkins en el proyecto Zero de la Universidad de Harvard.

En tal razón, con esta propuesta se pretende desarrollar capacidades de pensamiento en los estudiantes, usando fuentes históricas primarias que estén acorde a su nivel cognitivo, a partir de los conocimientos previos para que el aprendizaje sea significativo. A estas fuentes se aplicará una rutina de pensamiento, porque las rutinas de pensamiento aplicadas una y otra vez en el proceso de enseñanza y aprendizaje colaboran con una cultura de pensamiento en el aula y hacen que el estudiante visibilice este proceso.⁶ En este sentido, les ayudará a mejorar las facultades intelectuales (analizar, clasificar, discernir, etc.) y a la adquisición de sensibilidad hacia los temas sociales y una postura democrática, factor importante en el aprendizaje de la historia.⁷

Esta propuesta busca ser transformadora, e innovadora en el ámbito educativo; como lo señala la Unesco, siempre al hablar de innovación educativa, nos encontramos con un acto planificado cuya finalidad es solucionar los problemas de la enseñanza, ciertamente encaminados a concienciar y transformar la concepción de los docentes, quienes forzosamente abandonarán el paradigma tradicional, y así superarán aquel aprendizaje academicista y alcanzarán prácticas de aprendizaje fundamentadas en la interacción entre docentes y estudiantes. En esta medida, la innovación siempre implica un cambio que incide en algunos aspectos estructurales de la educación para conquistar los estándares de calidad.⁸

Por consiguiente, se pretende lograr una visión diferente al aplicar esta propuesta, que evidencie tanto en los docentes, como en los estudiantes de la asignatura de Historia, un cambio sustancial; en la metodología, en el uso de las destrezas o en los métodos; y así afirmar, sin temor a equivocaciones, que los estudiantes puedan percibir una manera

⁶ David Perkins, *¿Cómo hacer visible el pensamiento?*, (Escuela de graduados de la universidad de Harvard).

⁷ Prats, "Enseñar Historia", 28.

⁸ Unesco, "Innovación educativa", Cartolan E.I.R.L., (2016), 11.

alternativa de abordar el estudio de la Historia, tomando en cuenta que han desarrollado habilidades cognitivas y no memorizando datos y fechas, información que no tiene trascendencia en su vida. Aplicando la propuesta, se estaría abandonando la enseñanza tradicional de Historia en el aula, y los estudiantes serían capaces de enfrentar varios problemas que el mundo globalizado presenta, convirtiéndose en ciudadanos críticos, tolerantes y democráticos; de esta manera se estaría fomentando una educación de calidad.

Capítulo primero

Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la Historia en el aula.

El objetivo de este trabajo es aportar con un debate sobre la enseñanza de la Historia en los estudiantes de bachillerato, para ello, se realizará una revisión bibliográfica sobre el objeto de estudio de la Historia, sus objetivos, así también los procesos para desarrollar capacidades cognitivas en los estudiantes y las diferentes estrategias que se utilizan para conseguir los objetivos en esta asignatura. También es necesario revisar el cómo se está enseñando esta disciplina actualmente, su problemática y las propuestas para su enseñanza.

Es evidente, que la enseñanza de la Historia en el aula, ha presentado varios problemas; uno de ellos es aquel en el cual, los docentes se enfrentan a imposiciones ideológicas de los grupos políticos de turno, Rafael Valls y Ramón López,⁹ manifiestan que los intereses políticos y culturales que atañen a la enseñanza de la Historia, buscan establecer unos contenidos y un tipo de enseñanza basado en métodos tradicionales; poniendo límites a las innovaciones educativas que irían contra sus conveniencias. En la misma línea, Prats manifiesta, es innegable que a estos grupos dominantes no les interesan profesores formados para enseñar a los estudiantes a pensar y a ser críticos, pues en el mundo actual, conviene que se formen personas que se limiten a memorizar y a obedecer, por tanto “Debe evitarse el abuso de la Historia y más todavía su manipulación deliberada para defender posiciones ideológicas o justificar proyectos políticos.”¹⁰

Sebastián Pla, hace un análisis comparativo de los currículos de los diferentes países de América Latina en especial de México, Uruguay y Argentina, donde destaca la transformación de la enseñanza de la Historia en el aula a partir de las competencias. Pla, inicia haciendo una crítica a los procesos de consenso que han realizado los diferentes gobiernos nacionales para permitir la expansión hegemónica global en sus currículos locales, donde se muestran intereses reflejados en la inserción de las competencias como

⁹ Rafael Valls y Ramón López, “¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental”, *Enseñanza de las ciencias sociales*, Universidad de Valencia, España, 15 de octubre de 2010, <http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?optio>.

¹⁰ Prats, “Combates por la Historia”, 150.

finalidades educativas para formar “recursos humanos” acordes a las necesidades de la economía del siglo XXI.¹¹

Esto se corrobora por lo expuesto por Diego Arias cuando manifiesta que:

Si preocupa que la escuela actual produzca ciudadanos conformes.[...] Las opciones afectivas y políticas que los estudiantes configuran, en los tiempos que corren no sólo se vinculan con lo que la escuela les proporciona: cada vez tiene más peso lo que otros escenarios de socialización provocan, en otras palabras, algo de pensamiento histórico podrán aprender los niños y jóvenes en la escuela, y allí sus clases de ciencias sociales o de historia serán fundamentales, pero esta habilidad también se forja en la calle, el hogar, los medios de comunicación, la economía, las asociaciones y la realidad política del país, entre otros escenarios de la cultura política nacional, en donde puede estar la causa de una desazón que la escuela simplemente evidencia.

Adicionalmente, es clave la revisión de políticas públicas educativas responsables de la enseñanza de las ciencias sociales, expresada de momento en estándares, competencias y lineamientos curriculares, para examinar su pertinencia y provocar escenarios de discusión y debate en función de ajustes o cambios estratégicos, con la participación y la concurrencia de distintos actores sociales, incluidos, por supuesto, los académicos de la educación superior, que pongan de manifiesto sus posturas y que deliberen a propósito del saber escolar adecuado respecto a la nación que se desea para el futuro.¹²

Estos preceptos, se manifiestan en la formación docente, concordando con el informe titulado: “Enseñanza para integración de países Andinos”, cuando se trata el caso de Ecuador; Terán, Luna y Ayala Mora entre otros; realizan una crítica a esta gran problemática, donde manifiestan que la formación docente que reciben inicialmente en las universidades tiene un gran vacío pedagógico, debido a su desvinculación con el sistema escolar. Por otro lado, las políticas que plantean la educación superior están desligadas de las necesidades del sistema escolar.¹³

Tanto es así que en la formación docente en las universidades, se olvidan de la preparación didáctica de la Historia y se da una formación meramente historiográfica.¹⁴ Por ello, los docentes se sienten más seguros como historiadores que como docentes de Historia.

Esta situación se agrava cuando el recurso más usado por los docentes es el texto escolar y es aquí donde se hace eminente el predominio de las ideologías de los grupos hegemónicos.¹⁵ En este sentido, Milton Luna hace una crítica comparando los textos de

¹¹ Cosme Jesús Gómez Carrasco, “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI,” *Revista tiempo y argumento* 6, (2014), 16.

¹² Diego Arias Gómez, “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber,” *Revista de estudios sociales* No. 52, (20014), 143.

¹³ Comunidad Andina, *Enseñanza de Integración En Los Países Andinos* (Lima, Programa agenda social, 2006), 51.

¹⁴ Rafael Valls y Ramón López, “¿un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia?”, 82

¹⁵ Jorge Saiz Serrano, “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria : Una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento Histórico”, *educación Albacete*, N° 29-1, (2014), 96.

Perú y Ecuador, para realizar un análisis de como el ultra nacionalismo ha sido el protagonista de las clases de Historia en el aula, siendo los textos escolares el medio donde se logró impartir mutuos resentimientos, intereses geopolíticos y militares. El autor expresa que “el texto de historia de todos los niveles cumplió un rol protagónico. Pues varias generaciones de ecuatorianos y peruanos hemos construido nuestra conciencia histórica sobre el "otro" a base de estos textos. “Conciencia, que en estas generaciones será difícil de remover si no se conoce al menos cómo, a uno y otro lado de la frontera, se nos fue "condicionando" para la enemistad y la guerra.”¹⁶ Por tanto si los textos escolares, se han convertido en la principal herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje, en ellos se debe reflejar la unidad en la diversidad, lo que se torna en un gran desafío, la búsqueda de este equilibrio. Por lo que se sugiere que se debe erradicar de los textos las visiones de predominio regional, étnico, de clase o de género.¹⁷

De las problemáticas planteadas que se presentan en la enseñanza de la Historia en el aula, nos encontramos con estudiantes desmotivados, que reciben una materia desconectada de los problemas y las inquietudes que presenta la sociedad en la que viven, por tanto, lo que vemos en las aulas es una Historia memorística, que pierde significatividad para los estudiantes, pues se les sigue impartiendo amplios temas por medio de la clase magistral y su enseñanza está basada en aprender fechas, datos, períodos, batallas con sus personajes, pasando a un segundo plano la cultura,¹⁸ así como el desarrollo de capacidades cognitivas, pues los docentes se limitan a realizar el mínimo esfuerzo, únicamente fomentando que el estudiante repita lo que él dice.

Por otra parte Joaquín Prats, manifiesta que una de las dificultades para la enseñanza de la Historia en el aula es que, según la visión de los estudiantes, a esta asignatura no es necesario comprenderla, ni analizarla, sino memorizarla ya que, su utilidad radica en saber datos por cultura general.¹⁹

1. El objeto del estudio de la Historia.

Teniendo en cuenta que la Historia, al igual que otras asignaturas tiene un objeto de estudio, desde el cual contribuye a aportar a los estudiantes capacidades cognitivas

¹⁶ Milton Luna, “Lectura comparada del discurso nacionalista de los textos escolares de Historia de Ecuador y Perú,” *Procesos, revista ecuatoriana de historia*, No. 15, (2000), 158.

¹⁷ *Ibid.*, 67

¹⁸ Cosme Gómez, Raimundo Rodríguez y Ana Mirete, “Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la Historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación”, *Clío*, 41, (2016), 10.

¹⁹ Joaquim Prats, “Combates por la Historia en educación”, *Debates*, (2015), 15.

necesarias para que los lleve a ser capaces de aprender a aprender y de esa manera puedan solucionar problemas que les presenta el mundo actual. Se establece ese objeto de la enseñanza de la Historia teniendo en cuenta que, una cosa es la Historia como ciencia, y otra, la didáctica de la Historia.

Rita Marina Álvarez, manifiesta que, el objeto de estudio de la Ciencia Histórica constituye el proceso histórico y el objeto de la asignatura, siendo el proceso mediante el cual los estudiantes asimilan la Historia para educarse y para formarse en valores. Si bien la didáctica de la Historia se estructura con la Historia como ciencia, no es buen profesor de Historia el que conoce el método de la Historia o los contenidos, sino el docente que sea capaz de desarrollar capacidades cognitivas, en los estudiantes y explotar valores y usar los métodos adecuados para que los estudiantes estén motivados.²⁰

Según Carretero, el objeto de estudio de la Historia son los hechos pasados, pero en la medida en que aporten a entender el presente, para tomar las actitudes necesarias ante la realidad en que los estudiantes viven y la puedan interpretar de una manera crítica y con los suficientes argumentos.²¹ Por tanto, el estudio de la Historia no es limitarse a la simple descripción o narración de los hechos, si fuese así, se perdería el sentido de la enseñanza de esta asignatura, por lo cual, este objeto de estudio lleva a unos objetivos propios de la asignatura de Historia.

2. Objetivos de la enseñanza de la Historia en el aula

Pareciera ser que en el momento de enseñar Historia en el aula no se tienen en cuenta los objetivos de esta asignatura, por lo que es común pensar, que la Historia solo trasmite hechos con fechas y una serie de datos que el estudiante debe memorizar, pero la Historia, al igual que las otras asignaturas, tiene sus objetivos propios que le va a llevar al estudiante a desenvolverse en el la sociedad en la que vive.

Según la CAB y la Unesco, declaraban que “la Educación tendría como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.”²² En este documento, los diferentes países aportan con sus replanteamientos y análisis de cuál

²⁰Rita Marina Álvarez de Zayas, “Historia o Didáctica de la Historia, *Instituto superior pedagógico E.J. Varona*, La Habana – Cuba.

²¹ Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales*, Aique grupo editor (1997), 134.

²² “Unesco, “La Enseñanza de la Historia para la integración y la cultura de la paz,” 248.

debería ser el fin de la enseñanza de la Historia en el aula, ya que en la actualidad nos enfrentamos a un mundo globalizado por lo que se expresa lo siguiente:

La nueva enseñanza de la Historia debe partir de una reconceptualización de sí misma. [...] Así la nueva Historia debe aprovechar el contexto actual de la vida democrática en los países Latinoamericanos; la nueva Historia debe buscar conocer el mundo para incidir en él.

Esto implica la búsqueda de una nueva actitud hacia la Historia; valorar mejor las causas y las consecuencias de determinados sucesos sociales, pero también aplicar esta conciencia histórica a la vida personal lo que implica ser capaz de asumir sus propias responsabilidades.

La Historia es, entonces, sustento de un nuevo hombre de un nuevo ciudadano, por ello no solo es conocimiento específico, si no transversal como parte esencial de la educación ciudadana. Construye así los valores democráticos más importantes como la tolerancia, el conocimiento y respeto a las diferencias, la capacidad de dialogar y de aceptar al otro.

Dentro de esta reconceptualización es esencial su rol para la integración y de la cultura de paz.²³

A partir de este punto de vista, la enseñanza de la Historia en el aula debe contribuir a una formación democrática, a la integración regional, nacional y global. Si bien es cierto, esta formación en los estudiantes no se debería quedar solo en la escuela, sino que serán aplicados en su entorno familiar, en su barrio, en su trabajo, en la sociedad en general.²⁴

Lo que coincide con Juan Pérez Garzón, cuando manifiesta que, la importancia de la Historia debe radicar en la utilidad para la convivencia democrática e interculturalidad. Por tanto, se debe abandonar los contenidos con explicaciones intencionalistas y teológicas; a cambio de esto orientarse a enseñanzas que permitan el entendimiento de la relación entre lo local, lo nacional y lo internacional. Así mismo, centrarse en una enseñanza de la Historia, que permita a los estudiantes entender las diferencias culturales, políticas, religiosas entre los individuos, ubicándose en el lugar del otro.²⁵ De esta manera, la Historia debería ayudar a la superación de la discriminación de los estereotipos por motivos de sexo, religión y cultura.²⁶

No obstante, otros autores hacen énfasis en diferentes aspectos de la enseñanza de la Historia como Rafael López, para este autor el fin de la Historia, se debe basar en la formación de la identidad, ya que se puede caer en la homogenización y que al contrario,

²³ Unesco, “La Enseñanza de la Historia para la integración y la cultura de la paz,” 167.

²⁴ *ibíd.*

²⁵ Juan Sisinio Pérez Garzón, “¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿es tarea educativa la construcción de identidades? *Universidad de Castilla-La Mancha*, (2008), 44.

²⁶ Cosme Jesús Gómez Carrasco, “Aprender a pensar históricamente. Retos para la Historia en el siglo XXI,” *Revista tiempo y argumento* 6, (2014), 16.

cada vez contamos con aulas más heterogéneas, además de contar con un mundo cada vez más globalizado y dinámico. López propone que es necesario replantear la función de la Historia, desde una perspectiva cívica y ciudadana de los estudiantes; para esto hay que tener en cuenta su ubicación en el mundo de hoy; a su vez a ellos se les presentan diferentes retos, ya que las aulas cada vez son menos homogenizadas y podemos encontrar diferentes grupos culturales, étnicos, religiosos y experienciales; en este contexto, la enseñanza de la Historia deberá enfrentar el reto de articular diferentes memorias históricas, donde todos los estudiantes se sientan sujetos históricos activos y generadores de un nosotros.²⁷

A nivel regional, para Rosemarie Terán, la importancia de la enseñanza de la Historia radica en cómo entender lo material y lo ideológico, lo político y lo sociocultural para que se identifique como integrante de una comunidad local, nacional e internacional, para esto es necesario que comprenda la participación histórica tanto de los actores individuales como de los actores colectivos que por mucho tiempo fueron invisibilizados.²⁸ En este contexto, Milton Luna manifiesta que:

La Historia y su metodología pueden servir para generar a través de la educación mentes libres, serenas, analíticas, constructivas y tolerantes. La enseñanza del método histórico, del movimiento, de la dialéctica ayudará a los estudiantes a comprender la relatividad de las cosas y de los hechos, la multicausalidad y la simultaneidad de los acontecimientos. Contextualizar los eventos, las acciones humanas y los fenómenos naturales les permitirá relativizar los conceptos y el proceder de los pueblos, comprender el mundo continuamente cambiante y multifacético. Entender la relación de los diferentes factores que integran la realidad les dotará de un pensamiento sistémico, globalizador y dinámico. Junto a esto, el entrenamiento y manejo del pensamiento lógico, les dotará de las capacidades para inducir, deducir, sintetizar y analizar la información.²⁹

Enrique Ayala Mora en el Informe de Enseñanza de Integración en los Países Andinos manifiesta que, la asignatura de Historia es la que mayor peso puede tener en los contenidos para reformular una Historia para la integración y la paz.³⁰

Si bien estos autores reflexionan sobre lo que se debe lograr en el estudiante en cuanto a actitudes y valores, no especifican como se lo debe hacer, tampoco realizan una propuesta clara, donde indique las estrategias para lograr lo expuesto.

²⁷ Rafael López Atxurra, "La enseñanza de la Historia y el pacto de ciudadanía: Interrogantes y problemas," *Revista de pedagogía*, (2002), 141.

²⁸ Rosemarie Terán, "La eliminación de la Historia en la propuesta del nuevo bachillerato ecuatoriano. un comentario," *Procesos revista ecuatoriana de historia*, (2011).

²⁹ Milton Luna, "Lectura comparada del discurso nacionalista de los textos escolares de historia de Ecuador y Perú," *Procesos, revista ecuatoriana de historia*, No. 15, (2000), 158.

³⁰ Comunidad Andina, *Enseñanza de Integración En Los Países Andinos* (Lima, Programa agenda social, 2006), 51.

Teniendo en cuenta las diferentes posiciones de los autores antes mencionados podemos concretar que los objetivos de la Historia serían los siguientes:

- Comprender el presente mediante el análisis del pasado.
- Potenciar un sentido de identidad.
- Comprender la multiculturalidad y la interculturalidad.
- Formar un pensamiento crítico mediante el pensamiento Histórico.
- Valorar fuentes

Como se observa, la enseñanza de la Historia al igual que otras asignaturas implica que el estudiante adquiera competencias cognitivas, conductuales y conceptuales. Adicionalmente en las competencias actitudinales se encuentran: el análisis de los diferentes temas y como estos llevan a la formación de sus valores como la tolerancia, la identidad y la democracia. En las conceptuales, la construcción de los conceptos y los hechos y, en las competencias cognitivas, se manifiesta el desarrollo del pensamiento histórico mediante la valoración de fuentes, para hacer de los estudiantes ciudadanos críticos capaces de tomar una posición ante los hechos sabiéndolos argumentar. Este trabajo versará en lo que tiene que ver con las competencias cognitivas; por considerar que son las más importantes como lo razona Swartz, al manifestar que los educadores deberían integrar a la enseñanza de la Historia capacidades, para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender a pensar sobre los contenidos; lo que implica no solo enseñar a los alumnos a pensar, sino también a que empleen las formas apropiadas de razonamiento.³¹

Coincidiendo con Fernando Sánchez, al manifestar que uno de los propósitos principales de la enseñanza de la Historia en el bachillerato, es desarrollar el pensamiento de los estudiantes, así como lograr una conciencia histórica, para que a partir del pasado comprendan los acontecimientos del presente.³² Tras este análisis, subraya Sánchez, que entre los retos que tiene la enseñanza de la Historia en el bachillerato, es formar e informar a los estudiantes; ofrecerles herramientas adecuadas para que el bachiller y futuro profesional ciudadano, sea un hombre crítico y participativo en los problemas de su entorno social.³³

³¹ Robert Swartz, et al., *El aprendizaje basado en el pensamiento*, (Estados Unidos; biblioteca Innovación educativa, ediciones SM, 2013), 40.

³² Fernando Arturo Sánchez Cabrera, "Importancia del estudio de la historia en la escuela," *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, (2013), 3.

³³ *Ibíd.*

Se considera además, que al desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes y cada una de sus capacidades cognitivas; ellos estarán fomentando su criticidad.

3. Pensamiento histórico

El pensamiento es la capacidad que tienen las personas para razonar; según Swartz, el pensamiento histórico se refiere a la aplicación competente y estratégica de competencias de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos; como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas.³⁴

El pensamiento histórico se refiere a desarrollar simultáneamente capacidades básicas del razonamiento histórico; manejo de la temporalidad, causas-consecuencias, cambio, continuidad con información sobre los hechos históricos y un permanente cuestionamiento de la realidad socio histórica. Para ello, el pensamiento histórico no es sólo deducción; en éste hay mucho de intuición, de imaginación, creatividad, comprensión, etcétera, es decir, la Historia se aprende buscando referencias concretas y “reviviendo” experiencias concretas; para que los individuos se formen es imprescindible una visión del mundo actual, donde puedan enfrentar su realidad cambiante.³⁵

Según Paola Sarmiento, la enseñanza de la Historia y el pensamiento crítico son dos elementos que deben interactuar, puesto que el pensamiento crítico hace que se comprenda a la Historia de una manera cuestionadora y a su vez, la Historia proporciona los elementos necesarios para que se desarrolle este pensamiento crítico; dado el alto nivel de abstracción para comprender sus conceptos³⁶

Por ende, pensar históricamente significa desarrollar múltiples capacidades como: emitir conceptos, sacar causas efectos, evaluar y analizar evidencias, analizar los cambios a lo largo del tiempo, contextualizar los hechos, etc.³⁷

3.1 Herramientas del pensamiento histórico

Para que el estudiante llegue a tomar una posición ante el mundo actual, es necesario que sea una persona crítica, para ello, la asignatura de Historia debe dar la

³⁴ Robert Swartz, et al., *El aprendizaje basado en el pensamiento*, Columbia, (2013), 15.

³⁵ Julia Salazar Sotelo, “El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias.” 2007. Narrar y aprender Historia, 93–157.

³⁶ Paola Sarmiento, Pensamiento. 2009. “La Enseñanza de la Historia y el pensamiento crítico, 2009-II”, 1–11.

³⁷ Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, 135.

oportunidad de desarrollar capacidades del pensamiento histórico, lo que quiere decir que se le debe proporcionar una serie de herramientas para que pueda analizar los hechos pasados y su influencia en el presente. Para Carretero, estas herramientas son: la capacidad de comprender el tiempo histórico y de razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica, por otro.³⁸

Por su parte Santisteban clasifica estas competencias de la siguiente manera: la construcción de la conciencia histórico-temporal; las formas de representación de la Historia; la imaginación/creatividad histórica; el aprendizaje de la interpretación histórica.³⁹ Si bien hay varias maneras de clasificar estas competencias, finalmente coinciden con las enunciadas, mismas en las que se debe trabajar con los estudiantes para que formen su pensamiento histórico. La clasificación que se presenta en este trabajo, es la siguiente:

- *Manejo del tiempo histórico*: en esta competencia el estudiante tendrá que aprender a comprender el tiempo más inmediato, de la misma manera el tiempo más distante; el tiempo de duración de los hechos y el espacio en el que se desarrollaron, lo que no es tan fácil para el estudiante, ya que siempre suelen ver las cosas desde la realidad en la que viven y juzgarlas desde el presente.⁴⁰

Para Joaquín Prats, no es tan fácil que los estudiantes conciban el tiempo histórico, tomando en cuenta que no es una simple secuenciación de hechos, ni de fechas por lo que manifiesta lo siguiente:

La complicación para percibir el tiempo histórico conlleva la distinción entre los diversos “tempos” o ritmos de cambio. Mientras que el tiempo cronológico es convencionalmente continuo, el tiempo social es discontinuo. Se suele hablar de que hay un tiempo de las sociedades rurales y un tiempo de las sociedades industriales. Así mismo, existen concepciones que groseramente distinguen entre lo antiguo y lo nuevo, concepciones ligadas al tiempo generacional. Normalmente, grandes traumas sociales establecen barreras que determinan lo lejano y lo próximo.⁴¹

- *Manejo de la Multicausalidad*: para que el estudiante razone causalmente debe aprender a obtener causas y secuenciarlas; entendiendo que los hechos pueden ser

³⁸ Mario Carretero, y Manuel Montanero. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, (Universidad autónoma de Madrid), 135.

³⁹ Santisteban, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, 39.

⁴⁰ Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, 17.

⁴¹ Joaquín Prats, *Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española*, (2000), 91.

multicausales y saberlos clasificar desde lo social, lo político, económico y cultural.⁴² Por tanto para que el estudiante deduzca por qué un conjunto de eventos producen una consecuencia es necesario que obtenga hechos intermedios, las intenciones implícitas de los personajes o grupos, las razones económicas, sociales, etc. que justifican las decisiones humanas, los cambios en aquellas condiciones históricas; por esta razón, el estudiante tendrá que recurrir a sus conocimientos previos y el docente tendrá muy en cuenta esto, para que brinde la mediación necesaria, para activarlos,⁴³ aquí es fundamental la participación activa de los estudiantes y la motivación que ofrezca el docente al respecto.

- *Contextualización de los hechos*: los estudiantes deben entender los hechos y los conceptos desde su contexto, por ejemplo, el concepto de democracia ha ido cambiando desde que surgió en Grecia; posteriormente, durante la Revolución Francesa, hasta la actualidad y deberá seguir cambiando. De la misma manera, entenderá el comportamiento de ciertos grupos o personajes; según la ideología y costumbres de ese momento en el que vivieron, por tanto, el estudiante ha de desarrollar empatía, situar a los hechos en el momento que sucedieron entendiendo a los diferentes grupos de la época.⁴⁴ Entendiendo que la Historia es parte de una construcción social y que estas sociedades van cambiando a través del tiempo.

- *Interpretación histórica*: se refiere a la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica; siendo desarrollada en la medida que el estudiante pueda evaluar las fuentes; los diferentes puntos de vista de los hechos, que deben reconocer las diferentes versiones, saber que alcanza a obtener información de varias fuentes.⁴⁵ Es importante tener en cuenta que, los hechos pasados son traídos al presente según las interpretaciones humanas y es aquí donde el estudiante debe dilucidar cuáles juicios históricos, son los más válidos.

Según lo expuesto, el pensamiento histórico maneja las mismas capacidades cognitivas del pensamiento crítico; Swart los clasifica de la siguiente manera: el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición.⁴⁶

⁴²Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, 134.

⁴³Manuel Montanero, Manuel Lucero y José Méndez, Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales, Universidad de Extremadura, 45.

⁴⁴Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, Construir y enseñar las Ciencias Sociales, 134.

⁴⁵ *Ibíd.*

⁴⁶ Gabriela López Aymes, Pensamiento crítico en el aula, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, (2012), 45.

- Conocimiento: comprensión de conceptos.
- La inferencia: sentido de continuidad de los hechos, sentido de simultaneidad y sentido de duración de los hechos e interpretación de red de relaciones causales y motivacionales.
- La Evaluación: contextualización de los hechos.
- Metacognición: interpretación histórica.

Tabla 1
Capacidades del pensamiento histórico

Pensamiento crítico	Pensamiento histórico	Actividades
Conocimientos	Comprensión de conceptos	<ul style="list-style-type: none"> • Diagramas de Venn • Preguntas literales
Inferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de continuidad de los hechos, sentido de simultaneidad y sentido de duración de los hechos. • Manejo de la multicausalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Líneas de tiempo • Diagramas de secuencias • Mapas mentales • Diagramas de causa efecto • Preguntas inferenciales
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización de los hechos • Verificación de Hipótesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagramas comparativos • Preguntas evaluativas (¿En qué medida este hecho....influye en...?)
Metacognición	Interpretación histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de fuentes

Fuente: Mario Carretero y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”

Elaboración: Janeth Zúñiga

4. Estrategias para desarrollar capacidades del pensamiento histórico

Al consultar las estrategias que los docentes pueden usar para desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes, se encuentra una variedad de propuestas; la mayoría de ellas tienen que ver con el análisis de las fuentes históricas; ya sean escritas o iconográficas, por tanto, estas propuestas coinciden en que el estudiante debe imitar la acción del historiador en el aula.

Al respecto Prats, plantea una metodología didáctica basada en el análisis de fuentes, ya que la Historia, como cualquier otra ciencia, tiene su propio método y este se debe aplicar en el aula, es así que, se proponen actividades que deben estar presentes en todo proceso didáctico, para un correcto aprendizaje histórico, estas son: aprender a formular hipótesis; aprender a clasificar las fuentes; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y por último, cómo iniciarse en la explicación histórica.⁴⁷ En esta propuesta el estudiante tendría la oportunidad de acercarse a las fuentes históricas para analizar el pasado y así, tomar una posición ante los hechos del presente; lo que le daría la oportunidad de desarrollar capacidades de pensamiento histórico.

En este contexto, Jorge Saiz Serrano reconoce que, si bien es cierto, los estudiantes no son historiadores, sin embargo, por medio del análisis de fuentes, pueden desarrollar capacidades cognitivas, incluso usando las fuentes históricas primarias que están en los textos escolares, tomando como referencia algunas capacidades: plantear problemas, analizar e interrogar fuentes y desarrollar respuestas por medio de textos argumentativos.⁴⁸

Otra alternativa para que los estudiantes se familiaricen con la metodología del pensamiento histórico, es enseñándoles a manejar fuentes primarias, con una base documental digital, como lo hace Juan Antonio Inarejos, quién manifiesta: los estudiantes lograron comprender conceptos importantes como el tiempo histórico y el tiempo cronológico, de otro lado se logró desarrollar en los estudiantes competencias de manejo de información obtenida en las fuentes históricas primarias y que se familiaricen con bases documentales en red.⁴⁹ Finalmente, se puede advertir que, si bien se desarrolla algunas capacidades de pensamiento histórico, únicamente se queda en el uso del tiempo, que, si bien es importante, no es fundamental, porque se debe llevar a los estudiantes más allá, para que sean capaces de desarrollar capacidades cognitivas superiores para llegar a la criticidad.

Así mismo Ferrán Grau Vergé, propone utilizar fuentes históricas, para que a partir de ellas se logre construir relatos históricos, tomando en cuenta que, más allá de

⁴⁷ Joaquín Prats. "Enseñar Historia. ed. Junta de Extremadura" Mérida, (2001), 73.

⁴⁸ Jorge Sáiz Serrano, "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico", *educación Albacete*, N° 29-1, (2014), 86.

⁴⁹Juan Antonio Inarejos Muñoz, "El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de educación infantil y primaria", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), (2014), 160.

hacerlos reconocer los hechos históricos, ayudarían a los estudiantes a desarrollar capacidades de comprensión, análisis e interpretación de los hechos.⁵⁰ No obstante el relato histórico estaría en un nivel cognitivo inferior y la interpretación de los hechos históricos está en un proceso cognitivo superior; la metacognición, por tanto no se aclara como se realizaría este proceso.

Las fuentes históricas iconográficas también son de gran utilidad para desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes, aunque muchas veces no se dé la debida importancia que se merece, dentro de la enseñanza de la Historia.⁵¹ Ana Henríquez, da una importancia de alto nivel al análisis de fuentes iconográficas, asegurando que, a partir de ellas se puede estudiar cualquier temática histórica,⁵² Por estos medios se debe enseñar a los estudiantes a agudizar la vista, para que puedan obtener la mayor información posible, realizando de esta manera, interpretaciones tanto personales, como de las intenciones del autor. Es necesario para una mejor comprensión del tema, que la imagen sea contrastada con otras fuentes de información, otro aspecto a tener en cuenta es que la imagen no sea simplemente ilustraciones, si no “Documentos Históricos”⁵³

Santisteban, propone desarrollar competencias del pensamiento histórico, por medio del aprendizaje basado en problemas y también plantea el uso de las fuentes históricas para resolver el problema planteado⁵⁴

4.1 Las fuentes históricas

Una fuente histórica es todo texto oral o escrito, imágenes, instrumentos de papel, metal, piedra, etc. utilizados por el historiador para construir o analizar un hecho, entonces, es importante que los estudiantes tengan contacto con diferentes tipos de fuentes para que aprendan a ordenarlas, a clasificarlas, buscarlas y valorarlas.⁵⁵ Las fuentes pueden ser primarias, secundarias y terciarias; para este trabajo solo tomaremos las fuentes primarias:

⁵⁰ Ferran Grau Vergé, “Los relatos históricos en las aulas de secundaria” *Enseñanza de las ciencias sociales*, investigación académica. (2015), 65.

⁵¹ Gabriela Fabiola Hernández Pacheco, “Escuela de educación pedagogía en historia y ciencias sociales análisis curricular sobre el uso de fuentes iconográficas y la implementación del método crítico iconográfico para la enseñanza de Historia y ciencias sociales” (tesis, Universidad Academia, Chile, 2009), 14, <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2078>.

⁵² Ana Henríquez Orrego, “Incorporación del método histórico en la enseñanza de la Historia,” Universidad del Pacífico, (2009), 1.

⁵³ *Ibíd.*

⁵⁴ Santisteban, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, 39.

⁵⁵ Joaquín Prats, “Principios para la enseñanza de la Historia.” *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, (2001), 13–33.

Tabla 2
Fuentes Primarias

Tipos de fuentes primarias
<p>Las fuentes primarias son aquellas que fueron producidas al paso de los acontecimientos sobre los cuales nos informan, son variadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuentes materiales: edificios, caminos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos, etc. • Las fuentes escritas, (cartas, tratados, crónicas, documentos legales, etc.) son una de las bases más importantes sobre las que se construye la Historia. Entre ellas, se encuentra también las de tipo periodístico: prensa, revistas y material gráfico. • Las fuentes iconográficas (grabados, cuadros, dibujos, etc.), son abundantes y el profesor las tiene siempre a su alcance. Sin embargo, la mayoría de las veces, solamente las utilizamos como meras ilustraciones, sin entrar en el análisis de sus contenidos. • Fuentes orales, a menudo poco utilizadas sin embargo, son importantes para la Historia reciente: registrar la voz del abuelo que nos explica como trabajaba, como se divertía, que hizo en determinada efeméride, como transcurrían los días de fiesta durante el tiempo de su juventud, etc.

Fuente: Joaquín Prats. 2001. *Enseñar Historia*. Pág. 126

Es importante para que el estudiante lleve a cabo el proceso de análisis de fuentes, informarle sobre los pasos secuenciales para que realice dichas actividades, Según Ana Henríquez, propone el siguiente procedimiento:

Procedimientos para analizar una imagen

1. Identificar la imagen: tipo de imagen (pintura, fotografía, grabado, cartel, caricatura), autor, tema, lugar, fecha, características técnicas (color, tamaño).
2. Obtener información a través de la observación de imágenes, partiendo de lo general a lo particular.

3. Describir las escenas en los diferentes planos (a partir de los más próximos hacia los más lejanos)
4. Explicar el significado de la escena y situarla en el contexto histórico de la época.
5. Redactar un comentario, introducción con datos que identifiquen la imagen representada; desarrollo, (se centra en el acontecimiento representado, destacando los hechos más importantes y las circunstancias históricas, así como el punto de vista del autor.)⁵⁶

Procedimiento para analizar un documento escrito

1. Identificar: - Quién es el autor; de qué trata el texto; fecha y lugar en que fue escrito - naturaleza del texto: político (discurso, manifiesto); jurídico (leyes, tratados); económico (contratos, estadísticas); testimonial (memorias, diarios). Por último, los textos también se pueden clasificar en públicos o privados. - Tipo de fuente: primaria (escrito en la misma época en que ocurrió el hecho) secundaria (el texto es escrito en una época posterior).
2. Analizar: - Subrayar las palabras claves y la idea principal de cada párrafo. - Relacionar las ideas principales con el contexto histórico.
3. Explicar lo que el autor quiere comunicar.
4. Interpretar el contenido del texto, teniendo en cuenta las circunstancias históricas en que se escribe (aspectos sociales, económicos, etc. con los que se relaciona, destacando las causas y consecuencias. Emitir un juicio sobre el texto.
5. Redactar el comentario: introducción (identificación del tema), desarrollo (análisis y explicación) y conclusión (interpretación personal).⁵⁷

Procedimiento para analizar una película

1. Realizar una ficha de identificación: título, nacionalidad, fecha de producción, director, género al que pertenece.
2. Identificar el tema y resumir el argumento.
3. Señalar el contexto histórico, destacando aquellas escenas que ponen de relieve la situación política, económica, social y cultural de la época.
4. Identificar los personajes y su ambiente, analizando si son representativos de una época, de una mentalidad o de un medio social determinado.
5. Valorar la propuesta del director: la ambientación general y su punto de vista sobre el tema que relata.

⁵⁶ Ana Henríquez Orrego, Historia, geografía y educación cívica Orientaciones metodológicas.

⁵⁷ *Ibíd.*

6. Redactar informe escrito: Introducción: identificación de la película y la temática abordada. Desarrollo: análisis de los hechos históricos que aparecen y del contexto histórico en general. Conclusión: destacar valor histórico de la película. Comentarios personales e impresiones.⁵⁸

4.2 Las rutinas de pensamiento

David Perkins, manifiesta que, todas las personas tenemos capacidades de pensamiento, pero la mayoría están sin desarrollar, por ello, hay indiferencia ante las señales que invitan a reflexionar; “no cultivan actitudes de pensamiento profundo, tales como: cuestionar las evidencias, ir más allá de lo obvio, ver el lado oculto de las situaciones, pensar diferente al menos por un tiempo y aprovechar todas las oportunidades que inciten a la reflexión.”⁵⁹ Ante ello propone que, las rutinas de pensamiento son herramientas que desarrollan las habilidades cognitivas en los estudiantes, cabe resaltar que estas son propuestas inmersas en el proyecto Zero de la Universidad de Harvard, para así crear una cultura de pensamiento. Dichas herramientas ayudan a visualizar en los estudiantes lo que piensan y cómo lo piensan; lo cual naturalmente, les conduce a mejorar sus capacidades; la argumentación, la tolerancia, el análisis, el poder comparar, proporcionando así, un paso a la metacognición.⁶⁰

Si bien Perkins propone algunas rutinas de pensamiento para el desarrollo de este trabajo, se ha seleccionado únicamente las siguientes:

¿Qué te hace decir eso?

Cuando el docente realiza esta pregunta al estudiante, lo lleva a justificar lo que expresa, esto provoca que el estudiante organice su pensamiento y empiece a indagar sobre el porqué de las cosas y sea él quien llegue a profundizar en el conocimiento, por ello, el docente no proporcionará las respuestas. Por otro lado, es importante que el docente le dé tiempo al estudiante, tomando en cuenta que, si le está enseñando a razonar, en un principio demandará de tiempo, hasta que con el ejercicio frecuente será más ágil. Con esto, sí se logrará que el estudiante antes de responder justifique su respuesta, he ahí, que el estudiante está aprendiendo a argumentar.⁶¹

⁵⁸ Ana Henríquez Orrego, Historia, geografía y educación cívica Orientaciones metodológicas.

⁵⁹ Escuela de Graduados de Harvard del Proyecto Zero, Aprender a pensar y pensar para aprender

⁶⁰ David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?” ed. Gedisa. uisek.cl: 264.

⁶¹ *Ibíd.*

Pensar-Cuestionar

Con esta rutina, el docente encamina a los estudiantes, para que organicen sus ideas y profundicen; a la vez que, puedan cuestionarse el porqué de los hechos o situaciones; por consiguiente, el estudiante aprenderá a cuestionarse siendo éste un factor importante para aprender a analizar. Además, en esta rutina es importante que el docente enseñe al estudiante a plantear preguntas, de ello depende que las buenas preguntas que se hagan puedan llegar a buenos cuestionamientos.⁶²

Pensar-Juntarse-Compartir

Esta rutina enseña al estudiante a saber expresar lo que piensa, con sus propias palabras, dado que deberá comunicar su pensamiento con un compañero, lo que hará que se esfuerce para buscar las palabras adecuadas para explicarlo, y, con más seguridad, porque solo se lo hace entre pares. Esta rutina desarrolla las habilidades de comunicación y al hacerlo entre pares, tendrán más confianza para expresar lo que piensan. Aquí es importante que el docente, vaya más allá y haga participar a varios estudiantes, comentando al grupo lo que le expresó su compañero, lo que hará que el estudiante, a más de organizar su pensamiento para comunicarlo, pierda el miedo de expresarse ante el grupo.⁶³

Círculos de Puntos de Vista

En esta rutina el docente pondrá al estudiante en el lugar de un personaje o de un grupo de personas, así por ejemplo, cuando se está mirando la Época Colonial, a un grupo se le coloca a que defiendan a los pueblos originarios de América y a otro grupo, a que defiendan a los europeos, los estudiantes que van a representar a estos últimos al principio presentan resistencia, pero luego aprenden a defenderlos con argumentos; usando la ideología cultural europea de la época. Esta rutina enseña a mirar las cosas desde diferentes perspectivas, entre tanto, examina el contexto de los hechos para ponerse en el lugar de los diferentes grupos o personajes históricos, fortaleciendo la capacidad de argumentar y a su vez los estudiantes aprenden a respetar las ideas de los demás y a fortalecer el valor de la tolerancia.⁶⁴

Solía Pensar – Ahora Pienso

(Rutina para reflexionar sobre ¿Cómo? y ¿Por qué? nuestro pensamiento ha cambiado). Esta rutina lleva a explorar conocimientos previos sobre un tema y a corregir

⁶² David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?” ed. Gedisa. uisek.cl: 16

⁶³ *Ibíd.*

⁶⁴ *Ibíd.*

las ideas erróneas que se tenían sobre algo. También ayuda a que sean conscientes de lo que han aprendido. El docente indaga en estudiantes lo que piensan o conocen de un tema y hace que lo escriban, luego de presentar la fuente sobre el tema y de hacer el respectivo análisis, el estudiante deberá escribir lo que ahora piensa sobre lo aprendido.⁶⁵

Ver-Pensar-Preguntar

Esta rutina lleva a organizar el pensamiento para analizar imágenes, también permite que el estudiante pueda realizar análisis iconográficos. El docente presenta la imagen y los estudiantes indagan lo que ven, luego lo que piensan de la imagen y por último las preguntas sobre la imagen; en esta parte, es interesante cómo los estudiantes al inicio escriben lo que piensan, en la parte de lo que ven y realizan preguntas en donde deben escribir lo que piensan, siendo el momento adecuado para que el docente realice las correcciones pertinentes. De este modo, el estudiante irá organizando su pensamiento y será consciente de cómo piensa (metacognición). Esta rutina también se la puede usar para el análisis de videos y de lecturas.⁶⁶

Me intereso e investigo

Hace que el estudiante se interese por investigar e indagar. En esta rutina es importante que el docente muestre un tema de interés para los estudiantes o el tema a tratar, lo presente de una manera interesante. De tal suerte que los induzca a investigar más, buscando fuentes sobre el tema.⁶⁷

⁶⁵ David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?”

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ *Ibíd.*

Capítulo segundo

Estudio de caso: percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia en el aula.

En este capítulo se realizará un análisis sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los estudiantes del nivel de bachillerato, en la asignatura de Historia de la Unidad Educativa los Shyris, en adelante UELS. En esta institución asisten más o menos unos dos mil estudiantes, entre las jornadas matutina y vespertina, comprendidos desde los octavos años de básica superior hasta terceros de bachillerato, las aulas están conformadas por 40 a 54 estudiantes aproximadamente, donde asisten mujeres y hombres. Los/las estudiantes pertenecen a un sector popular, en su mayoría de escasos recursos económicos y sus familias tienen un bajo nivel educativo.

Se pudo constatar que el colegio carece de herramientas necesarias para usar las TIC. Si bien es cierto, posee una sala de audiovisuales, el único proyector que existe, no está disponible para los docentes. Adicionalmente, es reducido el número de estudiantes que cuentan con internet en sus hogares, muchos de ellos, por su situación económica, no disponen de un computador. La biblioteca de la institución no cuenta con textos actualizados, y son insuficientes los que pueden utilizarse para la lectura.

Según los datos del DECE, de la institución, en el año lectivo 2016-2017, tuvieron que rendir exámenes supletorios el 64% de la población estudiantil y a exámenes remediales, el 29%; además, perdieron el año un 2%. De estas estadísticas, se desprende un bajo porcentaje de pérdidas de año, con respecto al número de estudiantes que rinden exámenes supletorios y remediales. Quizá se deba a que los docentes, no llevan los procesos que evidencien el trabajo que exige el Ministerio de Educación, ya sea, porque demanda mucho tiempo, o por la cantidad de estudiantes por aula. No obstante, los docentes se ven obligados a promoverlos de año sin solucionar los vacíos que los jóvenes presentan.

En este contexto, se puede comprobar, que poco o nada los docentes hacen por enseñar a razonar o a pensar a los estudiantes, ratificando que continuamos en un sistema tradicionalista, donde los estudiantes están desmotivados y las quejas de los docentes, no son más que los efectos y consecuencias del inapropiado uso de estrategias y metodologías de educación que se imparten en la institución.

Para investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia, se aplicó una entrevista de grupo focal a un grupo de estudiantes, para indagar sobre la percepción que ellos tienen sobre la enseñanza de la Historia. Se procedió a plantear preguntas orientadas a identificar su conocimiento sobre cuáles son los objetivos de la enseñanza de la Historia en el aula, si se desarrolla su pensamiento histórico y qué clases de estrategias se usaron para desarrollarlo.

Posteriormente se realizará el análisis pertinente de las respuestas dadas por los estudiantes. Cabe resaltar que todo esto se lo hará con el debido soporte teórico.

Es así que en la UELS, se ejecutó una investigación en dos paralelos de primeros y terceros de bachillerato, tanto del BGU como del Bachillerato Técnico, aplicando una entrevista de grupo focal. A medida que se realizaron las preguntas se las fueron registrando. Si bien en este estilo de entrevista se planificaron unas preguntas principales, se permitió ir cambiando o añadiendo otras, según las respuestas de los estudiantes. Pues, al tratarse de una investigación cualitativa, esto permite recopilar las respuestas para posteriormente agruparlas por temas y realizar el análisis, confrontándolas con los diferentes autores consultados.

La entrevista fue aplicada a cinco señoritas y cinco jóvenes de cuatro paralelos, dos paralelos de primero y dos paralelos de tercero de bachillerato, se consideraron los paralelos a los que no les había impartido clases en años anteriores y se aplicó la entrevista al inicio del año escolar, lo que permitió seleccionar al azar a los estudiantes. Su edad comprende entre 15 a 18 años, en total se entrevistó a cuarenta estudiantes.

Las preguntas fueron formuladas para indagar si los estudiantes conocían el objetivo de la enseñanza de la Historia; se pregunta sobre las estrategias usadas por los docentes y para detectar si desarrollaron el pensamiento histórico en el aula.

1. Los objetivos de la enseñanza de la Historia: La percepción de los estudiantes.

Para descubrir si los estudiantes conocen los objetivos de la enseñanza de la Historia, se les pregunta: ¿Para qué creen que les sirve la Historia en su vida? Las respuestas han sido enumeradas según lo que contestó la mayoría, tanto de terceros como de primeros de bachillerato.

(T)1. para nada. Por cultura general. Para pasar el examen ser bachiller. Por si estudiamos derecho. En otras carreras como la medicina para contar la historia de la penicilina. Si es así en ingeniería civil podemos contar la Historia de la formación de la tierra. (P). Para saber más. Para tener una buena conversación con otras personas. Para contarles de la

historia a nuestros hijos. Para saber más de las guerras. Para tener buenas notas y podernos graduar.

Se les consulta: ¿De todas las materias, cuál es la que más les gusta? como es lógico y teniendo en cuenta el amplio grupo que se entrevistó, hubieron variedad de respuestas, donde se incluían todas las materias, pero la mayoría contesta que Historia y Lengua. Al preguntarles ¿Por qué les gusta Historia? Casi todos coinciden en decir que:

(T) Es más fácil sacar buenas notas. Pero yo tuve una profesora que nos dictaba todo el primer quimestre y el segundo quimestre nos explicaba, y para sacar las notas nos hacía leer lo que nos dictaba y si medio nos equivocábamos nos ponía cero y muchos perdían el año por esa materia. A mi si me gusta Historia por saber de las guerras y hay profesores que cuentan la Historia con emoción. (P). Me gusta cómo nos cuentan con emoción la Historia. Me gusta saber de las guerras. Me gusta porque casi no perdemos el año por Historia. Es más fácil sacar buenas notas.

Se les pregunta: ¿Cuál creen que es la materia, que más les sirve en la vida? Aquí igual que la anterior, hay diferentes respuestas; unos dicen las Matemáticas porque ayuda a hacer las cuentas, pero la gran mayoría dice que Lengua, porque les enseña a escribir bien. Se les pregunta ¿qué es escribir bien? y contestan:

(T y P) Tener buena ortografía y buena redacción. Escribir sin tachones.

Los estudiantes de los niveles entrevistados, no son conscientes del por qué se les enseña Historia en el aula, esto lo podemos notar en sus respuesta, ya que ninguno de ellos nombró los objetivos propuestos por los diferentes académicos antes mentados. De lo que se deduce que, los docentes no comunican a los estudiantes el objetivo de la enseñanza de la Historia, convirtiéndose en una desmotivación para los estudiantes.

En cuanto a la narración de los hechos históricos, Carretero explica que muchas veces estos son reducidos a contar los hechos de forma anecdótica, por lo que han sido muy criticados ya que se olvida la influencia de las estructuras sociales, económicas y políticas, sin embargo en los últimos años ha recobrado importancia siempre y cuando se les explique que hay varias versiones y puntos de vista de contar los hechos históricos.⁶⁸ Según lo manifestado por los estudiantes, les gusta la manera como ciertos docentes les relatan la historia con emoción, pero según los detalles indicados por ellos se reduce a una simple narración anecdótica.

⁶⁸ Mario Carretero, "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia", Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia, Argentina Aique, (2002).

2. Estrategias usadas por los docentes para enseñar Historia en el aula.

Se realizaron preguntas a los estudiantes, para indagar las diferentes estrategias que utilizan los docentes para enseñar Historia en el aula, y si estas trabajan sus capacidades de pensamiento. La pregunta, dirigida a los estudiantes de primero y de tercero de bachillerato, ¿Qué actividades hacían en la asignatura de Historia en años anteriores? se unifican la respuesta, porque muchas se repiten.

(P) Nos hacen hacer mapas conceptuales y talleres. Hacíamos collage, ver videos. Nos hacen hacer las actividades del texto. Los licenciados nos explican la clase y tomamos apuntes. Otras veces nos dictan (T). Nos hacen recortar noticias del periódico y pegarlas en el cuaderno. Nos hacen hacer dramatizaciones y talleres del texto. También nos hacen hacer exposiciones y cuestionarios.

Se les solicita adicionalmente describir, cómo realizaban cada una de ellas y cómo son evaluadas, recibiendo las siguientes respuestas:

(P) Los collages nos hacen pegar varias imágenes y pegamos sea del internet o recortamos de las revistas y luego nos revisan si hacemos o no y si está bien presentado y según eso nos colocan la nota.

Los estudiantes responden emocionados, debido a que se percibe que les gusta recortar y pegar, pero es justamente aquí donde se comprueba que no se está desarrollando ninguna capacidad del pensamiento, adicionalmente, esta actividad es adecuada para niños de menor edad; en primero de bachillerato, se deberían realizar actividades que implique más dificultad, para poder llevar el aprendizaje a otro nivel. La utilización de imágenes en Historia es muy favorable, pero en la medida que se realicen los pasos necesarios para que el estudiante las analice y saque de ellas la mayor información posible.⁶⁹

(P) En los mapas conceptuales el profesor hace el mapa conceptual en el pizarrón y nosotros los copiamos. El profesor nos da la página del texto y nos dice que subrayemos las ideas principales y las coloquemos en el mapa conceptual, copiando del texto. Cuando terminamos nos pone diez y a los que no hicieron nada les ponen cero. (T) Nos dicen que coloquemos ideas principales en los recuadros del mapa conceptual, máximo veinte palabras. Nos dice que coloquemos ideas y máximo diez palabras.

Revisando las respuestas de la valoración, la realización de mapas conceptuales en la asignatura de Historia es frecuente, pero, se limita a que el estudiante reproduzca el texto a manera de resumen. Recordemos que, para Novak los mapas conceptuales son una herramienta importante para que el aprendizaje sea significativo, debido a que el

⁶⁹ Mario Carretero, y Manuel Montanero, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, 141.

estudiante tiene la oportunidad de identificar conceptos, jerarquizarlos, enlazarlos con ideas previas, lo que dará al estudiante la oportunidad de crear conceptos, comprenderlos y darles significatividad.⁷⁰ De igual manera, se indica el proceso que se debe seguir en la elaboración de mapas, desde los más sencillos, hasta los más complejos y a su vez resalta la importancia de la mediación del docente para su realización.⁷¹

Ahora bien, según Ausubel el aprendizaje ocurre cuando nuevos conceptos y proposiciones se insertan en los ya existentes, a esta estructura de conocimiento se la llama estructura cognoscitiva.⁷² Por ende, de la necesidad de hallar una manera de caracterizar la comprensión conceptual de los estudiantes, surgió la idea de representar su conocimiento en forma de un mapa conceptual. Es así que, los mapas conceptuales son una representación de relaciones entre conceptos, donde se ha propuesto normas para representarlos, utilizando palabras de enlace entre estos y organizando las ideas expresadas en forma jerárquica. Se puede notar que según la manera en la que los estudiantes realizan los mapas conceptuales, no cumplen con ninguno de los requisitos que propone Novak, de esta manera, no se cumple con los objetivos que se deben lograr en el proceso de la enseñanza y aprendizaje y no aportan al desarrollo de ninguna capacidad de pensamiento en los estudiantes.

Otra pregunta de la encuesta versa sobre el proceso de realización y evaluación de las exposiciones, prácticamente todos describen el mismo proceso, por lo que hemos unificado la respuesta:

(T) En las exposiciones elaborábamos carteles y los explicábamos leyendo el cartel o nos aprendíamos de memoria para obtener mejor nota y también porque no entendíamos los temas, entonces era mejor aprenderse. También nos organizaban en grupos, nos daban el tema y nos pedían que llevemos los materiales necesarios. Luego, el docente nos daba una nota por el material y otra por la participación. (P) Nos organizan en grupos y hacemos carteles y salimos a exponer, leyendo el cartel o llevamos en hojas lo que vamos a decir.

En el caso de las exposiciones, se debe trabajar con la capacidad comunicativa y desarrollar un pensamiento crítico, de esta manera, el estudiante será capaz de emitir su posición reflexiva ante el tema expuesto; siendo importante usar la rúbrica, para que el estudiante conozca qué capacidades se le va a evaluar y tome conciencia donde debe mejorar; las rúbricas, son un elemento eficaz para brindar retroalimentación a los

⁷⁰ Joseph Donald Novak, "Ayudar a los alumnos a aprender como aprender." Enseñanza de Las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, vol.9, Núm. 3, (1991), 215-28.

⁷¹ *Ibíd.*, 151

⁷² David Ausubel, "Teoría del aprendizaje significativo"
<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/Ausubel/index.htm>

estudiantes en el proceso de evaluación.⁷³ No perdamos de vista que, desde el constructivismo la evaluación es un proceso continuo inmerso al proceso de enseñanza aprendizaje, que aporta al docente información de los logros y los objetivos de la enseñanza a los estudiantes, con el propósito de brindarles una orientación precisa y oportuna para que alcancen sus objetivos y desarrollen las habilidades necesarias para llegar a estos.⁷⁴

(T) En las dramatizaciones nos hacen disfrazar caracterizando a los estudiantes que vamos a representar, esto no nos gusta porque toca estarse vistiendo y trayendo ropa y a veces no tenemos para alquilar los trajes. Otras veces nos hacen hacer los trajes con material reciclado y demanda mucho tiempo, también debemos aprendernos de memoria lo que vamos a decir. Nos califica según como estemos vestidos.

En la respuesta anterior, se afirma una vez más que, en las dramatizaciones, el trabajo queda en un nivel memorístico y se lo realiza reiteradamente, perdiendo el interés por parte de los estudiantes, convirtiéndose en una actividad aburrida que no les aporta al conocimiento de la asignatura. Esta actividad debería ser una oportunidad para trabajar las capacidades comunicativas, también se observa que, la evaluación no tiene en cuenta las capacidades de los estudiantes. Pero esta no es la única actividad que se queda en el nivel memorístico, cuando se pregunta a los estudiantes, ¿Qué actividades hacían después de mirar el video?

(T) Nos hacen mirar un video y después hacer el resumen. Nos hacen mirar el video y después nos ponen veinte preguntas que toca responder y como no alcanzamos en la clase terminábamos de hacer en la casa y copiábamos del internet. Mirar videos si nos gusta pero las preguntas eran muchas y no nos acordábamos y cuando pedíamos que nos vuelvan a presentar el video nos hablaban por no poner atención. (P) Después de ver el video nos realizan preguntas, pero no nos acordamos. Después de mirar el video nos dicen que escribamos lo que entendimos del video. Nos hacen ver el video y comentamos entre todos lo que observamos del video. Mirar videos no nos gusta porque una licenciada nos pone muchas preguntas y si no alcanzamos a responder nos dejaba sin recreo.

Si bien la utilización del video, es una herramienta importante en la asignatura de Historia, requiere que el docente ofrezca la mediación necesaria, para que los estudiantes sean capaces de analizarlos y desarrollen sus capacidades cognitivas. Al analizar las respuestas, únicamente se nota que, a los estudiantes los evalúan con preguntas literales, cuyas respuestas las pueden copiar fácilmente de internet, el resultado describe

⁷³ Elena Cano, “Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?” *Revista de Currículo y Formación de Profesorado* 19, (2015), 265-280.

⁷⁴ César Coll, Teresa Mauri y M^a José Rochera, “La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente”, *Profesorado* Vol. 16, n^o 1, (2012), 51.

actividades y poco motivadoras debido a la gran cantidad de preguntas que proponen los docentes al culminar la observación el video.

En cuanto a la realización de resúmenes, se debe tener en cuenta que, el resumen, es una representación abreviada de un texto, para que este llegue a desarrollar capacidades de pensamiento superior, se debe conservar la línea temática del autor y a partir de ella realizar nuevas elaboraciones presentando su punto de vista.⁷⁵

No obstante, con las nuevas propuestas constructivistas, los docentes ya no realizan largos dictados. Lo que realizan, es conductualizar otros elementos como: talleres; mapas conceptuales; uso de videos; exposiciones, por ejemplo, en la realización de un mapa conceptual, solamente se limitan a copiar en recuadros ideas, que muchas veces no son principales o simplemente son una transcripción de información del texto. Cuando se les pregunta: ¿Cómo son los talleres y los cuestionarios?

(T). En los talleres nos hacen preguntas sobre determinadas páginas del texto y los cuestionarios también nos ponen preguntas sea del texto o para consultar, por lo general son veinte preguntas. Son fáciles porque respondemos mirando en el internet. No nos gusta porque son muy largas y a veces no entendemos lo que preguntan. (P). Los talleres nos hacen hacer las actividades que están en el texto, a veces solos y otras veces en grupo. También nos preguntan del texto y vamos leyendo y respondiendo, las preguntas son fáciles. Los cuestionarios también nos preguntan sobre la explicación de la clase. Pero también nos ponen preguntas de opinar y allí no podemos, entonces le preguntamos al licenciado y él nos da la respuesta. Los talleres son las actividades que están en el texto, el licenciado nos da la página de lo que debemos hacer.

En cuanto a la realización de talleres, cuestionarios y videos, los estudiantes manifiestan que no les gustan estas actividades, debido a que les hacen muchas preguntas y tardan mucho tiempo en responder, al indagar qué clase de preguntas les proponen, se puede verificar que son preguntas literales y en pocos casos inferenciales. Desde el paradigma cognitivo, el objetivo de la enseñanza, supone el desarrollar las estructuras cognitivas en los estudiantes, enseñar a aprender, enseñar a pensar con autonomía, entendidas como el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.⁷⁶

Cuando los estudiantes deben responder preguntas de los cuestionarios, en su mayoría son literales, lo que revela que, dicha actividad solo se limita a este nivel. Siguiendo a Benjamín Bloom, quien en su *Taxonomía de Dominios de Aprendizaje*⁷⁷, divide las operaciones mentales cognitivas en seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Consecuentemente, esta división siendo

⁷⁵ Universidad Sergio Arboleda, "El resumen" (2014).

⁷⁶ Alicia Lara Coral, "Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje", *Revista Unimar* 59, (2012), 89.

⁷⁷ Elliot W. Eisner, "Benjamin Bloom", *Revista Perspectiva* n° 3, (2000), 432.

jerárquica y a la vez holística, nos llevará al desarrollo de niveles superiores, para luego abordar las capacidades cognitivas inferiores; finalmente se va a lograr un verdadero aprendizaje; debiendo desarrollar las capacidades cognitivas superiores.⁷⁸ Los docentes, al plantear preguntas, debemos tener en cuenta el nivel cognitivo que se está desarrollando en los estudiantes, o simplemente, nos quedamos en el proceso de la memoria.

Adicionalmente, es importante que las preguntas no solamente sean planteadas por el docente, se debe enseñar a que los estudiantes formulen preguntas, así estas serán más auténticas, y los estudiantes estarán debidamente involucrados en el aprendizaje y no simplemente en cumplir una tarea.⁷⁹

En la entrevista realizada a los estudiantes de primero y de tercero de bachillerato, se manifiesta que, las preguntas que realizan los docentes en los talleres y cuestionarios, son muchas y deducimos que, en su mayoría son literales, llegando solamente al primer nivel del aprendizaje y, limitadas preguntas de comprensión, donde el estudiante encuentra dificultad para resolverlas; pero, recibe ayuda del docente con las respuestas, en lugar de proveerles de los elementos necesarios para poderlas su resolución. De esta manera, se deben realizar estas actividades como una oportunidad estratégica para enseñar a pensar a los estudiantes; como lo propone Swartz, al manifestar que, esta capacidad es de mucha importancia en la enseñanza de la Historia.

Por lo anteriormente mencionado, una de las estrategias para desarrollar capacidades cognitivas superiores es, realizar buenas preguntas en el aula, según Francisco Morón Moreno hay diferentes clases de preguntas y con diferentes fines, pero los docentes desafortunadamente no les dan importancia.⁸⁰

3. Como se desarrolla el pensamiento histórico de los estudiantes.

Como se manifiesta en el capítulo anterior, uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia en el aula, es el desarrollo de capacidades del pensamiento histórico, para que los estudiantes se conviertan en personas críticas, en esta investigación quise indagar en los estudiantes, para conocer si, de alguna manera se desarrolla capacidades de pensamiento, para lo que se inició realizando la siguiente pregunta (donde unificaremos las respuestas, debido a la similitud de las respuestas y fue desarrollado por un estudiante

⁷⁸ Canny Bellido, "Taxonomía de Bloom", Universidad de Puerto rico.

⁷⁹ Ron Ritchhart, Mark Church, Karin Morrison, Hacer visible el pensamiento, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, (2014), 72.

⁸⁰ Francisco Morón Moreno, "La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la eso", *Digital, Revista Arista* 54, (2015), 9.

por grupo, el resto se quedaron en silencio, debido a que no sabían los términos de la pregunta) ¿En las actividades que han realizado, en la asignatura de historia, sus docentes les han enseñado a pensar?

(T y P) Si, cuando nos piden nuestra opinión sobre algún tema o cuando nos dicen que escribamos lo que pensamos sobre alguna cosa, pero no nos gusta porque se nos dificulta y no entendemos muchas veces al tema que se refiere. Otras veces nos hacen leer algo y nos piden nuestra opinión.

Para investigar sobre las actividades para desarrollar el pensamiento histórico, se les consultó si realizan: líneas de tiempo; diagramas comparativos; diagramas de causa efecto; organizadores de secuencias; análisis de imágenes; análisis de documentos; debates. La mayoría de los estudiantes responden que no, pero unos pocos manifiestan:

(T). Unas veces si nos han hecho hacer debates. Pero es aburrido porque solo responden dos o tres y a los demás nos preguntan y no queremos hablar, porque nos da miedo a que se nos burlen nuestros compañeros. (P). Unas pocas veces y si nos gusta porque se empieza a discutir sobre algo y es emocionante. (T). Líneas de tiempo como dos veces y es aburrido porque de una lectura tenemos que sacar las fechas y ponerlas en una línea y abajo colocar lo que sucedió en esa fecha y a veces son lecturas muy largas. (P) si hemos hecho líneas de tiempo pero la licenciada las hace en la pizarra y nosotros las copiamos.

En referencia a las líneas de tiempo, Edith Vázquez León, recapitula el sentido y lo que son las líneas de tiempo; si bien se convierten en una estrategia de memoria, también desarrollan otras capacidades, como conseguir conceptos de causa efecto, organizar información según criterios cronológicos; antes de realizar una línea de tiempo, es recomendable que, el estudiante tenga claro las unidades de tiempo que se manejan en la Historia, de modo que, al desarrollar las capacidades en la elaboración de una cronología sencilla hasta las más complejas, se debe establecer una guía para su desarrollo.⁸¹

Una de las competencias importantes en la asignatura de Historia es el manejo del tiempo, Carretero manifiesta que, el manejo histórico en los estudiantes es más complejo de lo que se cree y para desarrollar esta capacidad, depende del nivel cognitivo que se encuentre y la calidad educativa que este haya recibido.⁸²

En cuanto a las capacidades que se debe desarrollar en la enseñanza de la Historia en el aula, como comparar, obtener causa efecto, plantear hipótesis, analizar fuentes,

⁸¹ Edith Vázquez León, "Líneas de tiempo"

⁸² Mario Carretero, "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", *Cultura y educación*, (2008), 20.

podemos anotar que, no se manifiestan actividades relacionadas con el desarrollo de estas habilidades. Más aún, leyendo a Mario Carretero se puede afirmar que, la enseñanza de la Historia no se debe limitar a caracterizar los hechos o describirlos, sino que, se debe proporcionar a los estudiantes, la oportunidad de que los comparen con otros hechos u otra época, para establecer relaciones de causa efecto, inevitablemente, se debe recurrir a las comparaciones para formar en los estudiantes la capacidad de deducir y extraer.⁸³ Como lo expresó Sánchez, uno de los objetivos de la historia es desarrollar el pensamiento en los estudiantes, donde aprendan a analizar los hechos, de una manera crítica.

Para descubrir si los estudiantes han tenido algún acercamiento con las fuentes históricas primarias se les preguntó: ¿Saben que es una fuente histórica? Ninguno de los estudiantes tuvieron una respuesta, por ello, se les consulta: ¿saben que es una fuente? Responden:

(P y T) 1. Si el internet es una fuente. Google también es una fuente. Si son todas las páginas que nos sirve para consultar las tareas y los trabajos.

En este punto se les realiza otra pregunta: ¿Les enseñaron a analizar imágenes, fotografías, y textos escritos en años anteriores y de qué manera? La mayoría contesta que no, pero un reducido grupo contesta lo siguiente:

(P) Algunas veces nos hacían ver una imagen y nos decían que analicemos la imagen, pero no se entiende muy bien que es analizar, pero copiábamos del texto lo que decía de la imagen. Si, analizábamos textos, leyendo partes del texto y decíamos lo que quiere decir con nuestras propias palabras. Los videos analizábamos cuando nos preguntaban nuestra opinión sobre lo que entendimos. (T) A veces nos dicen que miremos las imágenes del texto y que digamos que opinamos. Por medio de los talleres que nos hacen preguntas del texto. Nos mandan a recortar noticias las pegamos en el cuaderno y unas veces se las comenta en la clase. Los videos si nos hacen analizar por medio de un resumen y o se lo que opinamos sobre lo que vimos.

Se puede notar claramente que, los estudiantes no tienen claro lo que es analizar y desafortunadamente, menos, lo que es una fuente histórica primaria, ni secundaria o terciaria; a pesar que en el currículo de Historia en el primero de bachillerato, se debe desarrollar esta competencia. Como se manifestó, una de las maneras de desarrollar capacidades de pensamiento histórico es, ofreciendo a los estudiante la oportunidad de acercarse a las fuentes; noten como se construye la Historia, pero lamentablemente, según lo manifestado, no se imparte ninguna de estas actividades en el aula.

⁸³ Mario Carretero, Liliana Jacott y Asunción López Manjón, “Enseñanza de la causalidad Histórica”, *Construir y enseñar Historia*, (Buenos Aires, Aique, 1997), 64.

Capítulo tercero

Propuesta, análisis de fuentes históricas primarias en el aula a través de rutinas de pensamiento.

Partiendo del desarrollo de la investigación y de la constatación de la realidad que se presenta en ella; en este capítulo se realiza la propuesta que está basada en el análisis de fuentes históricas primarias en el aula, a través de rutinas de pensamiento, para los estudiantes de bachillerato; también se lo podrá utilizar en otros niveles.

Se ha considerado que, las *rutinas de pensamiento*, son efectivas y fáciles de utilizar para los fines planteados. En este sentido, basándonos en análisis de expertos en el tema, mismos que coinciden en desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes, para llegar a cumplir el objetivo de la enseñanza de la Historia en el aula. Se propone, el uso de las fuentes históricas en el aula, imitando a un investigador de la Historia. Luego, se formularán conclusiones que, permitirán abrir nuevos horizontes la enseñanza de la Historia.

1. Contexto

En el momento de la enseñanza de Historia en el aula, predomina aún el paradigma conductista, si bien es cierto, los docentes realizan un intento por incluir nuevas prácticas, estas actividades se quedan en el nivel memorístico; excluyendo de ellas los procesos donde, los docentes les proporcionen a los estudiantes, herramientas para el desarrollo del pensamiento, en menor proporción lo referente a capacidades de pensamiento histórico, por ende, se hace necesario aplicar estrategias sencillas, para iniciar e implementar una cultura de pensamiento.

2. Las rutinas de pensamiento para desarrollar capacidades de pensamiento histórico en el aula

En esta propuesta, se toma las rutinas de pensamiento que, como se manifestó, son una herramienta desarrollada por David Perkins en el proyecto Zero de la Universidad de Harvard; Perkins asegura que, las rutinas de pensamiento son herramientas que desarrollan las capacidades cognitivas en los estudiantes, para crear una cultura de pensamiento, tomando en cuenta que dichas herramientas, ayudan a razonar a los estudiantes, los llevan a visualizar lo que piensan y cómo lo piensan; ello, naturalmente

los conduce a mejorar sus capacidades: la argumentación, la tolerancia, el análisis, el poder comparar, dando así, un paso hacia la metacognición.⁸⁴

Estas estrategias, han sido adoptadas por varias instituciones educativas, proporcionando buenos resultados, una de ellas, el colegio Grilli, en Argentina, donde son aplicadas desde el 2012, manifiestan que, han registrado con evidencias que los resultados de aprendizaje de los estudiantes han mejorado, la enseñanza y la cultura ha cambiado notablemente; además, han logrado un clima favorable de trabajo y los actores de la enseñanza se encuentran muy motivados. Similares resultados manifiesta haber obtenido el colegio Monserrat, en España y en algunos colegios Maristas del mismo país.

Debido a la sencillez de la aplicación de estas rutinas, se puede incluir a todos los estudiantes y a su vez, ellos tienen la posibilidad de desarrollar el pensamiento en el aula, independientemente de sus intereses y sus ritmos de aprendizaje, lo que la convierte en una herramienta que funciona en la heterogeneidad, dando la oportunidad de incluir a todos en el aprendizaje y así explorar sus intereses particulares.⁸⁵

Ahora bien, no debemos perder de vista que, el objetivo para los docentes del área de Historia, es el uso de manera frecuente y eficaz de fuentes históricas primarias para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, enseñando a analizarlas por medio de las rutinas de pensamiento.⁸⁶ Así se pretende que el estudiante organice sus ideas y se vaya dando cuenta, cómo avanza el desarrollo de su pensamiento.

3. Análisis de fuentes primarias en el aula por medio de las rutinas de pensamiento para los estudiantes de bachillerato.

3.1 Propósito

Para iniciar, lo que se pretende lograr con esta propuesta es, plantear una estrategia para analizar fuentes históricas primarias en el aula, a fin de desarrollar capacidades de pensamiento superior en los estudiantes. El hecho es que, se cumpla el objetivo de la enseñanza en lo cognitivo; es decir, llegar a proporcionarles herramientas necesarias para que se desarrolle su pensamiento histórico; y de esta manera, se convierta en ciudadanos críticos, que los lleve a reflexionar sobre los diferentes hechos del pasado y a relacionarlos con el presente. Para ello, se hace necesario proporcionar a los estudiantes, herramientas

⁸⁴ David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?” ed. Gedisa. uisek.cl: 264.

⁸⁵ Erwin Chacón Ardila, “Las rutinas del pensamiento y sus alcances en el proceso de aprendizaje de la historia para suscitar el pensamiento crítico.” (Tesis maestría, Universidad de la Sabana, Colombia, 2016), 141, <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/25976>

⁸⁶ Ver anexo 2

necesarias para ser capaces de analizarlas y puedan determinar juicios y argumentarlos. Solo así podrán pensar y adquirir la capacidad de aprender a aprender.⁸⁷

3.2 Descripción de la propuesta.

Como se acotó anteriormente, si bien es cierto, los objetivos de la enseñanza de la Historia tienen algunos ámbitos, la propuesta se centra en el ámbito cognitivo, por tanto, esta propuesta, tiene como finalidad, enseñar a los estudiantes a pensar en la asignatura de Historia, para lo que se proporcionará una serie de herramientas y actividades encaminadas a que sean capaces de analizar las fuentes, reflexionando sobre las rutinas de pensamiento.

Para Joaquín Prats, la enseñanza de la Historia en el aula, se la debe realizar imitando el oficio del historiador. Por consiguiente, en esta propuesta se tomará en cuenta ciertas estrategias planteadas por el autor, no obstante, se considerará que la Historia como ciencia, tiene como objeto el proceso histórico y la Historia como asignatura, es el proceso mediante el cual los estudiantes, asimilan la Historia para cumplir con los objetivos antes planteados.⁸⁸ Para lo cual, se utilizarán fuentes históricas primarias en el aula, junto con las rutinas de pensamiento, para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, convirtiéndolos así, en ciudadanos capaces de razonar sobre su realidad e intervenir en la sociedad como ciudadanos democráticos, capaces de propiciar juicios de valor y saber argumentarlos, a la vez que se reafirmen en su identidad tanto como ciudadanos locales y del mundo.⁸⁹

Esta propuesta se iniciará con una planificación, donde el docente podrá escoger el material acorde al nivel del estudiante, debiendo considerar el nivel cognitivo de los estudiantes y sus conocimientos previos; en nuestro caso se ejecutará con estudiantes de primero y tercero de bachillerato, en edades comprendidas entre los 15 – 18 años de edad, donde su esquema cognitivo se encuentra en etapa de operaciones formales, por lo tanto están aptos para reflexionar más allá de la realidad concreta.⁹⁰ Una vez seleccionada la fuente y la rutina de pensamiento, se realizará una guía, para que se facilite al estudiante su trabajo.

En un segundo momento, se activará sus conocimientos previos, por medio de preguntas y la ayuda de otras actividades; los estudiantes deberán poseer los suficientes

⁸⁷ CAB y Unesco. 1996.

⁸⁸ Rita Marina Álvarez De Zayas, "Historia o didáctica de la Historia."

⁸⁹ Joaquín Prats y Joan Santacana. "Principios para la enseñanza de la Historia."

⁹⁰ Piaget, Jean. 1991. "Seis estudios de Psicología.", 199.

conocimientos previos sobre la fuente a analizar; en el caso concreto, siguiendo los principios de aprendizaje de Ausubel, que nos indican que, debemos informarnos sobre los conocimientos previos que el estudiante posee de determinado tema, para que allí se inserte el nuevo aprendizaje y así se vuelva significativo.⁹¹

Según Feuerstein, los individuos pueden llegar a cualquier objetivo siempre y cuando dispongan de una buena mediación. El docente deberá proporcionar al estudiante la asesoría necesaria para que, trabaje con las estrategias y el material adecuado.⁹² En un tercer momento, el docente proporcionará indicaciones a los estudiantes y realizará el seguimiento para que, en la medida que el estudiante desarrolle las actividades, esté presto a brindarle el andamiaje necesario. Luego, aplicará la estrategia que será evaluada. Es así que, esta estrategia tendrá pasos adecuados para su fin: planificación, exploración de conocimientos previos, mediación, aplicación y finalmente la evaluación.

Tabla 3
Proceso de la propuesta

Procesos	Actividades
Planificación	Seleccionar la fuente primaria y la rutina de pensamiento de acuerdo al objetivo y nivel del estudiante.
Conocimientos previos	Preguntas Rutina de pensamiento: “Solía pensar, ahora pienso.”
Mediación	Indicaciones del docente y andamiaje.
Aplicación	Análisis de fuente, con rutina de pensamiento.
Evaluación	Reflexión Socialización

Elaborado por: Janeth Zúñiga

⁹¹ David Ausubel, “Teoría del aprendizaje significativo.”

⁹² Feuerstein, Rubén. 1996. “La teoría de modificabilidad estructural cognitiva 1.” Educación Cognitiva, 31–75.

4. Desarrollo de la propuesta

Si lo que se pretende con esta propuesta es, desarrollar capacidades cognitivas en los estudiantes, nos basaremos en la propuesta de Carretero sobre el desarrollo del pensamiento histórico; también en los niveles de pensamiento crítico de Swartz. En este caso, el docente deberá ubicar en qué nivel cognitivo está el estudiante, de acuerdo a la complejidad de la rutina de pensamiento; de la misma manera, irá realizando el seguimiento del avance que van logrando los estudiantes.

Los niveles de pensamiento crítico según Swartz son: conocimiento, inferencia, evaluación y metacognición.

Para que el estudiante llegue a los últimos procesos cognitivos deberá tener el apoyo del docente, conocemos que, todo proceso de enseñanza- aprendizaje depende de la mediación por parte del docente al estudiante, para que finalmente este llegue a los procesos cognitivos superiores.

Tabla 4

Procesos cognitivos y análisis de fuentes históricas.

Pensamiento crítico	Pensamiento histórico	Análisis de fuentes
Conocimientos	Comprensión de conceptos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica el autor. ● De qué trata el texto. ● Naturaleza del texto ● Tipo de fuente.
Inferencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentido de continuidad de los hechos, sentido de simultaneidad y sentido de duración de los hechos. ● Manejo de la multicausalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sintetiza el hecho histórico con sus propias palabras, resaltando lo más importante. ● Identifica lo negativo y lo positivo.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualización de los hechos. ● Verificación de Hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analiza la veracidad de la fuente. ● Identifica causas y consecuencias. ● Realiza comparaciones. ● Contextualiza los hechos.
Metacognición	Interpretación histórica.	<ul style="list-style-type: none"> ● Toma una posición ante los hechos argumentándolos. ● Emite conclusiones. ● Extrae deducciones.

		<ul style="list-style-type: none"> ● Interpretar el contenido del texto, teniendo en cuenta las circunstancias históricas en que se escribe (aspectos sociales, económicos, etc. con los que se relaciona, destacando las causas y consecuencias. ● Emitir un juicio sobre el texto.
--	--	--

Elaborado por: Janeth Zúñiga

El docente, debe tener en cuenta que, para desarrollar procesos de capacidades cognitivas, es necesario se les proporcione a los estudiantes el suficiente tiempo para hacerlo, así mismo, comprender que los ellos tienen diferentes ritmos para lograr los objetivos propuestos. Entre más se practique estas estrategias, el estudiante irá adquiriendo cada vez más capacidades cognitivas que lo lleven al último nivel.

Es importante que, el docente seleccione la fuente según el nivel cognitivo de los estudiantes y la rutina de pensamiento acorde al nivel cognitivo que se quiere desarrollar. A continuación proporciono un ejemplo, aclarando que existen más rutinas de pensamiento y el docente podrá adaptarlas a lo más conveniente para su grupo.

Tabla 5

Nivel cognitivo- Rutinas de pensamiento.

Rutina de pensamiento	Nivel de pensamiento
Pensar/problematizar/explorar	Conocimiento Inferencial
Pienso, me intereso e investigo.	Conocimiento Inferencial Evaluación
Ver-pensar y preguntar	Conocimiento Inferencial Evaluación Metacognición
Ciclos de puntos de vista	Inferencial Evaluación
Comparar y contrastar	Inferencial Evaluación
¿Qué te hace decir eso?	Metacognición

Pensar y cuestionar	
---------------------	--

Elaborado por: Janeth Zúñiga

En la medida que se apliquen las rutinas de pensamiento, el estudiante podrá organizar mejor su pensamiento, lo que le proporcionará más experiencia; el docente podrá ir buscando fuentes cada vez más complejas y usar dos o más rutinas a la vez en cada fuente. Cabe recalcar que, algunas rutinas desarrollan dos o más niveles de conocimiento, por ejemplo: Ver, pensar y preguntar, cuando el estudiante observa, está en el nivel literal; cuando piensa, en el nivel inferencial y cuando pregunta, puede desarrollar inquietudes que lo lleven a la evaluación. Todo esto, lo conduce a dar cuenta de su proceso de pensamiento, llegando de esta manera a la metacognición. De ahí que, el docente tendrá la potestad para elegir la rutina más conveniente y con el adecuado andamiaje, podrá desarrollar capacidades cognitivas superiores.

A continuación se describe, como se trabajará con las diferentes rutinas de pensamiento, tomando en cuenta las actividades antes descritas: planificación, exploración de conocimientos previos, indicaciones, aplicación, evaluación.

4.1 Ver-pensar-preguntar

Esta rutina se la utiliza especialmente para analizar fuentes iconográficas, pero cuando el estudiante ha logrado organizar con ella su pensamiento, son capaces de analizar otras fuentes como videos, entrevistas, etc.

Planificación: El docente selecciona la fuente iconográfica que va a analizar tomando en cuenta los conocimientos y nivel de los estudiantes.

Exploración de conocimientos previos: El docente realizará preguntas sobre la imagen; por ejemplo, a qué período histórico pertenece, con cuáles hechos la relacionan, si el estudiante no es capaz de responder estas preguntas, el docente tendrá que activar los conocimientos previos por medio de otras estrategias; por ejemplo, la presentación de un video o explicación del contexto histórico.

Mediación: Es necesario que el docente explique en qué consiste esta rutina de pensamiento y realice un ejemplo con los estudiantes, para lo cual, ellos realizarán la siguiente plantilla en su cuaderno.

Veo	Pienso	Me pregunto
Describe	Expresa lo que le dice la imagen.	Se formula preguntas.

Cuando el docente trabaja esta rutina con los estudiantes, es común notar como describen lo que piensan, en lo que ven, siendo el momento propicio para enseñar a organizar sus pensamientos, y demostrarles que no es lo que ven; de la misma manera, en lo que piensan, suelen formular preguntas y en estas preguntas, se limitan solamente a las literales, por lo que, es el momento adecuado de enseñar a los estudiantes a formular preguntas inferenciales y críticas; muchas veces ellos no lo hacen, pensando que les van a solicitar responder a ellos mismos, lo que nos lleva a formular preguntas que son muy obvias en sus respuestas, es aquí donde el docente, debe proporcionar la seguridad necesaria al estudiante para que formule buenas preguntas.

Evaluación: Una vez realizada la actividad por parte de los docentes, los estudiantes realizarán el ejercicio y luego, socializarán lo que escribieron en los diferentes apartados, aquí, se tendrá la oportunidad de que otros estudiantes los evalúen; se usará la coevaluación debido a que les permite reflexionar a todo el grupo sobre los errores y los aciertos cometidos, lo que les permitirá ir mejorando este proceso.

A medida que se aplique esta estrategia, el estudiante organizará mejor su pensamiento y lo llevará a analizar de mejor manera las fuentes iconográficas, mejorando su capacidad de observación, así como a explorar datos que puede proporcionar la imagen sobre el hecho histórico.

4.2 Ciclo de puntos de vista

Esta rutina ayudará a los estudiantes a analizar los hechos, teniendo en cuenta las costumbres de la época, su ideología y, en general, ayuda a mirar a los personajes y los diferentes grupos desde el contexto de la época o sus intereses ideológicos.

Planificación

El docente escogerá dos fuentes primarias escritas, donde se manifiesten ideas de diferentes grupos o personajes; por ejemplo, pueden ser dos discursos con diferentes ideologías. Esta rutina, ayuda al estudiante a salir de la rigidez de su pensamiento y le facilita abrir su pensamiento y mirar otras perspectivas.

Conocimientos previos

El docente activa los conocimientos previos, sobre los hechos históricos que trata la fuente.

Mediación

Una vez seleccionadas estas fuentes, el docente explicará cómo funciona esta rutina, para lo que planificará una ficha; aquí se sugiere una, pero el docente, podrá adaptarla al nivel del grupo o al objetivo propuesto.

Tabla 6

Análisis de una fuente escrita con rutina de pensamiento ciclo de puntos de vista:

<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es el autor?, ¿de qué trata el texto, fecha y lugar en el cual fue escrito? - Naturaleza del texto: político (discurso, manifiesto), jurídico (leyes, tratados), económico (contratos estadísticas), testimonial (memorias, diarios).
<p>Analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subrayar las palabras claves y la idea principal de cada párrafo; relacionar las ideas principales con el contexto histórico.
<p>Explicar lo que el autor quiere comunicar.</p>
<p>Interpretar el contenido del texto, tomando en cuenta, las circunstancias históricas en el que se escribe (aspectos sociales, económicos, etc. con los que se relaciona, destacando las causas y consecuencias. Emitir un juicio sobre el texto.</p>
<p>Pensar una lista de diferentes perspectivas y luego usar este protocolo como guía para explorar cada una:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yo pienso que... (el tema) ... desde el punto de vista de ... (el punto de vista que hayas elegido). 2. Yo pienso... (Describir el tema desde tu punto de vista) 3. Una duda que tengo sobre este punto de vista es... Realizar una pregunta que se haya generado.

Elaborado por: Janeth Zúñiga.

El docente podrá asignar al estudiante, que mire los sucesos desde el punto de vista de un personaje o un grupo, habrá ocasiones que le tocará personajes complejos como Hitler, donde el estudiante tendrá que indagar incluso, otras fuentes para justificar sus acciones, el docente deberá aclarar que el personaje, grupo, ideología o tema que se vaya a defender debe mirárselo desde el contexto de la época; por ejemplo, situaciones que vayan en contra los derechos humanos en la actualidad, en otra época a lo mejor no existían las leyes actuales, por ello, los estudiantes deben mirar siempre desde el punto de vista de la época. El docente deberá guiar al estudiante por medio de más preguntas por ejemplo:

¿Cómo aparecen los diferentes puntos de vista en el espacio y en el tiempo?

¿Cómo se observa la cuestión desde diferentes puntos de vista en el espacio y en el tiempo?

¿Quién (y qué) es afectado por el mismo?

¿Quién está involucrado?

¿Por qué se pensaba así?

A la vez, también motivará al estudiante a que plantee otras preguntas y las vaya respondiendo, para así, ir cerrando el ciclo.

Evaluación

Una vez realizada la actividad, los estudiantes expondrán sus puntos de vista en un debate, dándoles la oportunidad que los defiendan y de esta manera, desarrollen sus capacidades comunicativas; a la vez tengan la oportunidad de reflexionar con una rúbrica en donde hubo mejores resultados y donde existieron falencias.

4.3 Pensar y cuestionarse

Esta rutina ayudará a los estudiantes a profundizar sobre el tema, al momento de analizar de las fuentes, lo que permitirá argumentar de una manera eficaz sus interpretaciones, debiendo cuestionarse sobre el por qué manifiesta algo, lo que lo lleva a buscar argumentación a sus repuestas y a la vez formularse nuevas preguntas. El estudiante debe ser consiente que, no debe proporcionar ninguna respuesta sin dar cuenta del por qué lo manifiesta.

Planificación

El docente selecciona la fuente a tratar; se recomienda que sean fuentes que se presten para profundizar en un tema, caso contrario, es necesario que el estudiante recurra a otras fuentes, para lograr profundizar.

Mediación

El docente, entrega la fuente al estudiante y plantea una guía de trabajo, donde esboza preguntas sobre la fuente y, por cada pregunta, otras cuestionadoras que le lleve al estudiante a ser consciente de que le llevó a dar esa respuesta. Planteamos un ejemplo si la fuente es un discurso:

¿De quién es el discurso? ¿Qué ideología política tiene? ¿Por qué dices eso? ¿A qué época pertenece? ¿Por qué dices eso?; ¿Qué mensaje quiere transmitir? ¿Por qué dices eso? A medida que el docente va formulando preguntas y el estudiante va respondiendo, se va cuestionando el por qué manifiesta eso, de esa manera, el estudiante irá organizando

sus ideas dándole la oportunidad de, proporcionar las pistas que lo llevan a esas respuestas; posteriormente el estudiante será capaz de formular preguntas y de cuestionarse el mismo.

Evaluación

En esta rutina, la evaluación se la proporcionará por medio de la reflexión, a medida que el estudiante, se cuestione sobre porqué llegó a esas respuestas; al cuestionarse, tendrá la oportunidad de cambiar, mejorar o complementar sus respuestas.

4.4 Comparar y contrastar

Esta rutina se la utilizará para comparar diferentes hechos, ideologías, personajes o conceptos, permite a los estudiantes desarrollar la capacidad de identificar diferencias y similitudes para llegar a un buen análisis de la fuente.

Planificación

El docente selecciona dos fuentes que tengan los elementos necesarios para que, el estudiante obtenga diferencias y similitudes; por ejemplo, si se desea comparar dos personajes de diferentes épocas o dos conceptos, como la democracia en Grecia y la democracia en la Revolución Francesa.

Mediación

El docente explicará en que consiste este ejercicio y realizará un ejemplo, indicando como obtener diferencias y similitudes.

Tabla 7

Comparar y contrastar

Identificar:	
- ¿Quién es el autor?, de qué trata el texto, fecha y lugar en que fue escrito.	
- ¿A qué época pertenece?	
Diferencias	Similitudes

Elaborado por: Janeth Zúñiga

Evaluación

Para la evaluación, se puede emplear la autoevaluación aplicando una rúbrica que, permita reflexionar al estudiante sobre sus aciertos y errores; de esta manera podrá mejorar sus capacidades.

4.5 Pensar/problematizar/explorar

Esta rutina, permite a los estudiantes profundizar en el análisis que realiza en determinada fuente.

Planificación

El docente decide la fuente a analizar y prepara la guía que ellos van a seguir.

Mediación

El docente realiza preguntas sobre el tema, antes de iniciar a analizar la fuente; el estudiante responde en el cuaderno.

1-¿Qué es lo que piensas que sabes sobre este tema?

2- ¿Qué preguntas o problemas te genera?

3- ¿Qué es lo que el tema te incentiva a explorar?

Posteriormente, el estudiante buscará en la fuente las respuestas al problema; de ser necesario, investigará otras fuentes.

Evaluación

Se realiza una coevaluación, donde los estudiantes comparten sus preguntas y sus respuestas en grupo y los otros estudiantes opinan sobre ellas.

5. Ejemplo de análisis de fuente iconográfica

Planificación

Objetivo: Caracterizar el absolutismo monárquico y sus consecuencias.

Analizar la imagen del Luis XIV, por medio de rutina de pensamiento.

Conocimientos previos

El docente plantea las siguientes preguntas para explorar los conocimientos previos: ¿Qué es una sociedad estamentada?, ¿Cuáles eran las características de cada estamento?, ¿Cómo pensaban las personas de la época?

Si los estudiantes no responden, es necesario que el docente refuerce estos conocimientos antes de iniciar a analizar la fuente.

Mediación


El docente proporciona las indicaciones necesarias al estudiante, para iniciar a desarrollar la guía, luego comparte lo que colocaron en los diferentes apartados, para realizar las correcciones necesarias; luego los estudiantes serán capaces de compartir entre ellos las correcciones.

Una vez realizada la actividad, el estudiante busca las respuestas a las preguntas que él mismo planteó, y escribe un párrafo sobre su investigación.

Análisis de fuente iconográfica.

Tabla 8

Análisis de imagen por Rutina Ver, pensar y preguntar

Imagen	Veo	Pienso	Me pregunto
 <p data-bbox="240 1361 719 1467"> etratosdelahistoria.blogspot.com/2012/03/vicios-locuras-manias-enfermedades.html </p>	<p data-bbox="751 801 960 907">El estudiante solo describe lo que mira.</p>	<p data-bbox="983 801 1158 869">Expresa lo que piensa.</p>	<p data-bbox="1181 801 1318 869">Formula preguntas.</p>

6. Ejemplo de análisis de fuente primaria escrita.

Planificación:

Objetivo: Identificar la Revolución Rusa y establecer sus características específicas

Rutina de pensamiento: Círculos de puntos de vista

Conocimientos previos

¿Qué es el Capitalismo?

¿Qué es el Socialismo?

¿Quién era Stalin?

¿Qué ideas tenía?

Mediación

Formen grupos de cuatro estudiantes.

Indicar que grupos defenderán las acciones de Stalin y los que estarán en contra de sus objetivos.

Lean con atención los documentos y formulen preguntas.

Respondan las preguntas consultando otras fuentes.

Si es necesario, se debe formular más preguntas, hasta considerar la suficiente preparación para argumentar el punto de vista asignado.

Tabla 9

Análisis de texto escrito por rutinas puntos de vista

<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es el autor?, ¿de qué trata el texto?, fecha y lugar en que fue escrito. - Naturaleza del texto:
<p>Explicar lo que el autor quiere comunicar.</p>
<p>Interpretar el contenido del texto, tomando en cuenta las circunstancias históricas necesarias (aspectos sociales, económicos, etc.) con los que se relaciona, destacando las causas y consecuencias. Emitir un juicio sobre el texto.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensas desde el punto de vista de Stalin? 2. ¿Qué métodos se utilizaron en la URSS para alcanzar los objetivos económicos? 3. ¿Qué aspectos positivos y negativos hay en estos métodos? <p>Encuentra todos los aspectos positivos y negativos, de los objetivos de Stalin.</p>

Documento N° 1: Stalin, “Un partido fuerte”

"La conquista y el mantenimiento de la dictadura del proletariado, son imposible sin un partido fuerte por su cohesión y su férrea disciplina. Pero la férrea disciplina dentro del partido, es inconcebible sin la unidad de voluntad, sin la unidad de acción completa y absoluta de todos sus miembros. Las fracciones son incompatibles con la unidad del partido y con su férrea disciplina. La existencia de diversos centros, significa el quebrantamiento de la unidad de la voluntad, el debilitamiento y la descomposición de

la dictadura. Naturalmente los partidos de la Segunda Internacional, que luchan contra la dictadura del proletariado y no quieren llevar a los proletarios al poder, pueden permitirse ese liberalismo que supone la libertad de existencia de fracciones, pues ellos no necesitan para nada una disciplina férrea. Pero los partidos de la Internacional Comunista, que basan todo su trabajo en la tarea de la conquista de la dictadura del proletariado y de su consolidación, no pueden admitir ni el liberalismo ni la libertad de existencia de fracciones. El partido es la unidad de voluntad, que excluye todo fraccionamiento y toda división de poderes dentro del partido".

José Stalin, Los Fundamentos del Leninismo. 1924. En. Prats, Historia del Mundo Contemporáneo, Edit. Anaya, Madrid, 1996, p. 70

Documento N° 2: Las depuraciones y las purgas Stalinistas

«Desde mis años jóvenes, había comenzado mi trabajo bajo la dirección de Vladimir Ilich Lenin; me instruía a su lado, desempeñaba las tareas que él me encomendaba. Y he aquí que en 1937, camaradas, yo corrí la suerte de muchos. Ocupaba un puesto de dirección en el comité Regional del Partido en Leningrado y, naturalmente, fui arrestado; sentí un inmenso terror, no por mí mismo, sino por el partido. No podía comprender por qué motivo se arrestaba a los viejos bolcheviques. Ni al instante, ni durante dos años y medio de prisión, ni cuando se me envió luego deportado a un campo (donde pasé 17 años), había acusado entonces a Stalin (...). Apreciaba a Stalin, conocía que él había, poseído grandes méritos antes de 1934, y lo defendía. Camaradas, estoy aquí de vuelta, enteramente rehabilitado. Era el momento justo en el que se desarrollaba el XX Congreso del Partido. Fue ahí donde descubrí, por primera vez, la cruel verdad sobre Stalin. El gran mal causado por él, no estaba solamente en el hecho de que, muchos de nuestros mejores (miembros) hubiesen desaparecido, sino, reinaba la arbitrariedad, se fusilaba sin juicio y los inocentes eran arrojados a la prisión. Toda la atmósfera creada entonces en el Partido era contraria al espíritu de Lenin, era su disonancia.» (Testimonio de un prisionero. XX Congreso del Partido Comunista de la URSS. En Cahiers du comunismo, 1 diciembre de 1961.)

En: Prats, Historia del Mundo Contemporáneo, Edit. Anaya, Madrid 1996, p. 71)

Documento N° 3: La colectivización de la agricultura

«Stalin decidió en 1928 la liquidación del “kulak” (campesino como clase) y, la colectivización de los campesinos pobres y medios. Los kulaks se resistieron y se entabló una lucha feroz. Durante el invierno de 1929-1930, la sexta parte del mundo conocido, soportó una verdadera guerra civil. Centenares de millares de familias fueron desposeídos de sus bienes y desterrados al norte. En los pueblos, los que permanecían, se adherían en masa a los koljoses, pero primeramente sacrificaban sus animales antes de cederlos a las granjas colectivas. El valor de esta experiencia comunista era casi nulo; debido a que no se inscribían en los koljoses, sino eran obligados y forzados, bajo una formidable presión económica y administrativa. Allá donde se producía alguna vacilación se enviaba a la tropa. Hubo centenares de revueltas, mucho más graves en el Cáucaso y Siberia (...) más del 60% de las familias campesinas están hoy día agrupadas en koljoses; En las tierras más productivas, como el Kouban, no queda, por decirlo así, más explotadores individuales. Estos koljoses son, en su mayoría, artels, es decir, asociaciones sólo de los medios de producción: Tierras útiles, animales de labor y mano de obra son puestos en común, conservando cada familia su casa y su cercado.»
(G. Lucían: Six ans ó Moscou. París, 1937.

En: Prats, Historia del mundo contemporáneo, Edit. Anaya, Madrid 1996, p.72)

Evaluación

Se realiza el debate, donde los grupos defenderán el punto de vista asignado.

Los estudiantes usarán la autoevaluación según la rúbrica.

Conclusiones

Del presente trabajo, se puede deducir, que los problemas que atañen a la enseñanza de la asignatura de Historia, se basan principalmente en la carencia de estrategias para desarrollar capacidades de pensamiento crítico en los estudiantes, encontrándonos con una gran resistencia, por parte de docentes para salir de las prácticas tradicionales como; la memorización de los hechos y el ofrecer a los estudiantes temas terminados, para que estos se limiten a repetirlos.

Al finalizar, surgen interrogantes como: ¿Qué hacer para que los docentes apliquen de manera adecuada y realmente desarrollen capacidades de pensamiento histórico en los estudiantes?, ¿Cómo fomentar una cultura de pensamiento en el aula?

Si bien es cierto, se observó una gran resistencia de los docentes para salir de las prácticas tradicionales, es necesario analizar qué sucede detrás de esto. El docente, tiene que enfrentarse a imposiciones ideológicas de los intereses de políticos de turno; por otro lado, a un currículo que obedece a procesos de consenso, desarrollado por diferentes gobiernos, para permitir la expansión hegemónica.

A lo anterior se suma, la desmotivación en los docentes, por la desvaloración de su profesión, cargados de excesivas actividades administrativas que impiden preparar las clases de manera adecuada; cursos con gran número de estudiantes, siendo imposible conocer sus realidades, intereses y problemas; autoridades que llegan a su puesto por favores políticos con carencias de formación académica, y que, al estar sirviendo al político de turno llegan a imponer miedos, para evitar los reclamos de los estudiantes, docentes y padres de familia en lo referente a sus derechos.

En este contexto, nos encontramos con estudiantes desmotivados, porque la institución no proporciona respuestas a sus intereses, ni a los problemas que se les presentan; encontrando más bien, un sistema que los reprime; que los “forma” con normas de hace más de dos siglos. A esta desmotivación, se suman sus malas notas, debido a que solo encuentran clases monótonas y aburridas. Desde mi realidad laboral, he podido palpar los inconvenientes cuando se sugiere el cambio de estrategias, ante los altos porcentajes de estudiantes que van a supletorio, los docentes se molestan y manifiestan que se “deje de defender a esos vagos.”

Si bien, la formación docente es importante, también es necesario realizar un seguimiento para detectar como el docente aplica el proceso de aprendizaje en el aula,

lastimosamente, las capacitaciones solo sirven para tomarse la fotografía y firmar la hoja de asistencia, que van a servir de evidencia ante las autoridades del Ministerio de Educación que a su vez, se dedican a exigir documentación que no reflejan para nada la realidad que se vive en las aulas.

A esto se suma que, la asignatura de Historia, está estigmatizada entre las menos importantes; las materias importantes son las Exactas, las que van a formar recursos al servicio de un sistema capitalista; por tanto, las asignaturas que dan la oportunidad de pensar, pasan a un segundo plano. En un mundo globalizado y lleno de tantas contradicciones e injusticias, el pensar se torna peligroso para los grupos hegemónicos.

Ante esta realidad, el tema de este trabajo, busca desarrollar capacidades cognitivas en los estudiantes, que les lleven a pensar, a razonar y a intervenir en estas situaciones, siendo necesario insistir en una formación pedagógica por parte de los docentes, desde las universidades y de manera permanente. Se debe incentivar la formación de los docentes, con las mismas competencias que se busca formar a los estudiantes, siendo imposible desarrollar en ellos, capacidades que los docentes no tienen.

Sin embargo, se puede decir que el análisis de las fuentes históricas en el aula permite el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, utilizando actividades adecuadas para lograrlo, para ello, se debe tomar en cuenta el nivel cognitivo de los estudiantes para elegir la fuente así como, sus conocimientos previos. Entonces, el éxito de esta actividad, dependerá de la mediación que brinde el docente al estudiante con el fin de desarrollar su pensamiento crítico.

Se puede adicionalmente mencionar que, al implementar el pensamiento histórico se está desarrollando el pensamiento crítico de los estudiantes, tomando en cuenta que sus capacidades como deducir la causa-efecto, emitir diferencias y similitudes, comparar pasado con presente, secuenciar hechos; son elementos necesarios para que los estudiantes argumenten los juicios que toman ante determinados aspectos; la asignatura de Historia es una de las que más ayuda a desarrollar la criticidad en los estudiantes.

Al tener la oportunidad de analizar fuentes históricas primarias en el aula, utilizando las rutinas de pensamiento, los estudiantes tendrán la capacidad de tomar una posición ante los hechos, sin ser influenciados de fuentes poco confiables, llevándolos a ser más objetivos y a la vez les brindará la oportunidad de fomentar una cultura de pensamiento.

Bibliografía

- Aguerrondo, Inés, “Las escuelas del futuro I. como piensan las escuelas que innovan”
Buenos Aires: Papers editores, 2002.
- Arias Gómez, Diego “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber,” *Revista de estudios sociales* No. 52, (20014): 134-146. doi:org/10.7440/res52.2015.09.
- Álvarez de Zayas, Rita Marina “Historia o Didáctica de la Historia, Instituto superior pedagógico E.J. Varona, La Habana – Cuba
- Ausubel, David. *Teoría del aprendizaje significativo*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008.
- .CAB, UNESCO y. *Memorias de la conferencia internacional enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de La Paz*, Quito: UNESCO, 1996.
- Cabrera, Sánchez. Fernando Arturo. “Importancia del estudio de la Historia en la escuela”
Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, (2013).
- Cano, Elena. *Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencia en evaluación superior: ¿uso o abuso?*”, *Profesorado*, (2015): 265-279.
- Carcelén, Carlos. *Fundamento teórico para la innovación educativa*
- Carretero, Mario. *Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica*. Madrid: Visor, 1989.
- .Carretero, Mario. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, *Cultura y Educación*, 2008.
- Coll, César. Teresa Mauri y M^a José Rochera, *La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente*, *Profesorado* Vol. 16, n° 1, (2012).
- Como hacer visible el pensamiento” Entrevista a David Perkins. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2013.
- Comunidad, Andina. *Enseñanza de integración en los países andinos*. Lima: Programa agenda social, 2006.
- Chacón, Ardila. Erdwin. “Las rutinas del pensamiento y sus alcances en el proceso de aprendizaje de la historia para suscitar el pensamiento crítico.” Tesis maestría, Universidad de la Sabana, Colombia, 2016. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/25976>

Feuerstein, Rubén. *La teoría de modificabilidad estructural cognitiva Educación Cognitiva*, 1997.

Formichela, María Martha, “Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades Amartya Sen”, *Revista Educación*, 35 (2011):15-34.

Gómez, Cosme. Jesús. Jorge Ortuño, Sebastián Molina, “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”, *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, (2014): 05–27, doi: 10.5965/2175180306112014005.

Grau, Vergé. Ferran. “Los relatos históricos en las aulas de secundaria” *Enseñanza de las ciencias sociales, investigación académica*. (2015): 61-70, doi: 10.1344 /EC CSS2015.14.6.

Henríquez, Orrego. Ana. “Incorporación del método histórico en la enseñanza de la Historia,” *Universidad del Pacífico*, (2009).

Hernández, Pacheco. Gabriela Fabiola. “Análisis Curricular sobre el uso de Fuentes” *Santiago*, (2009):1-28.

Lev, Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1979.

López, Atxurra. Rafael. "La enseñanza de la Historia y el pacto de Ciudadanía: Interrogantes y problemas." (1999):139-159.

López, Aymes. Gabriela. *Pensamiento crítico en el aula*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, n° 22, (2012): 41-60.

Luna, Milton. “Lectura comparada del discurso nacionalista de los textos escolares de Historia de Ecuador y Perú”, *Procesos* 15, (2000): 159-167.

Inarejos, Muñoz. Juan Antonio. “El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (2017), 157-166.

Morón, Moreno. Francisco “La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la eso”, *Digital, Revista Arista* 54, (2015), 1-12.

Nova, J.D. “Los mapas conceptuales de Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales” *Investigación y Experiencias Didácticas*, (1992) 148-158.

Noguez, S. “El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reu venFeuerstein”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 2, (2002), 1-15.

- Lara, Coral. Alicia. “Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje”, *Revista Unimar* 59, (2012): 85-96.
- Pérez, Garzón. Juan Sisinio. “¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿es tarea educativa la construcción de identidades?”, *Historia, Educación* (2008): 37-55.
- Perkins, David. “¿Cómo hacer visible el pensamiento?” Harvard, 2001.
- .Perkins, David. *Un aula para pensar: aprender a enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires, Aique, (1994).
- Piaget, Jean. *Seis estudios*, Barcelona: Labor, 1991.
- Prats, Joaquín. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (Mérida: Junta de Extremadura, (2007):13-33.
- .Swartz, Robert. *El aprendizaje basado en el pensamiento*. España: Ediciones SM, (2013): 1-47.
- .Jorge Sáiz Serrano, “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, *educación Albacete*, Nº 29-1, (2014): 83-99.
- Sánchez Cabrera, Fernando Arturo. “Importancia del estudio de la historia en la escuela,” *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, (2013): 1-10.
- .Santisteban, Fernández. Antoni. “La formación de competencias de pensamiento histórico” *Memoria Académica*, (2010): 34-56.
- Sarmiento, Paola. “La enseñanza de la Historia y el Pensamiento Crítico”, (2009): 1-11.
- .Sotelo, Salazar. Julia. “El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias”, *En Narrar y aprender Historia*, México: *Colección de Postgrado*, (2006), 93-57.
- Teran, Najas. Rosemarie. “La Enseñanza de la Historia en Educación”, *Procesos*, (2004): 141-152.
- .Unesco. Serie “Herramientas de apoyo. Lima: cartolan E.I.R.L., 2016.
- Valls, Rafael. Ramón López, “¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental”, *Enseñanza de las ciencias sociales*, Universidad de Valencia, España, (2010):75-85.
- Valle, Taiman. Augusta *Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria*”, *Educación* Vol. XX, (2011), 81-106.
- .Zero, Proyecto. «Rutinas de pensamiento.» *De proyecto Zero Escuela graduados de Harvard*. Harvard, s.f.

ANEXOS

Anexo 1: Preguntas para la entrevista de grupo focal

Categoría	Preguntas
Objetivo de la enseñanza de la Historia en el aula.	¿Para qué creen que les sirve la historia en su vida?
Estrategias usadas por los docentes para enseñar Historia.	¿Qué actividades hacían en la asignatura de Historia en años anteriores? Describa como era el proceso para realizar cada una de ellas.
Como se desarrolla el pensamiento histórico de los estudiantes	¿En las actividades que han realizado en la asignatura de Historia, sus docentes les han enseñado a pensar? ¿Saben qué son fuentes históricas? ¿Les enseñaron a analizar imágenes, videos, fotografías, y textos en años anteriores y de qué manera?

Anexo 2: Rutinas de pensamiento para el análisis de fuentes históricas

Fuentes	Rutina	Capacidad de pensamiento a trabajar	Objetivo						
Fotografías, imágenes, mapas, videos.	<p>Veo, pienso y me pregunto</p> <p>Se solicita al estudiante que coloque todo lo que ve, luego lo que piensa y por último, que preguntas se hace sobre la imagen.</p> <table border="1" data-bbox="451 685 1042 808"> <tr> <td data-bbox="451 685 571 741">Veo</td> <td data-bbox="571 685 691 741">Pienso</td> <td data-bbox="691 685 1042 741">Me pregunto</td> </tr> <tr> <td data-bbox="451 741 571 808"></td> <td data-bbox="571 741 691 808"></td> <td data-bbox="691 741 1042 808"></td> </tr> </table> <p>Muchas veces el estudiante, coloca en veo, lo que él piensa y en lo que piensa, se formula preguntas, se le debe asesorar para que no se equivoque y organice su pensamiento de mejor manera.</p>	Veo	Pienso	Me pregunto				Literal Inferencial	Con esta rutina, el estudiante aprenderá a desarrollar la capacidad de observación, a despertar la curiosidad y a formularse preguntas, también propenderá a la metacognición, debido a que es consciente de cómo procesa sus ideas.
Veo	Pienso	Me pregunto							
	Solía pensar y ahora pienso		Objetivo						
Orales, escrita, iconográficas.	<p>Esta rutina se aplicará antes de iniciar a analizar una fuente, el estudiante tiene la oportunidad de analizar el proceso para obtener nuevos conocimientos; es importante que los estudiantes registren en su cuaderno; al iniciar un tema se le incentiva a realizar este cuadro y a que coloque su pensamiento sobre la fuente en el primer cuadro.</p> <p>Solía pensar Ahora pienso</p> <p>Luego de realizar las actividades, para que el estudiante entienda el tema, llenará la segunda parte, posteriormente se socializará con varios estudiantes lo que escribieron.</p>	Análisis Metacognición	<p>-Que el estudiante note su proceso de aprendizaje.</p> <p>-Para identificar sus conocimientos previos sobre el tema.</p>						
	Puntos de vista		Objetivo						

Escritas	Se asigna a un grupo de estudiantes aspectos a defender. Varias veces les son asignados personajes sobre los cuales no están de acuerdo, pero esto hará que tengan que justificarlo, ubicándose en el contexto social y en la época. Es recomendable, utilizarla al final de un tema y dar un tiempo prudente para que los estudiantes se preparen, sin informarles qué grupo o personajes van a defender para que indaguen todos sus aspectos positivos y negativos. Es recomendable que luego intercambien los aspectos o personajes.	Análisis Crítico Metacognición	-Permite trabajar la tolerancia. -El pensamiento crítico. -Que exploren aspectos negativos y positivos.
	Pienso, me intereso e investigo		Objetivo
Orales, escritas, iconográficas.	-Se propone a los estudiantes que escriban lo que conocen o piensan sobre el tema. -El docente lo explica. -Luego propone a los estudiantes que busquen una fuente sobre el determinado tema. -Se reúnen en grupos para discutir, organizar y analizar lo que les	Análisis Crítico Metacognición	-Motivar la curiosidad de los estudiantes. -Al ser ellos, los que buscan la fuente deseada, se motiva más la investigación y su análisis.

Varias Fuentes⁹³

⁹³ Joaquín Prats y Joan Santacana. “Principios para la enseñanza de la Historia”, y David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?”.

	<p>gustaría conocer y buscan estrategias para investigar.</p> <p>-El docente motiva y guía para que encuentren buenas fuentes.</p> <p>-En grupo analizan la fuente y argumentan su importancia dentro del tema.</p>		
	Preguntas poderosas		Objetivo
Orales y escritas.	<p>-¿Por qué dices eso? Cuando se realicen preguntas a los estudiantes y luego que se proporcione una respuesta, se les debe consultar ¿por qué dices eso? Esto ayuda a que el estudiante aprenda a argumentar sus respuestas, el docente debe guiar su pensamiento y darle tiempo al estudiante.</p> <p>Además, debemos hacer las siguientes preguntas según el tema de la fuente a analizar.</p> <p>¿Crees que es...? ¿Qué opinas...? ¿Cómo crees que...? ¿Cómo podrías calificar...?</p> <p>¿Qué hubieras hecho...? ¿Cómo te parece...? ¿Cómo debería ser...? ¿Qué crees...?</p> <p>¿Qué te parece...? ¿Cómo calificarías...? ¿Qué piensas de...?</p>	<p>Análisis</p> <p>Crítico</p> <p>Metacognición</p>	-Desarrollar el pensamiento crítico y la metacognición.

Elaborado por: Janeth Zúñiga

Anexo 3 ¿Qué te hace decir eso?

Tema:
Rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?
Fuente
<p>Identificar:</p> <p>¿Quién es el autor?</p> <p>¿De qué trata el texto?</p> <p>¿Cuántos grupos (o personajes) se identifican en la fuente?</p> <p>¿Cuáles son las características de cada grupo?</p>
<p>Analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Subrayar las palabras claves y las ideas principales de cada párrafo. ➤ Relacionar las ideas principales con el contexto histórico
<p>Explicar</p> <p>¿Qué quiere comunicar el autor?</p>
<p>Interpretar</p> <p>Emitir un juicio del texto, teniendo en cuenta las circunstancias que se escribe en aspectos sociales, económico, etc. explicando ¿por qué dice eso?</p>
<p>Reflexión</p> <p>Redactar un párrafo tomando una posición ante el texto y haciéndose siempre la pregunta ¿Por qué dice eso?</p>

Varias fuentes⁹⁴

Elaborado por: Janeth Zúñiga

⁹⁴ Joaquín Prats y Joan Santacana. “Principios para la enseñanza de la Historia”, y David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?”.

Anexo 4 Rutina de pensamiento Pensar, juntarse y compartir

Rutina de pensamiento ¿Pensar, juntarse y compartir?
Fuente
<p>Identificar:</p> <p>¿Quién es el autor?</p> <p>¿De qué trata el texto o imagen?</p>
<p>Analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Subrayar las palabras claves y las ideas principales de cada párrafo. ➤ Relacionar las ideas principales con el contexto histórico
<p>Explicar</p> <p>¿Qué quiere comunicar el autor?</p>
<p>Interpretar:</p> <p>Emitir un juicio del texto, teniendo en cuenta las circunstancias en las cuales se lo escribe; aspectos sociales, económico, etc.</p>
<p>Reflexión</p> <p>Redactar un párrafo, tomando una posición ante el texto o la imagen y posteriormente comunicárselo a su compañero. De igual manera escucha su reflexión sobre la fuente.</p>

Varias fuentes⁹⁵

Elaborado por: Janeth Zúñiga

⁹⁵ Joaquín Prats y Joan Santacana. “Principios para la enseñanza de la Historia”, y David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?”.

Anexo 5 Rutina de pensamiento Puntos de vista

Tema:
Rutina de pensamiento ¿Puntos de vista?
Fuente
<p>Identificar:</p> <p>¿Quién es el autor?</p> <p>¿De qué trata el texto?</p> <p>¿Cuántos grupos (o personajes) se identifican en la fuente?</p> <p>¿Cuáles son las características de cada grupo?</p>
<p>Analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Subrayar las palabras claves y las ideas principales de cada párrafo. ➤ Relacionar las ideas principales con el contexto histórico
<p>Explicar</p> <p>¿Qué quiere comunicar el autor?</p>
<p>Interpretar:</p> <p>Emitir un juicio del texto, teniendo en cuenta las circunstancias en las que se escribió; aspectos sociales, económico, etc. y el papel de cada grupo en el contexto histórico.</p>
<p>Reflexión</p> <p>Emitir aspectos positivos y negativos de cada grupo o personaje, teniendo en cuenta el contexto histórico, para ser discutidas en un debate en el aula de clases.</p>

Varias fuentes

Elaborado por: Janeth Zúñiga

Anexo 6 Rutina de pensamiento: Me intereso e investigo

Tema:
Rutina de pensamiento Me intereso e investigo
Fuente
<p>Identificar:</p> <p>¿Quién es el autor?</p> <p>¿De qué trata el texto?</p> <p>¿Qué dicen otros autores sobre el tema?</p>
<p>Analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Subrayar las palabras claves y las ideas principales de cada párrafo. ➤ Relacionar las ideas principales con el contexto histórico
<p>Explicar</p> <p>¿Qué quiere comunicar el autor?</p> <p>¿Qué otras fuentes hay sobre el tema?</p>
<p>Interpretar:</p> <p>Buscar otra fuente sobre el tema y confróntala con esta y emitir un juicio del texto, teniendo en cuenta las diferentes posiciones de las fuentes.</p>
<p>Reflexión</p> <p>Redactar un párrafo tomando explicando su posición ante las fuentes.</p>

Varias fuentes⁹⁶

Elaborado por: Janeth Zúñiga

⁹⁶ Joaquín Prats y Joan Santacana. “Principios para la enseñanza de la Historia”, y David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?”.

Anexo 7 Rutina de pensamiento: Solía pensar, ahora pienso

Tema:	
Rutina de pensamiento Solía pensar y ahora pienso	
¿Qué piensa sobre el tema?	¿Ahora qué pienso?
Fuente 1	Fuente 2
Identificar: ¿Quién es el autor? ¿De qué trata el texto? ¿Cuántos grupos (o personajes) se identifican en la fuente? ¿Cuáles son las características de cada grupo?	Identificar: ¿Quién es el autor? ¿De qué trata el texto? ¿Cuántos grupos (o personajes) se identifican en la fuente? ¿Cuáles son las características de cada grupo?
Analizar: ➤ Subrayar las palabras claves y las ideas principales de cada párrafo. ➤ Relacionar las ideas principales con el contexto histórico.	Analizar: ➤ Subrayar las palabras claves y las ideas principales de cada párrafo. ➤ Relacionar las ideas principales con el contexto histórico.
Explicar ¿Qué quiere comunicar el autor?	Explicar ¿Qué quiere comunicar el autor?
Interpretar: Emitir un juicio del texto, teniendo en cuenta las circunstancias en las que se escribe; los aspectos sociales, económicos, etc. causas y consecuencias.	Interpretar: Emitir un juicio del texto, teniendo en cuenta las circunstancias en las que se escribe; los aspectos sociales, económicos, etc. causas y consecuencias.
Reflexión: Describir cómo ha cambiado su pensamiento antes de analizar la fuente y lo que ahora piensa.	Reflexión: Describir cómo ha cambiado su pensamiento antes de analizar la fuente y lo que ahora piensa.

Varias fuentes⁹⁷

Elaboración: Janeth Zúñiga O.

⁹⁷ Joaquín Prats y Joan Santacana. “Principios para la enseñanza de Lla Historia”, y David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?”.

Anexo 8 Rutina de pensamiento: Ver, pensar y preguntar

Rutina de pensamiento Ver, pensar y preguntar
Fuente iconográfica
Identificar: Describe lo que ve de la imagen.
Analizar: Escribe lo que piensa de la imagen.
Reflexionar Se plantea preguntas sobre la imagen.
Identificar: ¿Qué tipo de imagen es? (Fotografía, pintura, caricatura, cartel, etc.) ¿Quién es el autor?
Explicar el significado de la escena situándola en el contexto histórico de la época.
Reflexión Emitir conclusiones sobre la imagen.

Varias fuentes⁹⁸

Elaborado por: Janeth Zúñiga

⁹⁸ Joaquín Prats y Joan Santacana. “Principios para la enseñanza de la Historia”, y David Perkins, “¿Cómo hacer visible el pensamiento?”.